

Вятский государственный университет

**ВЕСТНИК
ГУМАНИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 1

Киров
2016

Главный редактор

В. Н. Пугач,

кандидат экономических наук, ректор ВятГУ

Заместитель главного редактора

В. Т. Юнгблюд,

доктор исторических наук, профессор, ректор ВятГУ

Е. М. Вечтомов,

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой, ВятГУ

Ответственный секретарь

Н. А. Низовских,

доктор психологических наук, профессор ВятГУ

Состав редакционного совета:

В. В. Блажеев, кандидат юридических наук, профессор, председатель Совета УМО по юридическому образованию, ректор Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (г. Москва);

И. Р. Гафуров, доктор экономических наук, профессор, ректор Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань);

В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, проректор по научной работе, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

В. Г. Маралов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Череповецкий государственный университет (г. Череповец);

А. А. Махнев, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий отделом, Институт математики и механики УрО РАН (г. Екатеринбург);

Е. Е. Сапогова, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

Е. Protassova, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия)

Состав редакционной коллегии:

П. И. Кононов, доктор юридических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

Л. А. Мосунова, доктор психологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

М. И. Ненашев, доктор философских наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

Н. О. Осипова, доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

О. А. Останина, доктор философских наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

В. Я. Перминов, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

В. А. Поздеев, доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

О. Ю. Поляков, доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

Ю. А. Сауров, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ВятГУ (г. Киров);

Г. И. Симонова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой, ВятГУ (г. Киров)

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36,
тел. (8332) 208-964 (научное издательство ВятГУ)

Редактор **О. И. Коробкова**

Компьютерная верстка: **К. А. Ашихмина**

Дизайн обложки: **А. Ю. Чепурных**

Ответственный за выпуск **А. А. Харунжев** (кандидат педагогических наук, доцент)

Цена свободная

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Лебедев Я. Д., Сауров Ю. А.</i> Методологические и методические идеи конструирования нового пособия по физике для студентов	6
<i>Помелов В. Б.</i> Модели обучения в зарубежных педагогических поисках и особенности их внедрения в практике отечественного образования (исторический аспект)	12
<i>Карпович Т. Е.</i> Влияние электронных образовательных ресурсов на личность школьника: к проблеме развивающего эффекта.....	17
<i>Исаева С. М.</i> Особенности перевода военных реалий в аспекте методики обучения художественному переводу	23
<i>Дорофеев В. С., Ходак В. Н., Дружинина О. А.</i> Историко-педагогический анализ развития и становления кинологических школ в отечественной и зарубежной научной практике	27

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Мириманова М. С.</i> Принципы системной профилактики безопасности образовательной среды	32
<i>Марищук Л. В., Юхновец Т. И.</i> К вопросу о психологическом содержании неопределенности в профессии	36
<i>Маринчева Л. П.</i> Особенности копинг-стратегий у подростков с психосоматическими и соматоформными расстройствами.....	41
<i>Перешеина Н. В.</i> Особенности конфликтного поведения девиантных подростков.....	47
<i>Терещук Р. К.</i> Формирование коммуникативных способностей у младших школьников	50

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Домрачев Д. Г.</i> Административно-правовые функции органов исполнительной власти Российской Федерации.....	55
<i>Путихина Н. В.</i> Проблемы достоверности собираемых адвокатом-защитником доказательственных сведений в процессе по уголовному делу	58
<i>Коробова Е. А.</i> Особенности рассмотрения отдельных споров, вытекающих из договора строительного подряда. Споры, связанные с некачественным объектом строительства	62
<i>Лебедев А. С.</i> Производство по административным делам о взыскании обязательных платежей и санкций в административном судопроизводстве.....	65
<i>Балахонцева О. А.</i> Правовая природа договора участия в долевом строительстве	68

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ковров В. В., Кожухарь Г. С.</i> Особенности гражданской идентичности и проявлений разных типов этнической идентичности у крымских школьников	73
<i>Кушова И. А., Полуян Н. Н., Москвин А. С.</i> Понятие «дружба» и проблема дружеских отношений в системе современных межличностных коммуникаций.....	81

<i>Старикова М. М.</i> Жилищные условия в объективных показателях и субъективных оценках населения (по данным опроса жителей г. Кирова)	85
<i>Курис О. В.</i> Многодетная семья: социологический анализ	93

ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ

<i>Осипова Н. О.</i> Экранизации повести М. Булгакова «Собачье сердце»: сравнительно-культурные аспекты интерпретации.....	97
<i>Клементьева Н. В.</i> Пасторальная традиция в религиозно-философских исканиях Д. Мережковского.....	102
<i>Максимова Д. А.</i> Мифология детства в контексте идеологических доминант советской культуры 1930-х гг.	106
<i>Попова П. В.</i> Презентация традиционного художественного опыта в виртуальном пространстве.....	109
<i>Загребина С. А.</i> Видеомapping: к особенностям массового зрелища XXI в.....	112
<i>Титова Е. И., Трушкова И. Ю.</i> Особенности передачи культуры и мировоззрения старообрядчества молодому поколению в начале XX в. на примере Вятского региона	116
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	120

CONTENTS

- Lebedev Ya. D., Saurov Yu. A.* Methodological and methodical ideas of construction of new tutorial in Physics for students
- Pomelov V. B.* Learning models in foreign teaching searches and peculiarities of their implementation in practice of the national education (historical aspect)
- Karpovich T. E.* The impact of electronic educational resources on student identity: the problem of developmental effect
- Isaeva S. M.* Especially translating military realias in the light of teaching belles-lettres style works translation
- Dorofeev V. S., Khodak V. N., Druzhinina O. A.* The historical and pedagogical analysis of working dog centres development in domestic and scientific practice
- Mirimanova M. S.* Principles of modern system of prevention of educational environment safety
- Marishuk L. V., Yukhnovets T. I.* To a question about the content of the psychological uncertainty in the profession
- Marincheva L. P.* The specifiation of the koping -reactions of juveniles having psychosomatic and somatoform disorders
- Peresheina N. V.* Features conflict behavior deviant adolescents
- Tereshchuk R.* Formation of communicative abilities in younger schoolchildren
- Domrachev D. G.* Administrative and legal functions of Executive authorities of the Russian Federation
- Putikhina N. V.* Problems of Trustworthiness of Evidentiary Data Collected by a Defense Attorney for a Criminal Litigation
- Korobova E. A.* Features of consideration of individual disputes arising from construction contracts. Disputes relating to substandard construction project
- Lebedev A. S.* Production on administrative businesses about the penalty of obligatory payments and approvals in the administrative rule-making. r for translation
- Balakhontseva O. A.* The legal nature of the contract of participation in share building
- Kovrov V. V., Kozhukhar' G. S.* Features of civic identity and displays various types of ethnic identity of the Crimean school
- Kushova I. A., Paluyan N. N., Moskvina A. S.* The concept of «friendship» and the problem of friendly relations in the modern system of interpersonal communication
- Starikova M. M.* Living conditions in the objective indicators and subjective estimation of population (according to the survey of residents of Kirov)
- Kuris O. V.* Large family: a sociological analysis
- Osipova N. O.* The film adaptation of the novel by Mikhail Bulgakov "Heart of a Dog": a comparative cultural aspects of interpretation
- Klementeva N. V.* The pastoral tradition in religious and philosophical quest of D. Merezhkovskii
- Maksimova D. A.* Mythology of childhood in the contect of ideological dominants of soviet culture of 1930s
- Popova P. V.* Presentation of traditional art experience in the virtual space
- Zagrebinina S. A.* Videomapping: to the Characteristics of the Mass Spectacle of the 21st Century
- Titova E. I., Trushkova I. Yu.* Features of the transfer of culture and ideology of the old believers to the younger generation in the early XX century on the example of Vyatka region

Методологические и методические идеи конструирования нового пособия по физике для студентов

В статье обозначены и проанализированы некоторые идеи конструирования содержания учебного пособия по физике: необходимость создания учебных пособий нового поколения, основные черты выделения и построения опыта рода, а отсюда и конкретного содержания учебных курсов.

The article identified and analyzed some ideas of designing the content of the textbook on Physics: the need to create a new generation of textbooks, the main features of selection and building experience, and hence the specific content of the training courses.

Ключевые слова: методология, содержание физического образования, физическое мышление, учебное пособие, экспериментирование, моделирование, учебная деятельность.

Keywords: methodology, the content of physics education, physical thinking, tutorial, experimentation, modeling, learning activities.

Постановка научно-методической задачи. Приступая к конструированию методического пособия, автор обосновывает её необходимость. В основе обоснования находится субъектно-субъектная деятельность, в частности по освоению курса физики. Таким образом, необходимость учебного пособия, порождаемая деятельностью преподавателя, направлена всё-таки на деятельность учащихся, студентов по освоению обозначенного предмета. Иными словами, в основе зарождения нового пособия находится человек, стимулирующий деятельность других на познание определённой суммы знаний, а скорее, способов её получения. Считаем, что способы получения знаний обучаемыми и представление их обучающим совершенствуются непрерывно. Не в последнюю очередь это определяет деятельность и по конструированию нового пособия по физике. Итак, мы подошли к вопросу: что «толкает» преподавателя на конструирование чего-либо нового? В целом это задача воспроизводства современной соответствующей предметной деятельности, причём условием (материалом) для этого являются добытые предыдущими поколениями знания физики и деятельность по получению этих знаний.

Теоретико-методологическое основание решения. Деятельность по отражению реальности, или научная деятельность, прежде всего, проявляется в концептуальном аппарате науки. По физике она связана ещё и с количественной оценкой, а потому требует понимания концептуального аппарата математики. Очевидно, математический аппарат может быть применён только к модели объекта исследования. Таким образом, если учесть тот факт, что построение образа объекта и его математическое описание требуют выполнения определённых действий, мы приходим к четырём языкам мыслительной (познавательной) деятельности – знаковому (словесному), образному, символическому, предметным действиям. Именно через эти «языки» сначала отражается, а затем создаётся, проектируется и преобразуется окружающая реальность.

Организатору учебного процесса приходится задаваться вопросом, а каким образом можно проанализировать свои возможности и возможности аудитории? И здесь мы снова выходим на концептуальный аппарат, только уже отражающий потенциальные возможности человека. В психологии можно найти подходящие идеи системных описаний и процессов освоения знаний [1]. Нам удалось уточнить, развернуть идеи В. А. Ганзена, что привело к появлению многомерного многоуровневого обобщённого базиса системных описаний [2]. Такое представление объекта исследования позволяет установить отношения между описаниями в этих пространствах, а затем и отношения описаний между пространствами.

Привлечём его для понимания методических идей конструирования нового пособия в учебном процессе. Поскольку обучение – процесс непосредственной передачи и приёма опыта поколений, т. е. взаимодействие обучающего и обучаемого, то на психологическом уровне освоения речь идёт о воздействии на сознание обучаемого. Иными словами, в сознании как высшем интеграторе психической жизни проявляют себя как врождённые – *внимание, восприятие, эмоции*, так и приобретённые – *память, мышление, воля* психические функции. С одной стороны, эти функции психики направлены на передачу опыта-информации, а с другой – на её восприятие. Мы учитываем, что мышление как социально-психический процесс активного отражения действительности в ходе её *анализа* и *синтеза* неразрывно связан с речью.

Таким образом, в главном идеи конструирования нового следует искать в категории «мышление». Как функция сознания, это приобретение социальное и предполагает передачу/присвоение знания из курса физики об окружающей реальности, добытого в процессе деятельности, через *знаки (слова)/символы* и *образы/действия* (контактные). На этих четырёх «языках» мышления и идёт процесс обучения физике. Естественно, при обучении физике мы вынуждены разговаривать на этих «языках», что в свою очередь требует понимания их «становления» у обучаемых. И здесь могут сгодиться результаты исследований, представленные в работе [3]. В частности, у авторов [4] находим, что все сенсорные и ассоциативные зоны коры головного мозга действуют как единое целое. Не менее важно и то, что в моторных зонах коры головного мозга такая же структура движения сигналов, как и у сенсорных зон, – от низших зон к верхним и обратно. Другими словами, разные виды сенсорного восприятия интегрируются. Это позволяет авторам утверждать, что органы чувств – зрение, осязание, слух и действие – тесно переплетены друг с другом. Как нам удастся использовать это в учебном процессе по физике? И думаем ли мы об этом?

Итак, можно утверждать, что на всех типах занятий – лекция, лабораторный практикум, практическое занятие – работают четыре языка движения опыта-информации – *символ/знак, предмет/образ*. При этом символ/предмет – продукт операции анализа, тогда как знак/образ – продукт операции синтеза.

Характеристика научно-методического продукта – пособия. Современный этап развития образования характеризуется минимальным объёмом временных и финансовых затрат. Разработчик нового пособия *вынужден* учитывать требования ФГОС по содержанию курса физики – ЗУНы. Времени и средств на обучение никогда хватать не будет, следовательно, ФГОС ориентирует на сокращение и времени обучения, и содержания соответствующего курса. Так создатель нового пособия встаёт перед проблемой обоснования для себя возможности сокращения содержания курса физики, не разрушая при этом возможности использования студентом как репродуктивных, так и методологических (творческих) ориентировок учебной (познавательной) деятельности.

Самой развитой формой организации научного знания, дающей целостное представление об объекте исследования, является *теория*. Она представляет собой внутренне дифференцированную систему знаний, содержащую логическую зависимость одних элементов от других и его выводимость из некоторой совокупности утверждений и понятий. Здесь определяется объект исследования на знаковом языке и как его можно прописать на языке символов, что даёт возможность проводить оценочный результат. На этом уровне и на любом материале идёт формирование внимания и развитие памяти. Преобразование знаний-информации с одного языка на другой, как умение, способствует приобретению знаний в виде теории и практических *навыков*.

На практических занятиях по решению задач, фактор отражения, обе стороны субъектно-субъектной деятельности по присвоению знания привлекают четыре языка, такие как *символ/знак* и *предмет/образ*. В процессе этой деятельности возникают *суждения*, которые выражают отношение решающего задачу к её условию. Умение проявляется в том, что из нескольких известных суждений, определённым образом связанных, получается новое суждение.

На лабораторном практикуме *понятие* как продукт деятельности характеризует объект обобщённо, что возможно за счёт умственных операций абстракции, идеализации, сравнения, определения и обобщения. Поскольку понятие отражает явления и предметы действительности в обобщённой форме, то экспериментирование с объектами дополняется одновременно экспериментированием с понятиями.

Процесс познания действительности в форме *представления* начинается с осознания и понимания смысла условия и применения условия к ситуации, задаче. Этот процесс требует умения «читать» условие задачи между строк, «вылавливать» несказанные тонкости условия ситуации. В ситуациях такого рода формируются языки мышления в отношениях символ/знак, предмет/образ. Разумеется, знаки-слова, отражающие содержание об объекте исследования, появля-

ются лишь в результате предметных действий над объектом исследования и рассуждений над продуктом этих действий.

Итак, в теоретическом материале (лекции) обосновывается появление концептуального аппарата физики, где проявляются четыре языка представления содержания: на основе *знакового* языка появляются *символы*, заменители физических величин и предполагающие переход на концептуальный аппарат математики; *предметные* действия с объектом исследования ведут к появлению *образа* с выходом на оценочный результат.

На занятиях по решению задач такая процедура ещё более углубляется. Например, понятие импульса особых трудностей не вызывает, поддаётся пониманию и изменение импульса. Однако в задаче, например, по нахождению давления, создаваемого коброй, готовящейся к прыжку и поднимающейся вверх с постоянной скоростью, аналитическая запись вызывает затруднения из-за запаздывания пошаговых действий знакового языка. Выручает диалог в понимании скорости, силы, импульса, причём порядок этих уточнений не принципиален. На этом уровне работы с содержанием обучаемый привлекает операции *анализ/синтез*, что нужно для аналитической записи изменения импульса через изменение массы. Без них выход на символическое представление задачи с целью получения оценочного результата невозможен. Работая со знаниями, обучаемый должен выйти на понимание того, что изменение импульса регулируется двумя величинами.

Методологические идеи освоения физики в форме учебного пособия. В настоящее время наблюдаются значительные изменения в требованиях общества к системе высшего образования. На первый план выдвигается задача обеспечения его фундаментальности и на этой основе достижение более высокого качества образования, создаются условия для его непрерывности. Такой подход обусловлен тем, что нынешний выпускник вуза должен быть готов к работе в профессиональной среде, когда могут меняться как цели, так и методы и средства их достижения. Кроме того, всё чаще проявляется тенденция, когда для большинства специалистов становится всё более необходимым проявление элементов творческой деятельности. Естественно, это требует высокой культуры и самостоятельности мышления, что невозможно без мировоззренческой и методологической подготовки.

Поскольку научить всему и навсегда нереально, государственная система переносит центр тяжести на обучение моделированию и методам преобразования человеком действительности. Моделировать и преобразовывать действительность можно по «типовым проектам» – к этому склонен эмпирический тип мышления. Теоретический же тип мышления позволяет моделировать явления действительности, не имеющие прототипов. Очевидно, целью фундаментального этапа высшего образования является формирование теоретического типа мышления. Стремление к этой цели в инженерно-техническом образовании выдвигает на первый план изучение физики как фундамента естествознания, техники и технологии.

Колоссальный объём знаний, накопленный физикой сегодня, существенно усложняет задачу её изучения. В этих условиях, по мнению А. Д. Суханова [5], единственный путь решения обозначенной проблемы – *интенсификация* процесса обучения путём изменения самой концепции курса физики. **Его концепция**, в частности, включает следующие положения:

1. Изложение фундаментальных вопросов физики должно осуществляться с единых позиций.

2. Курс физики должен воплощать структуру и логику современной физики как науки и в максимальной степени отражать её внутреннее единство в рамках современной физической картины мира.

3. Метод изложения курса физики должен соответствовать методу общей физики, что соответствует научно-познавательному подходу. Такой подход основан на том, что физика – наука экспериментальная и развивается в контексте наиболее общих представлений о природе, сложившихся в естествознании и философии. Поэтому курс физики должен исходить из совокупности фундаментальных экспериментальных фактов, излагаемых в последовательности, и определяться логикой (методологией) современной физики, а не просто историческим временем. Математический аппарат курса физики привлекается в объёме, адекватном задаче интенсификации процесса обучения.

4. Крупномасштабная структура курса физики должна определяться *уровнями сложности* используемых *фундаментальных физических понятий*, реализующих целостность физики как науки.

Известный методист-физик В. В. Мултановский [6] для успешного освоения физики в вузе предлагал строить курс по логике концепции взаимодействий. Были разработаны основы построения фундаментальных систем физических знаний для школы и вуза. Суть их такова: а) все основные виды (формы) знаний физической науки (понятия, законы, теории, ФКМ) по своей гно-

сеологической природе являются теоретическими обобщениями, что предполагает и соответствующее к ним отношение при формировании, при построении курсов физики; б) ядро школьного курса физики (как, по-видимому, и любого общего курса) состоит из четырех фундаментальных физических теорий, на базе которых могут строиться отдельные темы или прикладные теории, например вопросы строения и свойств твердого тела; в) фундаментальным (по функциям в обучении) является теоретическое обобщение на уровне ФКМ.

Для построения такой модели природы была предложена концепция взаимодействий, основанная на следующей логической схеме синтеза знаний:

- а) структурные уровни деления материи – мегамир, макромир, микромир;
- б) модель пространства (евклидово, однородно, изотропно), времени (однородно, непрерывно, однонаправлено); материи (материальная точка);
- в) модель взаимодействия как причина всех явлений (фундаментальная – квантово-релятивистская, как следствие – полевая, близкодействие и дальнодействие);
- г) универсальные физические величины как характеристики свойств физического объекта (импульс, энергия, момент импульса, заряд);
- д) иерархия расстояний, формы движения материи в рассматриваемой пространственной области, их описание фундаментальными физическими теориями.

Итак, содержание **современной ФКМ** предстает следующей структурой:

- *Методы исследования в физике.* Объекты и явления физического мира. Модели физических объектов и явлений.
- *Фундаментальные категории.* Пространство и время. Системы отсчета. Симметрия и инвариантность. Взаимодействие. Универсальные физические величины. Симметрия и законы сохранения.
- *Картины физики.* Механизм взаимодействия на уровне элементарных частиц. Механика Ньютона. Поле на макро- и микроуровне. Гравитационное поле. Движение в микромире. Статистические системы. Симметрия в мире элементарных частиц. Кварковая модель адронов.
- *Мировоззренческие выводы.* Материальное единство мира. Единство и многообразие в физике. Физика и техника.

В нашем случае этот опыт мы тоже учитывали.

Практические контуры учебного пособия. При разработке учебного пособия учитывалось то, что в течение семестра лекционная нагрузка, практические занятия, лабораторный практикум в часах составляют соответственно 18/18/18. Естественно, учебное пособие должно быть обозримым по объёму [7]. Очевидно, существуют и другие ограничения. *Выделим ниже основные подходы, некие принципы.*

1. **Различение реальности и её описаний как при построении систем знаний, так и при организации процесса освоения.** Изучение любой теории, темы, разумеется, следует начинать с наблюдаемых фундаментальных физических явлений. Параллельно и одновременно вводятся модели и фундаментальные физические величины. Первоначально явно это делается в динамике, где предлагается вместо движущихся реальных объектов природы выбрать их идеализированную модель. Так формулируется модель тела материальная точка (иногда говорят о частице), наиболее фундаментальная модель физических объектов. Эта модель фундаментальна, универсальна, так как хорошо описывает широкий класс объектов – пылинку, электрон, шар, планету... Введение материальной точки позволило математически описывать движение тела гладкой кривой, непрерывным уравнением, в итоге – кинематическими уравнениями движения.

2. **В механике** рассматриваются реальные ситуации (механические явления), обусловленные взаимодействием объектов (тел). В случае, когда нас интересует движение одного объекта, взаимодействие задаётся (описывается) по-разному: выделяется внешнее действие, которое характеризуется силой; выделяются инертные свойства объекта, которые характеризуются массой, позднее – моментом инерции. Итак, состояние модели «материальная точка» характеризуется а) массой, импульсом, б) координатами и скоростями в данный момент времени.

В динамике типичное явление – ускоренное движение тела в результате действия другого (внешнего) тела – описывается для случая использования модели «материальная точка» вторым законом Ньютона. Действие (а отсюда и сила) непрерывно, материальная точка считается свободной, если действие описывается внешней силой по какому-либо закону. Энергетическое описание понимается как эквивалентный вариант силового описания, но иногда более удобный.

3. **В любой теории необходимо показать использование разных средств (моделей) описания явлений.** Более сложные модели тела (объекта) – система материальных точек и абсолютно твердое тело – описывают совместное движение нескольких тел, вращательное движение тела и т. п.

Например, в третьей главе в модели свободной и несвободной материальной точки (частицы) предприняты усилия к описанию материальных объектов с большой совокупностью частиц, участвующих в свободном вращении. Важным случаем для освоения метода описания является рассмотрение только изолированной совокупности материальных объектов, моделируемых материальными точками. Преимущество модели изолированной системы взаимодействующих частиц состоит в том, что её свойства связаны со свойствами пространства и времени, описываемыми фундаментальными законами сохранения энергии, импульса, момента импульса. Эти законы позволяют дать описание движения частиц в такой системе, а также движения её самой как целого.

4. **Принципиально важным для понимания физики является использование идеи отнесенности движения (и его описания) в пространстве-времени (системе отсчета как модели).** Так, в четвертой главе привычные представления о пространстве, времени и движении переосмысливаются, уточняются. В частности, приближенность преобразований Галилея не даёт оснований утверждать, что единицы длин выбранных масштабов и периоды одинаково устроенных часов, измеренные в разных ИСО, будут одинаковы. Опираясь на совпадение скоростей света в подвижной и неподвижной ИСО $c' = c$, учитывая, что процедура синхронизации часов может осуществляться светом и при $c > v$, но не обязательно $c \gg v$, устанавливается соотношение между единицами длины и времени в движущейся и неподвижной ИСО. Это даёт возможность приблизиться к преобразованиям Лоренца, из которых следует, что сами по себе интервалы длин и времени не всегда годятся для объективного описания пространственно-временных отношений. Введение пространственно-временного интервала позволяет осознать такие фундаментальные величины, как релятивистская энергия и релятивистский импульс.

5. **Принципиально важным считаем назвать все главы единообразно по языкам (методам) описания.** Для школьного курса физики считали бы типичным называть главы по явлениям, для вуза – по средствам описания (моделям, физическим величинам, законам, методам, принципам и др.). Механические колебания и волны понимаются как частный случай механического движения со своим специфическим языком описания. Анализ движения несвободной частицы в различных колебательных движениях необходимо свести к описанию движения свободной материальной точки под действием внешней силы (поля сил). В нашем случае переменной силой лучшим является энергетическое описание колебательной системы. На примере одномерного колебательного движения удаётся легко убедиться в том, что задание в качестве характеристик состояния совокупности величин $(E_{\text{мех}}, x)$ вместо (p_x, x) представляется рациональным способом описания движения.

6. **Различение, отчасти и противопоставление динамического и статистического методов описания физических систем является принципом.** Обоснование и объяснение необходимости статистического метода заключается в описании механической системы из большого числа частиц (в модели – из большого числа материальных точек). Динамический подход к анализу такого рода систем здесь невозможен, необходим новый подход.

Одним из вариантов нового описания является использование метода «квазичастиц». Начинается описание с изучения свойств кристалла и сводится к установлению характеристик сплошной среды, определяющих её состояние и движение. Роль модели сплошной среды-континуума в описании кристалла определяется двумя обстоятельствами. Она универсальна, и любые материальные объекты с большим числом частиц $N \gg 1$ могут трактоваться как сплошная среда. Модель сплошной среды всё-таки проста, и её описание возможно лишь на основе перехода к совокупности «квазичастиц» существенно коллективного типа. Таким образом, модель среды и модель частицы позволяют описать упорядоченные движения и свойства вещества на макроуровне. В простейших случаях состояние сплошной среды фиксируется всего лишь двумя независимыми локальными характеристиками – функциями координат и времени, определяющими все остальные его характеристики.

Другим вариантом описания является собственно статистический метод описания газов, т. е. систем из огромного числа частиц $N \sim N_A \gg 1$. Для них справедлива закономерность: система, находясь в фиксированных внешних условиях, независимо от начального состояния, с течением времени самопроизвольно переходит в определённое конечное состояние, называемое равновесным. Это состояние единственно; оно устойчиво; наблюдается «забывание» индивидуальных начальных условий отдельных частиц вследствие их хаотических столкновений между собой. Свойства таких объектов вблизи теплового равновесия объясняются на основе описания движения одиночных «квазичастиц» индивидуального типа, не раскрывающих внутреннего механизма взаимодействий, происходящих кратковременно. Для понимания механизма кратковременных

взаимодействий привлекается подход, учитывающий «смешанные» состояния частиц, в которых они реально находятся при столкновениях. Такой подход возможен, если характеристики системы частиц рассматриваются как средние величины одиночной «квазичастицы» индивидуального типа, находящейся в «смешанном» состоянии, характерном для теплового равновесия. Это даёт возможность описать их взаимодействие косвенно, с помощью неких средних величин. Удобной средней характеристикой взаимодействия здесь выступают средняя длина свободного пробега λ или среднее время свободного пробега τ , «чувствительные» к сечению рассеяния. Введение «смешанного» состояния здесь может быть оправдано тем, что предполагаемые «упругие» столкновения в такой сложной динамической системе могут быть искажены случайными силами, обусловленными внутренней структурой частиц системы. При многократных столкновениях они «сглаживаются». Здесь же впервые встречаемся с возможностью появления вероятностных понятий. Причина их появления находится в «смешанных» состояниях – общих, усреднённых, но не индивидуальных.

Реальный газ в курсе рассматривается как более точная модель газа, чем идеальный газ. Для понимания проблемы фиксируются границы применимости: с повышением давления и уменьшением температуры наблюдаются значительные отклонения от уравнения состояния идеального газа. Причину отступления свойств реальных газов от свойств идеального газа следует искать в простоте модели: в отсутствии учёта собственных размеров молекул; «чувствительность» динамического процесса в системе к случайным силам, обусловленная внутренней структурой реальных частиц системы. В главе проясняются возможные причины появления этих сил [8]: система состоит из нейтральных атомов малой плотности; одновременно могут взаимодействовать не более двух частиц; внутренним движением в составных частях атома (молекулы) можно пренебречь; при малых расстояниях силы отталкивания определяются ядрами атомов, а при больших расстояниях могут возникать силы притяжения, обусловленные несимметричностью распределения зарядов в атоме (молекуле) или несимметричностью распределения зарядов под влиянием соседей; при $r \rightarrow \infty$ силы притяжения склонны к быстрому исчезновению, что сопровождается уменьшением числа взаимодействующих частиц.

7. Новое взаимодействие (по типу, механизму) новых физических объектов (зарядов) приводит к новым явлениям и их описаниям. В дополнение механизма взаимодействия «дальнодействие» в механике используется механизм близкодействия (полевой) в электродинамике. Но в электростатике обе концепции описания взаимодействия – близкодействия и дальнодействия – по существу, эквивалентны. Основу описания взаимодействия неподвижных зарядов составляет закон Кулона как закон фундаментального взаимодействия точечных электрических зарядов. Как и в предыдущих главах, рассматривается либо выделенная заряженная частица в заданных внешних условиях, либо система взаимодействующих зарядов, каждый из которых равноправен. Задача состоит в том, чтобы научить в простейших случаях выражать «заданные внешние условия» через характеристики системы заряженных частиц. Здесь мы впервые подходим к понятию поля и приближаемся к пониманию концепции близкодействия.

Примечания

1. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: ЛГУ, 1984.
2. Лебедев Я. Д. Теоретические основы формирования методологической культуры преподавателя. Ч. 1: Системно-структурные описания в дидактике: монография / под ред. И. А. Иродовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002; Лебедев Я. Д., Сауров Ю. А. Вопросы эпистемологии в методике обучения физике // Модели и моделирование в методике обучения физике. Киров: Изд-во Киров. ИУУ, 2007. С. 23–27.
3. Лук А. Н. Мышление и творчество. М.: Политиздат, 1976; Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
4. Хокинс Дж., Блейкли С. Указ. соч. С. 120–123.
5. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М.: Просвещение, 1977.
6. Лебедев Я. Д. Физика: учеб. пособие: в 3 ч. Ч. 1. Вологда: ВолГУ, 2015.
7. Там же.
8. Мултановский В. В. Указ. соч.; Лебедев Я. Д. Указ. соч.

Модели обучения в зарубежных педагогических поисках и особенности их внедрения в практике отечественного образования (исторический аспект)

В статье дается характеристика некоторых ведущих зарубежных, преимущественно американских, моделей обучения, которые получили распространение в общеобразовательных школах и профессиональных учебных заведениях многих стран. Среди этих моделей такие известные, как Дальтон-план, Виннетка-план, план Трампа, Батавия-план, план Келлера, плэтон-план, Йена-план-шULE, метод проектов, бригадно-индивидуальное обучение. Приводятся примеры того, как некоторые из указанных моделей использовались в отечественной системе образования в 1920–1930-е гг. Показана роль некоторых деятелей просвещения Советской России довоенного времени в деле насаждения американских моделей обучения.

The article describes some leading foreign, predominantly American, learning models, which have proliferated in schools and training institutions in many countries. Among these models, such as the Dalton plan, Winnetka-plan, Trump-plan, Batavia-plan, Keller-plan, platoon-plan, Jena-plan-Schule, project-based learning, brigadno-individual training. It provides examples of how some of these models have been used in patriotic education in 1920-1930-ies. The role of some figures of the enlightenment of Soviet Russia in the pre-war introduction of American models of learning.

Ключевые слова: Дальтон-план, Виннетка-план, план Трампа, Батавия-план, план Келлера, плэтон-план, Йена-план-шULE, метод проектов, бригадно-индивидуальное обучение, наркомпрос РСФСР, Н. К. Крупская, В. Н. Шульгин, Д. Дьюи, Х. У. Килпатрик, П. Петерсен, К. У. Уошберн, Дж. Кеннеди, А. И. Солженицын.

Keywords: Dalton-plan, Winnetka plan, Trump-plan, Batavia-plan, Keller-plan, platoon-plan, Jena-plan-Schule, project-based learning, brigadno-individual education, People's Commissariat of education of the RSFSR, N. K. Krupskaya, V. N. Shulgin, D. Dewey, H. W. Kilpatrick, P. Petersen, K. U. Washburn, J. Kennedy, A. I. Solzhenitsyn.

Современный этап развития российского образования характеризуется, в том числе, стремлением к поиску и последующему внедрению в практику работы образовательных учреждений инновационных моделей. При этом отечественные педагоги постоянно обращают свое внимание на опыт зарубежных коллег, стремясь воплотить в своих образовательных организациях то лучшее, что может предложить современная зарубежная педагогическая мысль. Именно этим объясняется, например, такой интерес к проектному методу, еще сравнительно недавно подвергавшемуся безапелляционной критике со стороны научного педагогического сообщества в нашей стране [1]. В связи с вышеизложенным представляется целесообразным напомнить о наиболее известных моделях обучения, которые в течение многих лет применялись, а некоторые применяются до сих пор, хотя и в несколько измененном виде, в учебно-воспитательных учреждениях Запада, прежде всего в США. Раскроем последовательно их содержание.

План Трампа (по имени автора – профессора Ллойда Трампа) представляет собой такую организацию обучения, в которой сочетаются занятия в больших аудиториях (40% учебного времени), в малых группах (20%) и индивидуальные (40%). План Трампа получил распространение в конце 1970-х гг. в США. В рамках плана Трампа в крупных аудиториях высококвалифицированные преподаватели, известные ученые читают лекции для двух или более параллельных классов. При этом применяются новейшие технические средства обучения и пособия. Затем проводятся занятия в небольших группах (15–20 человек) с обсуждением прочитанной лекции, ведутся дискуссии. Занятиями группы руководят не только учителя, но и хорошо успевающие дети. Индивидуальная работа проводится, как правило, по заданиям учителя, отчасти по выбору учащихся в соответствии с их склонностями. В полном виде план применяется лишь в нескольких экспериментальных школах США, хотя отдельные его элементы (обучение бригадой учителей, использование помощников) используются в массовой школе.

Батавия-план (англ. – Batavia-plan) получил свое название от города Батавия (правильно – Батейвия), штат Нью-Йорк, США. Применялся с 1898 г., но широкое распространение получил в начале 1920-х гг. Автор Батавия-плана, инспектор школ этого города Дж. Кеннеди, полагал, что коллективное обучение, ориентированное, как правило, на учащихся со средними способностями, неблагоприятно как для менее, так и для более способных школьников. В рамках Батавия-плана с классом увеличенной численности работали два учителя. Основной учитель вел фронтальную работу с классом на уроке, ассистент – индивидуальные занятия с отдельными учащимися после уроков. Считалось, что такое сочетание коллективного обучения с индивидуальным в начальной и средней школе позволит обеспечить всем учащимся необходимую помощь в работе и их позитивное продвижение в изучении учебного материала.

Виннетка-план (Winnetka-plan) возник в 1919–1920 гг. в г. Виннетка (штат Иллинойс, США) и представляет собой систему индивидуализированного обучения. Автор-разработчик этой системы, инспектор школ Карлтон Уолси Уошберн (1889–1968), пытался одновременно индивидуализировать темп и содержание обучения.

Учебные материалы были рассчитаны на достижение учениками четко определенных учебных целей. В первой половине дня учебный материал прорабатывался индивидуально в оптимальном для каждого ученика темпе. Обучение сопровождалось диагностическим тестированием, которое устанавливало степень приближения учащихся к заранее запланированным результатам и предусматривало возможность введения дополнительного материала. Индивидуализация обучения по академическим дисциплинам в рамках Виннетки-плана дополнялась совместной групповой деятельностью учащихся во второй половине дня, направленной на приобщение к коллективному труду. Групповые проекты, для участия в которых отводилось два часа в день в течение от одного до четырех-пяти месяцев, не относились к какому-то определенному предмету и ставили целью развивать потенциал каждого учащегося в совместных театральных постановках, в музыкальных представлениях, в работе в органах школьного самоуправления, в школьных кооперативах.

Следующая модель – **Плэтун-план** (от англ. platoon – взвод, отряд) – был разработан американским педагогом Уильямом Альбертом Виртом (1874–1938), руководителем школы в г. Гэри (США) в 1918 г. с целью более рационального распределения времени между занятиями, трудом и играми. Это такая форма организации занятий, при которой учащиеся не имеют постоянных классных помещений, а объединены в так называемые «бродячие классы». Отсюда и официальное название школ, работавших в соответствии с этой системой, – «школы для занятий трудом, учением и играми». Учение – лишь составная часть занятий детей, причем поставленная на второе место после труда. Расписание занятий и распределение учащихся по школьным помещениям строились так, что в первую половину дня с учащимися первого потока (отряда) проводились занятия по учебным предметам в классах, а учащиеся второго потока в это время работали в учебных лабораториях, библиотеке, мастерских, спортзале. Затем учащиеся менялись видами занятий и помещениями. Недостаток плэтун-плана состоял в резком сокращении времени, отводимого на изучение учебных предметов, в подмене классных занятий внеклассными, что приводило к явно выраженному снижению уровня образования. Это обстоятельство стало причиной того, что плэтун-план в чистом виде вскоре перестал применяться, хотя идея максимального использования школьных помещений сама по себе плодотворна и продолжает использоваться в современной школе.

План Келлера есть персонализированная (индивидуализированная) система обучения, созданная американским педагогом Ф. С. Келлером для вузов в 1963–1964 гг. План Келлера ориентирован на полное усвоение учебного материала. Для достижения этой цели он включает ряд требований: усвоение предыдущего раздела, индивидуальная работа студентов в собственном темпе, использование лекций лишь в целях мотивации и общей ориентации учащихся, использование печатных пособий – руководств для изложения учащимся информации. Текущая оценка осуществляется прокторами – ассистентами или студентами – отличниками. Учебный курс делится на ряд тематических разделов (учебных единиц, модулей). Их количество – 15–20. Они могут соответствовать главам учебника. Каждый обучаемый получает учебное пособие – руководство, в котором последовательно, по каждому разделу указаны задачи обучения, вопросы для самопроверки и контроля. Студентам предоставляется свобода выбора видов учебной деятельности и режима работы. Зачет по каждому разделу сдается проктору, который выставляет отметку «зачтено» или «не зачтено». В последнем случае студенту даются дополнительные указания по проработке материала. Зачет служит допуском к изучению следующего раздела учебной программы. Наибольшее распространение план получил в вузах США.

Йена-план (Jena-Plan) представляет собой систему организации работы школы, сочетающую индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся. Разработан в 1920-х гг. профессором Йенского (Германия) университета П. Петерсенем (1884–1952) в духе идей «нового воспитания». Другое название – «школа Петера Петерсена» (Peter-Petersen-Schule). В стремлении преодолеть педагогическую схоластику, умозрительность и в то же время утилитаризм и прагматизм современной ему школы, ее отрыв от жизни Петерсен заменил традиционную школу с ее классно-урочной системой, жесткой регламентацией распорядка дня, дисциплиной и субординацией между учителями и учащимися «воспитательной общиной». В основе деятельности общины – уважение к личности, сочетание свободы и самостоятельности детей и их взаимозависимости в повседневной жизни, учебе, труде, а также тесная связь детей, учителей и родителей. Классы заменены четырьмя разновозрастными группами по 30–40 человек. Старшие учащиеся выступают в качестве опекунов, помощников для младших. Внутри групп на основе текущих интересов учащихся, их индивидуальных «рабочих линий» образуются временные, свободно создаваемые школьниками подгруппы, состав которых может меняться в зависимости от видов учебной работы. В 1990–2000-е гг. автор данного материала принимал участие в конференциях, организуемых международным сообществом Йена-план-шULE в Чехии и Германии, знакомился с работой школ гг. Веймар, Йена, Подебрады и др., работающих в соответствии с учением Петера Петерсена [2].

Обучение в Йена-плане комплексное, на основе тематической интеграции учебного материала. В первые годы его содержание определяется интересами самих учащихся; с пятого или шестого учебного года он направляется учителем. Обучение строится на индивидуальном продвижении воспитанника по учебной программе с переходом из одной подгруппы в другую, выполнении групповых и индивидуальных заданий-проектов, сочетании самостоятельной и групповой учебной работы. В малых группах (по три-пять человек) это работа над проектами, результатом которых может стать подготовка выставки, конструирование модели, совместный доклад. Важное место занимает еженедельное подведение итогов работы. При этом учителя ориентируют детей на самостоятельную оценку своих результатов, на взаимооценку. Перевод из одной возрастной группы в другую производится на основе «общей зрелости» учащихся, их личностного роста. Групповая организация школьной жизни служит средством «духовной общинности», внутреннего роста, в ходе которого ребенок может «довести свою индивидуальность до личности» [3]. Йена-план широко распространен в школах (особенно гимназиях) Германии, Нидерландов, Чехии, Польши, Румынии и ряда других европейских стран.

Дальтон-план (Dalton-plan) был разработан в начале XX в. Он представляет собой систему индивидуализированного обучения. Свое наименование она получила от города Долтон (или Дальтон) (штат Массачусетс, США). Автор – педагог Элен Паркхерст (1887–1973).

При организации работы по данной системе учащиеся не связывались общей классной работой; им предоставлялась свобода как в выборе занятий и очередности изучения различных учебных предметов, так и в использовании своего учебного времени. Годовой объем учебного материала разбивался на месячные разделы («подряды»), которые, в свою очередь, подразделялись на ежедневные задания. В начале учебного года каждый ученик заключал с учителем договор («контракт») о самостоятельной проработке определенного задания в намеченное время. Учебные программы по предметам содержали методические указания, помогавшие учащимся самостоятельно работать с различными источниками и пособиями. Учащиеся работали в предметных кабинетах-лабораториях (отсюда и другое название дальтон-плана – «лабораторный план»), где могли получить консультацию учителя, – специалиста по данному предмету. Особое внимание уделялось учету работы школьников, осуществлявшемуся при помощи сложной системы учетных карточек, в которых отмечался ход выполнения месячных заданий каждым учеником.

Разделение учащихся по классам сохранялось, однако использовалось, главным образом, для решения обособленных от основного учебного процесса организационных и учебно-воспитательных задач, например для совместных занятий детей гимнастикой, музыкой, играми, домоводством. Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучая их к самостоятельности; он развивал инициативу, побуждал к поиску рациональных методов учения и вырабатывал чувство ответственности за выполнение заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами. В 1920-х гг. в советской школе предпринимались попытки внедрять и даже модифицировать дальтон-план. Отечественные педагоги стремились при этом преодолеть его крайнюю индивидуалистичность, сочетая его с методом проектов и коллективной работой учащихся. Эти попытки нашли выражение в форме так называемого бригадно-лабораторного метода. А это уже было наше, отечественное, «ноу-хау» в области дидактики, не

получившее, впрочем, развития и вскоре запрещенное соответствующими постановлениями ЦК ВКП(б) (1931, 1932 гг.).

В этих постановлениях использование бригадно-лабораторного метода прямо называлось *извращением*, которое фактически сводит к нулю, – и это действительно так! – преимущества классно-урочной системы. Поэтому основной организационной формой обучения объявлялся урок с твердым составом учащихся и конкретным расписанием. В ходе обучения должно было применяться систематическое изложение учебного материала, и такой же систематической должна была стать проверка знаний, умений и навыков учащихся. Впрочем, элементы дальтон-плана, например, использование ученических «контрактов», благополучно сохранились в практике работы школ США по настоящее время. (На них ведь не распространялось действие советских законов).

Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – *проектов*. Этот метод возник во второй половине XIX в. сначала в сельскохозяйственных школах США, а затем был перенесен в общеобразовательную школу. Он основывается на теоретических концепциях прагматической педагогики Джон Дьюи (1859–1952), провозгласившей «обучение посредством делания» [4]. Подробное освещение метод проектов получил в работах последователей – соотечественников Дьюи У. Х. Килпатрика и Э. Коллингса (США).

Уильям Херд Килпатрик (1871–1965) так определял программу школы, работающей по методу проектов: «Программа есть ряд опытов, связанных между собой таким образом, что сведения, приобретенные от одного опыта, служат к развитию и обогащению целого потока других опытов». Таким свойством может обладать только такая деятельность, которая связана с окружающей ребенка реальностью и основывается на актуальных детских интересах. Актуальные интересы понимались как ситуативные, ежеминутно сменяющие друг друга. Отсюда делался вывод, что ни государство, ни учитель не могут заранее выработать школьную программу; она должна создаваться детьми совместно с учителем в процессе обучения и иметь своим основным содержательным источником, прежде всего, окружающую действительность, причем не какие-то фундаментальные положения этой действительности, а обычные, в том числе малозначимые, ситуации.

При таком построении учебного процесса учащиеся, по Килпатрику, оказываются в различных жизненных ситуациях, сталкиваются с затруднениями и преодолевают их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной практической цели. (Например, учащиеся должны выполнить проект «Как мистер Мозер разводит таких прекрасных кур»). В 1920-х гг. метод проектов привлек внимание советских педагогов, которые считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении и будет способствовать осуществлению непосредственной связи между приобретением учащимися знаний и умений и применением их в решении практических задач. При этом предполагалось, что содержанием проектов будут общественно полезные дела, привлечение учащихся к строительству социализма. Метод проектов стал частично применяться в практике школ, – сначала опытных, а затем и некоторых массовых.

По официальной версии, выдвинутой отечественными историками педагогики в угоду тогдашней власти, сторонники метода проектов в СССР (Б. В. Игнатъев, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин и др.) пытались провозгласить его даже чуть ли не единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, в которой приобретение знаний будет осуществляться исключительно на основе и в связи с трудом учащихся. Универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изданию комплексно-проектных программ Государственного ученого совета РСФСР в 1929–1930 гг. При этом учебные предметы отрицались, систематическое усвоение знаний под руководством учителя на уроке подменялось работой по выполнению заданий-проектов, в том числе таких общих и неконкретных, как, например, «Поможем ликвидировать неграмотность», «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан». Учащиеся, работая на фабрике, заводе, в школьных мастерских, в колхозе и на учебно-опытном участке, приобретали лишь те знания, которые в той или иной мере были связаны с выполняемой ими практической работой. Уровень общеобразовательной подготовки школьников резко снизился. И неудивительно, ведь в программах ГУСа официально указывалось, что знания и навыки по математике, русскому языку и другим важнейшим дисциплинам отныне должны усваиваться *попутно*, лишь в связи с выполнением проектов и в том объеме, который необходим для выполнения этих проектов.

Рассматривая вопрос о возможности критического использования некоторых элементов метода проектов в условиях советской школы, Н. К. Крупская предостерегала от попыток пре-

вращения его в универсальное средство, указывала на опасность умаления роли общего образования. Однако это «предостережение» было высказано лишь после нескольких лет безуспешного внедрения той же Крупской и ее соратниками, такими как А. В. Луначарский, П. Н. Лепешинский, В. М. Познер, Д. Б. Рязанов, П. К. Штернберг, С. Т. Шацкий, А. С. Бубнов, А. Я. Вышинский и др., метода проектов в практику массовой советской школы. Один из этих деятелей Андрей Януарьевич Вышинский (1883–1954), – за глаза его называли Ягуаровичем, – в разные годы был ректором МГУ, министром иностранных дел СССР, прокурором РСФСР и СССР, но вошел в историю, прежде всего, как один из самых «пламенных» организаторов сталинских репрессий. Именно он был обвинителем на громких политических процессах 1930-х гг., именно он требовал «бешеных псов» – то есть советских маршалов, ученых, артистов и т. д. – «расстрелять всех до одного». И он же, чуть ранее, был одним из «видных деятелей наркомпроса»; ни дня не отработав в школе, давал указания педагогам, как им следует учить детей. Впрочем, и остальные названные «деятели», кроме Шацкого, были того же «сорта».

Универсализация метода проектов была осуждена в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931 г.), и в дальнейшем в практике советской школы в чистом виде метод проектов не применялся.

В 1983 г. автор данной статьи общался с вдовой Виктора Николаевича Шульгина, которая уверяла меня в том, что внедрение заокеанских моделей обучения в российской школе в 1920–1930-е гг. осуществлялось под сильным давлением деятелей народного комиссариата просвещения РСФСР, где первую скрипку играла, естественно, Н. К. Крупская. Когда же наряду с положительными сторонами этих методов проявились и их недостатки, вся вина за якобы насильственное внедрение «чуждых советскому строю буржуазных методов школьной работы» была возложена на «стрелочников», – нескольких ученых-теоретиков и... рядовых школьных учителей, тех из них, которые несмотря ни на какие спускавшиеся «сверху», то есть из того же наркомпроса РСФСР, благоглупости, сумели как-то приспособиться и к новой, противоестественной реальности, то есть к так называемым комплексным программам ГУСа и другим подобным деструктивным инструкциям и указаниям наркомпроса.

В романе А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» содержится информация об учителях, которые сопротивлялись внедрению нелепых указаний наркомпроса и поплатились за это свободой и даже жизнью. Их осудили за то, что они *отказывались внедрять передовые методы*. Спустя три-четыре года их судьбу разделили те, кто... успешно внедрял наркомпросовские указания, оказавшиеся, как впоследствии выяснилось, *ошибочными*. *Этих* учителей обвинили уже в том, что они *слепо внедряли вредные методы*. Кстати, В. Н. Шульгин после всех этих событий прожил еще более трех десятков лет, – он скончался в 1965 г., – однако больше не занимался педагогической работой; он считал ее слишком опасным занятием... Но вернемся к анализу дидактических моделей.

В США и некоторых других странах в школах используются приемы, аналогичные методу проектов, например обучение по так называемым единицам работы – «unit of work». В 2000-е гг. в практике российского образования появился подобный термин, – *дидактическая единица*.

Само введение подобных единиц, а к ним можно отнести и так называемые «болонские» *кредиты*, – отражает стремление педагогов разных стран еще больше структурировать (систематизировать) процесс обучения, в том числе и его результаты и, в конечном итоге, способствовать тому, чтобы педагогика становилась *все больше наукой и все меньше искусством*. Конечная цель таких усилий, – сделать педагогическую практику как можно менее зависимой от индивидуальных особенностей практического педагога, прежде всего, слабого педагога. Иными словами, сделать педагогическую практику как можно более доступной и успешной, даже не для слишком талантливых и способных педагогов. (Ведь многие талантливые и способные люди как раз и не идут в практическую педагогику!)

В последние два десятилетия в школах и вузах РФ проявляется интерес к методу проектов в связи с использованием компьютерной техники, позволяющей преподносить учебный материал, в частности, в форме так называемых презентаций. Сравнительно недавно, в начале 1980-х гг., в университете Джонса Хопкинса (США) возникла система обучения, получившая название **бригадно-индивидуальное обучение**. Она была разработана применительно к преподаванию математики в начальной школе (3–6-е классы). Индивидуальное обучение сочетается в ней с организацией работы учащихся в малых группах по четыре–шесть человек. Состав групп (бригад) максимально разнороден во всех отношениях.

В группу входят мальчики и девочки, хорошо успевающие, успевающие средне и слабоуспевающие (по данным диагностического тестирования), а также дети разного этнического происхождения. Учебный материал разбивается на программированные порции – разделы. Каждый

ученик начинает изучение программы с того или иного раздела, исходя из данных проведенного с ним предварительного диагностического теста (так называемый *тест размещения*), и прорабатывает материал в собственном темпе. При этом используется такая последовательность действий: ознакомление с инструкцией к овладению тем или иным умением; проработка серии рабочих планов по отдельным навыкам – компонентам данного умения; самостоятельная проверка овладения данным умением; заключительная проверка (тест). Члены бригады работают парами, обмениваясь проверочными листами, проверяя друг у друга выполнение контрольных заданий по 100-балльной шкале. Если ученик добивается 80-балльного или более высокого результата в режиме самостоятельной работы или взаимопроверки, он допускается к заключительной проверке, которую проводит назначенный учителем хорошо успевающий ученик. Учитель в это время имеет возможность уделить внимание работе с отдельными учащимися, помогает им в преодолении возникших затруднений.

К концу каждой недели подводятся итоги работы бригад, исходя из результатов заключительных проверочных работ (тестовых показателей каждого ученика и количества тестов, которые ученики прошли за неделю), составляются бригадные показатели. Бригады, достигшие заранее запланированных показателей, получают зачет, лучшие бригады – поощрительные знаки отличия. Система бригадно-индивидуального обучения разрабатывалась применительно, прежде всего, к тем случаям, когда разброс успеваемости в классе был слишком велик – и значительное число отстающих учеников не позволяло учителю вести изучение материала одновременно, в едином темпе для всего класса. Организация учебной работы была основана на взаимопомощи, взаимной поддержке, что положительно сказывалось на достижениях слабых учащихся. Экспериментальное обучение по этой системе показало, что для слабоуспевающих детей, а также для детей с задержками в развитии особенно благотворным является влияние стимулирующей атмосферы доброжелательной поддержки со стороны сверстников в сочетании с возможностью прорабатывать учебный материал в собственном темпе. Наряду с повышением успеваемости отмечались положительные сдвиги в личностной самооценке учащихся.

Описанный в данной статье зарубежный опыт представляет значительный интерес для российских педагогов и нуждается в дополнительном осмыслении.

Примечания

1. Помелов В. Б. США: формирование идеала прагматизма и деловитости // Педагогика. 2015. № 8. С. 112–121.
2. Он же. Петер Петерсен и его «Йена-план» // Педагогика. 1997. № 3. С. 96–101.
3. Он же. Петер Петерсен и его педагогическое учение Йена-план-шуде // Сибирский учитель: науч.-метод. журн. 2014. № 4. С. 64–70.
4. Он же. Формирование идеала практицизма и деловитости в американской общественной мысли и педагогике в XX в. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 4 (1). С. 130–139.

УДК 373.5

Т. Е. Карпович

Влияние электронных образовательных ресурсов на личность школьника: к проблеме развивающего эффекта

В статье анализируется использование электронных образовательных ресурсов с опорой на психологические механизмы развития личности школьника. Автором подробно рассматривается действие механизмов интериоризации, экстериоризации, целеполагания, рефлексии, вероятностного прогнозирования и др., стимулирование которых в процессе управления учебной деятельностью школьников с использованием электронных образовательных ресурсов приведет к целенаправленному психическому развитию учащихся.

This article analyzes the use of electronic educational resources drawing on the psychological development of the individual student mechanisms. The author examines in detail the action of internalization mechanisms, externalization, goal setting, reflection, probabilistic forecasting et al., Which is encouraging in

the management of educational activity of schoolboys with use of electronic educational resources will result in a focused mental development of students.

Ключевые слова: информационное общество, электронный образовательный ресурс, психологический механизм, интериоризация, экстериоризация, целеполагание, рефлексия, вероятностное прогнозирование.

Keywords: information society, electronic educational resources, psychological mechanism, internalization, externalization, goal setting, reflection, probabilistic forecasting.

Современное общество характеризуется стремительным ростом социального и экономического значения информации, что свидетельствует о переходе к третьей стадии общественного развития (после аграрной и индустриальной), которую называют информационным обществом. Под ним обычно понимают общество знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и каждого государства становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению с ней работать [1].

Становление информационного общества потребовало обеспечить адекватность образования возросшему объему информации, стремительному развитию новых информационных технологий. В связи с этим на смену парадигме «поддерживающего» или «просветительского» образования пришла инновационная образовательная парадигма, важнейшей составляющей которой стала идея непрерывности образования, или «образования через всю жизнь». В результате информационное общество часто именуется «обучающимся обществом», «обществом знания» и предполагает адекватность образования динамичным изменениям окружающей человека действительности.

Обеспечить эту адекватность возможно при условии создания в учреждениях образования информационно-образовательного пространства и информационно-образовательной среды. Исследователи разводят эти понятия и считают, что «пространство» складывается в определенной мере стихийно, безотносительно к конкретной личности, и включает информацию, средства ее хранения и производства, методы и технологии работы, обеспечивающие получение образования субъектами образовательного процесса. «Среда» же обязательно включает коллективных (социальных) и индивидуальных субъектов, наделенных потребностями и мотивами, и специально создается ими на основе информационных объектов (информационно-образовательных ресурсов), средств коммуникации, способов получения, переработки, использования и создания информации [2].

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, ресурс – это средство, к которому обращаются в необходимом случае [3]. Поэтому в широком понимании под информационно-образовательными ресурсами правомерно понимать всю совокупность носителей информации разного рода (печатные и цифровые, сетевые и локальные и т. д.) – книги, журналы, сайты, компьютерные программы, личные архивы (текстовые, видео-, аудиофайлы) и т. д. Вместе с тем анализ учебно-методического обеспечения современного образовательного процесса как в вузе, так и в школе позволяет констатировать переход от традиционных (бумажных) средств обучения к электронным учебно-методическим комплексам и другим образовательным ресурсам, представленным на электронных (цифровых) носителях, что помогает ускорить обновление знаний и упростить их поступление в образование.

Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) позволяет создавать ситуации, близкие к реальности, имитировать изучаемые процессы, организовывать активные формы работы, индивидуализировать процесс обучения, расширять возможности обучения на расстоянии. При этом особенность процесса обучения с использованием ЭОР дидакты видят в том, что влияние информационно-образовательной среды становится сравнимым с влиянием личности педагога. Она превращается в полноправного «участника» учебного процесса [4], а следовательно, оказывает формирующее воздействие на личность обучающегося.

Анализ литературы и школьной практики показывает, что педагоги не всегда принимают во внимание специфическое влияние процесса обучения с ЭОР на развитие психических функций ребенка. Чаще всего исследователи отмечают положительное влияние ЭОР на общее развитие школьников. В то же время умение извлекать информацию с помощью технических средств само по себе не приводит к позитивным изменениям в умственном и личностном развитии ребенка. Ученые признают, что за последние десятилетия всеобщая компьютеризация наряду с другими факторами привела к тому, что современному учителю приходится работать с изменившимися в социальном, психологическом и даже физиологическом отношении учениками. С одной стороны,

у детей наблюдается снижение скорости мыслительных и волевых процессов; рост эмоциональных проблем; обострение потребности в визуализации текстовой информации для улучшения ее понимания, постоянном стимулировании познавательных процессов и деятельности в целом. С другой стороны, растет количество детей с выраженными способностями в определенной сфере, а также имеющих ограничения в состоянии здоровья. Поэтому вслед за Е. И. Машбицем мы считаем, что из всех научных проблем, от решения которых зависит успех разработки и использования ЭОР в обучении, одно из ведущих мест принадлежит психологическим проблемам. Использование ЭОР преобразует деятельность как учителя, так и учащихся, изменяя ее содержание и операциональную структуру, оказывая влияние на мотивы участников деятельности и в значительной мере перестраивая систему взаимоотношений между ними [5]. Поэтому особого внимания заслуживает анализ психологических механизмов развития и формирования личности, которые актуализируются в информационно-образовательной среде.

Этимологический анализ показывает, что слово «механизм» имеет несколько значений: 1) устройство машины, прибора, аппарата и т. п., приводящее их в действие; 2) совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо физическое, химическое, физиологическое и т. п. явление; 3) *перен.* система, устройство, определяющее порядок какого-либо вида деятельности или процесса [6]. Изучение механизмов каких-либо явлений, по всеобщему признанию, связано с научным объяснением этих явлений. Вскрыть механизм чего-либо – это значит проникнуть в его внутреннее устройство (строение), уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий.

В психологии понятие механизма является достаточно широким и подразумевает совокупность факторов, условий, закономерностей, обеспечивающих взаимодействие человека с окружающей действительностью и его функционирование в мире. При отсутствии единого подхода к определению сущности понятия разные авторы дают ему различную интерпретацию, указывая на структурные или процессуальные аспекты явления. Чаще всего психологический механизм определяется как отражение на субъективном уровне содержательных и функциональных характеристик тех объективных процессов, которые обеспечивают взаимодействие человека с окружающей средой и в своей основе выполняют регулятивную функцию в управлении различными энергетическими уровнями взаимодействия человека с миром [7].

В итоге в психологии термином «механизм» обозначается система различных психологических факторов, средств, обеспечивающих тот или иной процесс проявления психических свойств, различные психические изменения. Психологический механизм – это постоянно действующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система средств, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций и включает в себя основные подсистемы регуляции [8].

Психологические механизмы обуславливают действие психологических закономерностей и фактов и выступают в роли психологических превращений, посредством которых совершаются переходы от причины к следствию. Например, знание нравственных норм и убежденность в необходимости следовать им взаимосвязаны, но переход одного в другое опосредован психологическими механизмами, которые «сработают», если педагог знает их и умеет привести в действие.

Изучение психологических механизмов, по мнению Л. И. Анцыферовой, заключается в исследовании динамики психической жизни личности: «Психологические механизмы можно представить себе как закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» [9]. При этом существенным является указание автора на то, что психологические механизмы выступают способами преобразования, организации личности лишь потому, что они являются механизмами реальных или мыслительных преобразований, взаимоотношений индивида с обществом, с миром в целом [10].

В психологической литературе выделяют механизмы врожденные и приобретенные, психофизиологические и психические, стихийные и сознательные, сложившиеся в индивидуальной и общественной практике, более или менее обобщенные, т. е. способные реализоваться лишь в специфических условиях и ситуациях. Поскольку в наших исследованиях мы опираемся на идеи и положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, наибольший интерес для нас представляет действие механизмов интериоризации-экстериоризации.

Под *интериоризацией* (от лат. *interior* – внутренний) принято понимать формирование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур внешней социальной предметной деятельности. Данный механизм опосредует весь процесс возрастного развития и

становления личности. По мнению Б. Г. Ананьева, «формирование личности путем интериоризации – присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру. Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности» [11].

Центральным звеном интериоризации, по Л. С. Выготскому, является замещение вещей их знаками (языковыми формулами, алгебраической символикой, произведениями искусства, картами, схемами и т. п.), благодаря которым человек приобретает способность оперировать образами предметов, отсутствующими в поле его зрения в данный момент. Человек выходит за рамки данного мгновения, мысленно перемещается в прошлое и будущее, во времени и пространстве. Средством свободного перехода от одной ситуации к другой является речь, так как слово выделяет и закрепляет в себе существенные свойства предметов и способы действий с ними, выработанные человечеством. Поэтому овладение речью, адекватным употреблением слов – это одновременное усвоение школьниками существенных свойств вещей и способов оперирования информацией.

Л. С. Выготский пришел к выводу, что формирование основных структур сознания человека происходит в процессе общения. При этом сказанное может быть реализовано только в реальном, а не виртуальном общении. Недостаточное развитие речи школьника в современном информационном обществе, когда учащийся имеет дело в основном с «молчаливыми» источниками информации и общается больше виртуально, чем реально, приводит к слабому развитию умственных действий. Поэтому при разработке ЭОР и заданий по работе с ними важно учесть, что реальный диалог педагога со школьниками и школьников между собой по результатам работы должен быть личностно более значимым, чем интерактивный диалог ученика с ЭОР, которые являются только средством, а не субъектом обучающей деятельности, и не более чем помощником педагогу, а не его заменой.

В формировании системы личностных смыслов важную роль играют эмоциональные компоненты интериоризации. Как справедливо отмечает П. Хайду, если знания не получают эмоциональной оценки и не связаны с переживаниями обучающегося, то последний будет принимать действительность только на словах, на вербальном уровне [12]. В условиях же информационно-образовательной среды у обучающегося есть широкий выбор явлений и фактов, социальных норм и ценностей, которые удовлетворяют его потребности и интересы. Поэтому важно, чтобы ЭОР имели высокую эмоциональную привлекательность и способствовали активизации психологических механизмов аттракции, идентификации, эмпатии, стереотипизации, подражания и имитации, которые обеспечивают самостоятельное копирование личностью действий, воспринятых у других, а также следование общим образцам поведения, примерам, эталонам, стереотипам, принятым в группе, что приводит к переживанию чувства адекватности.

Примером *идентификации* (от лат. *Identifico* – отождествлять) в школьном возрасте может служить объединение учащихся в группы, субкультуры и принятие для себя данной группы как референтной, при проявлении одинаковости в поведении, согласия с точкой зрения, нормами, ценностными ориентациями большинства членов группы. Поэтому важно, чтобы ЭОР, имеющиеся в распоряжении педагога, обеспечивали возможность групповой работы школьников, объединяли их по интересам и склонностям.

Особым механизмом эмоциональной идентификации выступает *эмпатия* (от греч. *empathia* – сопереживание), которая в школьном возрасте направляется на тесный круг общения, сопровождается сопереживанием к проблемам близких друзей, например у юношей по поводу неразделенной любви. Проявление эмпатии может быть по отношению к героям фильмов, книг, поэтому элементы медиаобразования должны стать неотъемлемой составляющей в работе педагога.

Подражание как следование общим образцам поведения, примерам, эталонам, принятым в группе, тесно связано с таким социально-психологическим понятием, как мода, которая проявляется во вкусах, предпочтениях, увлечениях. Механизм подражания в школьном возрасте связан со стремлением быть похожим на значимых для себя людей, кумиров. Подражание может проявляться в жестах, поступках, внешнем облике, речи. Последнее особенно значимо в процессе обучения, где вербализации учебных действий с ЭОР должно быть уделено особое внимание.

Имитация (от лат. *Imitation* – подражание), наряду с подражанием и идентификацией со значимыми людьми, вносит существенный вклад в совершенствование нравственной сферы личности школьника, помогая ему в освоении норм социальной жизни. У школьников объектом имитации становятся яркие товарищи или переходящие кумиры, которые предлагаются школьнику той группой сверстников, к которой он принадлежит. Важно, чтобы объектом для подража-

ния была выбрана нравственно богатая личность. Взрослый может стать объектом для индивидуальной имитации, если он является для школьника образцом успеха в той области, где сам ученик стремится к достижениям. Поэтому целесообразно, чтобы ЭОР содержали информацию о лучших людях страны и мира, добившихся успеха в различных предметных областях.

Важно, чтобы в процессе взаимодействия педагога со школьниками члены группы вырабатывали общие положительные *стереотипы* (от греч. *stereos* – твердый и *typos* – отпечаток) поведения, следование которым подчеркивает и закрепляет их членство в группе. В свою очередь использование ЭОР в процессе обучения должно разрушать негативные социокультурные стереотипы.

Самостоятельная работа с ЭОР усиливает *адаптационный механизм* личности школьника, который играет решающую роль в процессе поддержания гармоничных отношений в системе «личность – среда». В то же время работа с ЭОР, которые носят интерактивный характер и находятся в полной подчиненности воле ученика, не способствует развитию психологических механизмов *сознательной регуляции деятельности*. В частности, речь идет о волевом усилии, которое обеспечивает принятие субъектом внешней цели, построение субъективной модели значимых условий деятельности, разработку программы исполнительских действий, определение критериев успешности, контроль и оценку реальных результатов, принятие решения о коррекции системы саморегулирования [13]. Поэтому важно, чтобы ЭОР были направлены не только на сбор и предоставление готовой информации, а на ее переработку с помощью мыслительных операций анализа, обобщения, абстрагирования, классификации. Среди мыслительных операций, которые оказываются наиболее востребованными при поиске готовых решений задач или выборе в сети Интернет готовых вариантов сообщений по тому или иному предмету, выделяются синтез (просмотр текста) и сравнение (если нужно выбрать конкретное сообщение из нескольких возможных). Операции высшего уровня – обобщение и абстрагирование – оказываются невостребованными.

Отказ от волевых усилий в процессе обучения может привести к актуализации *механизмов психологической защиты*: вытеснение, подавление, регрессия, проекция, интроекция, рационализация, компенсация, реактивные образования, отрицание реальности [14]. По мнению Е. И. Машбица, ЭОР позволяют полностью устранить (компенсировать) одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях и т. д. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение любой учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая помощь, а если используются наиболее эффективные обучающие системы, то ему объясняется решение, он может обсудить его оптимальность и тупиковые ходы со сверстниками и учителем [15].

Педагог имеет возможность наблюдать проявления механизмов психологической защиты в поведении школьников благодаря действию психологического механизма *экстериоризации* (от лат. *exterior* – внешний), который представляет собой вынесение вовне результатов умственных действий, осуществляемых во внутреннем плане, воплощение их в материальном продукте и/или модели поведения.

Психологический механизм экстериоризации означает переход действий из внутренней и свернутой формы в форму развернутого действия и обеспечивает педагога диагностическими материалами, которые позволяют расставить акценты в использовании ЭОР в процессе обучения. Так, при решении любой учебной задачи можно обнаружить тесную связь и чередование внутреннего и внешнего. Результаты умственных действий, совершаемых в процессе решения задачи в уме, записываются словесно или изображаются в виде графических схем, реализуются в тех или иных практических действиях. Именно благодаря экстериоризации педагог имеет возможность понять, насколько такие последствия влияния информационного общества на психику молодежи, как «клиповость» сознания, прагматическая ориентация, сленговая речь и т. п., характерны для его учеников, и помочь каждому школьнику выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

Считается доказанным тот факт, что ЭОР позволяют усилить действие механизмов *мотивации учения*. Не только новизна работы с компьютером, что само по себе нередко способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявления учебных задач по трудности, поощряя правильные решения, не прибегая при этом к нравоучениям и порицаниям, которыми нередко злоупотребляют педагоги, позитивно сказываются на мотивации учения.

Как справедливо отмечал Е. И. Машбиц, компьютер может влиять на мотивацию учащихся, раскрывая практическую значимость изучаемого материала, предоставляя возможность испытывать умственные силы и проявить оригинальность, поставив интересную задачу, задавая любые вопросы и предлагая любые решения без риска получить за это низкий балл, – все это способствует формированию положительного отношения к учебе [16].

Что касается занимательности как источника мотивации учения, то возможности ЭОР здесь поистине неисчерпаемы, и основная задача, которая приобрела сейчас особую актуальность, заключается в том, чтобы эта занимательность не стала преобладающим фактором в использовании компьютера, не заслоняла собственно учебные цели. Поэтому особое значение приобретает актуализация механизма *целеполагания*, который присущ только человеческой психике и рассматривается В. В. Давыдовым как важнейший компонент учебной деятельности, который непосредственно влияет на формирование у школьников умения учиться и развитие их самостоятельности.

Механизм целеполагания работает в тесной взаимосвязи с *механизмом рефлексии* (от лат. *reflexio* – обращение назад). Это также «специфически человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [17].

В системах развивающего обучения *рефлексия* рассматривается как ключевой механизм, позволяющий школьнику видеть границы своих возможностей, ставить и решать задачи на преобразование своих знаний, умений, навыков, личного опыта в соответствии с изменениями предметной деятельности и образовательной среды. Рефлексия выступает основой теоретического типа мышления, который обеспечивает школьнику высокую степень обобщенности способов деятельности и возможность их переноса и трансформации в изменяющихся условиях, что повышает компетентность специалиста в современном обществе.

Приведём примеры заданий на развитие механизма рефлексии во взаимодействии с ЭОР:

1) найти в глобальной сети информацию на одну и ту же тему, но представленную в различной форме (текст, таблица, график и т. д.) или различных жанрах (публицистический, научный и др.);

2) найти в сети синонимические/антонимические сайты по различным темам или составить спектр мнений авторов о каком-либо событии или персоне (писателе, художнике, певце и др.);

3) верифицировать статьи из Википедии с использованием альтернативных источников, что позволит воспринимать текст не как поток информации, а как систему значений, которые могут быть подвергнуты изучению и оценке;

4) подобрать информацию с целью доказать и/или опровергнуть спорное утверждение, для чего необходимо использовать различные веб-сайты, приводя ссылки на них и выдержки информации.

Механизмы *вероятностного прогнозирования* и *целеполагания* позволяют школьнику выдвигать гипотезы о дальнейшем протекании деятельности, включая наиболее вероятные результаты собственных действий, и адекватно поставить цель своей деятельности. Поэтому ЭОР должны помочь школьнику не только наглядно представить результат своих действий и получить обратную связь о правильности решения задачи, но и информировать его о сильных и слабых сторонах выбранных стратегий, указывать на наиболее характерные ошибки, точно оценивать такие особенности личности, как тип мотивации, степень адекватности самооценки и т. д.

В качестве примера заданий для активизации психологических механизмов целеполагания, рефлексии и вероятностного прогнозирования можно привести следующие:

- определите собственные цели урока (его этапа);
- подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на уроке;
- определите важность, значимость изучаемого материала;
- проанализируйте свои мысли, есть ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;
- сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- определите способ решения своей учебной задачи;
- ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- определите свои затруднения во время урока;
- оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
- поставьте педагогу вопросы, которые у вас возникли;
- представьте себя на месте учителя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что психологические механизмы представляют собой «закономерную связь факторов, условий, средств, структуры, различных отношений...» [18]. И так как эта связь носит закономерный характер, то при проектировании и использовании ЭОР педагогу следует ориентироваться на управление учебной деятельностью обучающегося, усили-

вающее позитивное действие психологических механизмов формирования его личности, что позволит минимизировать негативные последствия компьютеризации образования.

Исследователи [19] отмечают, что при организации процесса обучения необходимо исходить из того, что интеллектуальный уровень человека оценивается не только знаниями и умениями, но, в большей степени, способностью творческого решения возникающих задач. Очень важно, чтобы развитие технологий влекло за собой развитие способности к размышлению. В противном случае, создавая искусственную окружающую среду, человек может потерять свою сущность.

Примечания

1. Русецкий В. Ф. Гуманитарное образование в условиях становления информационного общества // Адукацыя і выхаванне. 2012. № 5. С. 3–10.
2. Иванова Е. О. Дидактика в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская // Педагогика. 2009. № 10. С. 8–15.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: <http://www.ozhegov.org/>.
4. Иванова Е. О. Указ. соч.
5. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988.
6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. Т. 1. М.: Рус. яз., 2000.
7. Психология активности и поведения: учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. И. А. Коверзнева. Минск: Изд-во МИУ, 2010.
8. Самылова О. А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском возрасте // Теория и практика общественного развития. 2013. № 2 URL: https://www.teoriapractica.ru/rus/files/archive_zhurnala/2013/2/psixologiya/samylova.pdf.
9. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: МГУ, 1981. С. 8.
10. Там же.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. С. 248.
12. Хайду П. Воспитание ценностных ориентаций // Моральные ценности и личность / под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. М.: МГУ, 1994. С. 155–164.
13. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. СПб.: Питер, 2001.
15. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988.
16. Машбиц Е. И. Там же.
17. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 21.
18. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: НГПИ, 1992. С. 62.
19. Иванова Е. О. Указ. соч.

УДК 378

С. М. Исаева

Особенности перевода военных реалий в аспекте методики обучения художественному переводу

В статье рассматриваются методические задачи при обучении художественному переводу, анализируются переводческие решения в вопросах перевода военных реалий в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Автор проводит предтекстовый анализ с целью выявления межкультурных осложнений и делает заключение, что приобретение социокультурного образования играет важную роль в методике обучения художественному переводу.

The article dwells upon methodical goals in teaching belles-lettres style works translation, where the author analyses some translational choices of translating military realias in Jane Austin's novel "Pride and Prejudice". In pretranslational analysis the author reveals intercultural difficulties and makes the conclusion that sociocultural education plays the key role in teaching belles-lettres style works translation.

Ключевые слова: художественный перевод, переводческая компетентность, социокультурная компетентность, социокультурный подход, социокультурное образование, межкультурные осложнения, методические задачи, методика обучения художественному переводу, военные реалии, классификация реалий, приёмы перевода реалий.

Keywords: fiction translation, translational competence, sociocultural competence, sociocultural approach, sociocultural education, intercultural difficulties, methodical goals, teaching belles-lettres style works translation, military realias, realias classification, methods of translating realias.

Методика преподавания иностранных языков интересуется переводом как одним из видов учебной деятельности на занятиях по изучению иностранного языка – иначе говоря, как видом практической деятельности человека («профессиональным переводом») [1].

Перевод как средство обучения языку эффективен для решения ряда **методических задач**, таких как:

1. Использование перевода при введении нового материала.

Семантизация, или знакомство студента со значением слова, выражения, грамматической формой иностранного языка, – первое, для чего обычно используется перевод в учебном процессе. Информацию, представленную на иностранном языке, воспроизводят на родном языке студента, и наоборот, информацию вначале воспроизводят на родном языке, а после делают её перевод на иностранный.

На начальном этапе языковой материал ограничен, это отдельные слова и простейшие предложения, для перевода которых используется словарь. В дальнейшем, на более высоких ступенях изучения языка, когда из простейших элементов будет создаваться система, без понимания значения этих элементов, студент не сможет соединить их между собой. В таких ситуациях использование перевода – ключевой элемент обучения языку [2].

2. Перевод как средство задания контекста и содержания высказывания.

С помощью родного языка можно задать некоторое содержание, которое поможет учащемуся выразить мысль на иностранном языке. Без помощи перевода учащемуся трудно разобраться в том, как определённые содержательные единицы более высокого уровня сказываются на выборе и организации языковых средств: нередко, глядя на предложение на иностранном языке, учащийся не понимает ни общего содержания, ни отдельного слова. В этом случае за основу берётся предложение или словосочетание на родном языке учащегося, а потом уже показывается его перевод на иностранный [3].

При более высоком уровне владения языком учащимся предлагается сначала самостоятельно перевести на иностранный язык предложение, содержащее проблемный для них языковой материал. В учебных целях за основу берётся один из вариантов перевода учащегося, который затем корректируется.

3. Использование перевода для определения того, насколько учащийся умеет извлекать информацию из сообщений на иностранном языке и передавать её на этом языке.

Если перевод может использоваться для того, чтобы сообщить учащемуся информацию, несущую те или иные языковые формы, или для задания определённого контекста, то его можно применить и для определения того, насколько учащийся воспринимает информацию, полученную на иностранном языке, умеет извлекать её или передавать в переводе с родного языка на иностранный. В таком качестве перевод чаще всего используется в целях контроля [4].

4. Перевод как способ управления речью учащихся.

Зачастую на занятиях по обучению языку учащийся говорит не о том, что он хочет, и не тогда, когда хочет. Он говорит то, что может сказать, однако ему не всегда удаётся найти подходящую тему для высказывания. Благодаря переводу у учащегося не возникает проблемы с поиском предмета разговора.

5. Перевод как средство сопоставления возможностей языковых систем и культурных различий.

При сравнении аналогичных текстов на родном и иностранном языке у учащегося складывается сознательное отношение к форме родного и иностранного языка, он привыкает находить «подводные камни», мешающие правильно понять содержание сообщения и затрудняющие передачу информации [5].

Специальный предмет подобного культурологического анализа составляют явления и факты культуры, которые не имеют соответствий в другой культуре. Именно эта методическая задача играет ключевую роль в обучении **художественному** переводу. Сопоставительный анализ различных переводов одного и того же произведения может дать ценнейший материал для всестороннего освещения вопросов истории, теории и практики художественного перевода, для установления закономерных соответствий между исходным текстом и текстом перевода.

Существует множество подходов к обучению художественному переводу, однако одним из наиболее важных считается **социокультурный** подход.

Целью обучения переводу является формирование у слушателей **переводческой компетенции** (совокупность знаний, умений и навыков, необходимых переводчику для выполнения своей профессиональной деятельности), однако помимо переводческой компетенции немаловажную роль играет **социокультурная компетенция переводчика**, которая является результатом **социокультурного образования**.

Методика обучения художественному переводу строится на приобретении социокультурной компетенции, значительно упрощающей процесс создания литературного перевода. Сущность социокультурного подхода к обучению художественному переводу заключается в поиске и выявлении межкультурных осложнений, так называемых **реалий**.

Реалии – это понятия, относящиеся к жизни, быту, истории, материальной и духовной культуре данного народа. Их можно разделить на две большие группы. К первой, сравнительно небольшой группе относятся реалии, хорошо известные получателю переводящего текста. В принимающей культуре подобные иноязычные понятия нередко заимствуются вместе с их наименованиями и представлены словами, которые прочно обосновались в системе переводящего языка. Они обычно передаются посредством *дословных соответствий* или *методами транскрипции, транслитерации и кальки* [6].

Существует множество **классификаций реалий** по различным признакам: предметное деление, подразделяющееся на географические, этнографические (реалии быта, труда, искусства и культуры, этнические объекты, меры и деньги), общественно-политические (административно-территориальные реалии, органы и носители власти, военные реалии), местное деление (в плоскости одного языка и в плоскости пары языков) и временное деление (современные и исторические реалии).

Остановимся более подробно на *военных реалиях*, взяв в качестве объекта исследования роман «Гордость и предубеждение» английской писательницы Джейн Остин (1775–1817), который по праву можно назвать энциклопедией жизни деревенской Англии конца XVIII в. Распорядок дня дворянской семьи, расположение комнат в особняке, звания офицеров того времени, закон о майорате – наследовании по мужской линии, судебная иерархия в Англии – обо всём этом писательница если не рассказывает в деталях, то упоминает, и все эти подробности как раз и представляют собой **межкультурные** реалии, на которые переводчику следует обратить особое внимание.

At present, indeed, they were well supplied both with news and happiness by the recent arrival of a militia regiment in the neighbourhood; it was to remain the whole winter, and Meryton was the headquarters.

В настоящее время они не терпели недостатка в новостях благодаря расположившемуся на зиму в окрестностях Меритона полку милиции, офицеры которого были расквартированы в городке.

Милиция – территориальные войска в английской армии.

Армия в Англии состояла из трех видов войск:

- 1) регулярной армии с ее резервом (theregulars);
- 2) милиции (militia);
- 3) волонтеров.

Милиция не выводилась из пределов Великобритании, созывалась лишь на время войны в прибрежных графствах для обороны страны от вторжения неприятеля. Игравшая в Средние века важную роль в обороне страны, милиция к середине XVIII в. потеряла былое значение, превратившись в весьма незначительный вспомогательный придаток к регулярной армии. В 1757 г. она была реорганизована: хотя служба в милиции, по закону, все еще оставалась обязательной для всех граждан, набор в нее производился жеребьевкой. Милиция созывалась обычно на два месяца в год. Офицерский состав милиции пополнялся из дворян графства. Во время войны с Францией (1793–1815) милиция в Англии неоднократно созывалась и приводилась в боевую готовность на случай высадки французских войск. В 1815 г. она была практически распущена, а в 1852 г. – реорганизована на добровольческих (волонтерских началах).

*Much had been done and much had been said in the regiment since the preceding Wednesday; several of the officers had dined lately with their uncle, a **private had been flogged**, and it had actually been hinted that Colonel Forster was going to be married.*

С прошлой среды в полку произошло множество событий: несколько офицеров обедали у их дядюшки, был **подвергнут телесному наказанию рядовой** и распространились самые упорные слухи, что полковник Форстер намерен жениться.

Телесное наказание было обычным явлением в армии и флоте тех лет. За малейшую провинность виновному приказывали раздеться по пояс, привязывали его к столбу, который так и назывался – «столб для порки», и пороли кожаным ремнем. Сто, двести, триста, даже пятьсот ударов не вызывали ни в ком удивления. В армии и особенно во флоте царили варварские порядки.

Вербовали солдат зачастую обманом, напоив их предварительно допьяна; практиковались насильные вербовки, когда юношей силой похищали из дому и сдавали в солдаты. Прибрежные деревни подвергались набегам своих же моряков, уводивших с собой все мужское население. Последний обычай считался освященным веками, ибо флот имел то «оправдание», что ему необходимы были люди, понимающие толк в навигации. Похищение отдельных людей вызывало, в тех случаях, когда сообщение о нем попадало в газеты, всеобщее возмущение. Известны были случаи, когда насильственно завербованных возвращали их семьям.

Рядовой (private) не единственное воинское звание, фигурирующее в романе: здесь также можно встретить звание полковника (colonel), генерала (general), прапорщика (ensigny), лейтенанта (lieutenant).

Мундиры английских солдат и офицеров XVIII в. были красного цвета. Исключение составляли гвардейцы, драгуны (после 1784 года) и королевские полки, носившие синие мундиры.

*Нельзя было ожидать, что кузен появится в **алом мундире**, а за последние недели общество мужчин в одежде другого цвета не доставляло им никакого удовольствия.*

*It was next to impossible that their cousin should come in a **scarlet coat**, and it was now some weeks since they had received pleasure from the society of aman in any other colour.*

В конце романа, когда Дарси покупает для Уикхема офицерский патент (his commission purchased) и тот, оставив ***ширский полк (leaving the ***shire), вступает в регулярную армию (being gone in to the regulars), меняет красный мундир милиции на синий мундир прапорщика (an ensigny in General***'sregiment) королевского полка:

for I was thinking, you may suppose, of my dear Wickham: I longed to know whether he would be married in his **blue coat**.

*...я могла думать только о моем дорогом Уикхеме: до смерти хотелось угадать – наденет ли он **синий мундир**?*

Данные примеры наглядно дают понять тот факт, что без дополнительных социокультурных знаний создать адекватный перевод художественного текста не представляется возможным.

Таким образом, применение социокультурного подхода в ходе предпереводческого анализа текста, заключающееся в выявлении межкультурных реалий, играет ключевую роль в формировании социокультурной компетенции, лежащей в основе методики обучения художественному переводу.

Примечания

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975.
2. Чеботарёв П. Г. Перевод как средство и предмет обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 2006.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.
6. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 2000.

Историко-педагогический анализ развития и становления кинологических школ в отечественной и зарубежной научной практике

В статье приведён анализ истории становления и развития кинологических школ в отечественной и зарубежной кинологии. Особое внимание уделено развитию кинологии с начала XX в. Показано, что придание кинологической подготовке статуса высшего образования является условием совершенствования подготовки специалистов кинологических силовых структур.

The given article is devoted to the analysis concerned with the history of Dog Trainers' Centres in this country and abroad. Particular attention is drawn to the Dog Breeders' service since the beginning of the 20th century. The object of the article is to show the necessity of specialists with high education in Dog Trainers' service power structures.

Ключевые слова: кинологическое образование, кинологические школы, история кинологии, служебное собаководство, профессиональная подготовка курсантов-кинологов.

Keywords: dog breeders' education, Working Dog Centres, history of dog breeders' service activity, working dog trainers' service, professional training of the Dog, Breeders' Department military students.

В настоящее время в нашей стране, как и во всём мире, интерес к собакам и собаководству огромен. Большую заинтересованность проявляют силовые структуры, которые готовят и успешно используют собак для выполнения своих ведомственных задач. Соответственно возникает необходимость открытия кинологических школ как в России, так и за рубежом.

Зарождение и развитие кинологического образования в России и за рубежом неразрывно связано с его историей. Наши далекие предки широко и с большой пользой для себя использовали собак в различных видах своей деятельности. А многие народы возводили собак в ранг священных животных. Подобное имело место в Древней Греции, Индии, Иране, Мексике, Месопотамии и некоторых других государствах. Например, в Древнем Египте построили в честь собак специальный город Кинополис (Город Собак). Если кто-то из обитателей других городов убивал собаку из Кинополиса, жители города считали это достаточным поводом для объявления войны [1].

И все же, в первую очередь, ценность собаки определялась наличием у нее необходимых рабочих качеств. В их число входили возможность животного защищать хозяина, осуществлять охрану жилья, поражать врага, вести поиск преступника и т. п. Большая роль собакам отводилась в военном деле и в борьбе с преступностью.

Археологические документы позволяют сделать вывод, что в военном деле собак стали использовать свыше шести тысяч лет назад. Они применялись для несения сторожевой и караульной служб, а также как боевые животные. В частности, в специальной литературе описываются примеры охраны собаками крепостей, лагерей войск, дворцов, других объектов. С такими целями собаки использовались во многих государствах Евразии, Африки и Северной Америки. Расширение сферы применения собак в военной области, на охоте, в других видах деятельности человека влекло за собой не только появление новых пород, но и создание оптимальной системы дрессировки, способной обеспечить надежную подготовку собак для конкретного вида службы. Одним из наиболее старых учебников по дрессировке и применению собак считается кинологический трактат «Псовая охота», составленный более 2300 лет назад военачальником Ксенофоном из Афин. Несколько позднее появился первый «атлас» пород собак, подготовленный древнегреческим историком Аррианом.

Таким образом, уже в те далекие времена наши предки обладали значительным практическим багажом подбора собак, их обучения и применения. Поэтому неудивительно, что военная история знает множество фактов, когда умелое применение боевых собак оказывало решающее воздействие на исход битвы либо на конкретный результат военной операции.

Средневековые не внесло сколько-нибудь значительных изменений в формы и методы применения собак, они по-прежнему защищали хозяев, охраняли дворцы и имения, использова-

лись в бою. Однако, по свидетельству историков, именно в эти столетия собак стали натаскивать для поимки людей. Последнее особенно было характерно для португальцев, которые в этот период активно занимались вывозом рабов из Африки. Наиболее часто такой вид применения собак практиковал португальский принц Генрих Мореплаватель Благочестивый. Аналогичным образом использовали собак и испанцы. В то же время Испания в больших количествах применяла боевых собак в полевых сражениях. Так, мощную поддержку испанской армии в сражении при Валенсии против французских войск оказали 4 тысячи собак. Не менее масштабно боевые собаки использовались японскими феодалами. Но технический прогресс брал свое, на первое место постепенно выходила машина, конструировались и принимались на вооружение все более совершенные образцы боевой техники и оружия. Надобность в боевых собаках снижалась, их применение как живого оружия становилось нецелесообразно. В то же время возрастала потребность повышать надежность охраны объектов, своевременно обнаруживать противника, создавать надежную и быструю систему связи на поле боя, решать другие не менее важные задачи [2].

Уже хорошо зная возможности собак, командование большинства армий мира содержало в строю значительное их количество, возложив на них задачи по охране позиций и лагерей войск, используя собак в качестве подносчиков боеприпасов, связистов, санитаров и в других видах службы. Известны случаи, когда собак награждали боевыми орденами, назначали почетные пенсии, возводили им памятники. Многие кинологи хорошо знают историю награждения боевым французским орденом большого пуделя по кличке Усач, который с одним из полков армии Наполеона участвовал во многих сражениях, а в битве под Аустерлицем спас полковое знамя [3].

Достаточно масштабно собаки применялись и в русской армии, особенно хорошо зарекомендовали они себя во время боевых действий на Кавказе и в период русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Главное предназначение этих животных заключалось в своевременном обнаружении противника и оповещении об этом собственных войск. Подготовка таких собак осуществлялась в ходе дрессировки, суть которой сводилась к подаче лая на появление людей в форме врага. Очень важным является то обстоятельство, что все служебные собаки в русской армии содержались за счет войсковой казны.

И все же лидером по организованности и масштабности применения собак для военных целей среди многих государств мира в XX в., бесспорно, была Германия. К этому времени в стране выведено несколько пород служебных собак, сформировалась хорошо продуманная система комплектования ими армии и полиции, существовала собственная школа дрессировки животных. Данное столетие знаменательно еще и тем, что именно в этот период в Европе значительный размах приобретает использование собак на полицейской службе.

Государственное руководство этой страны серьезно занималось проблемами военной и специальной кинологии. В 1911 г. недалеко от Берлина в Грюнхейде создан питомник со школой дрессировки полицейских собак, наблюдение за его деятельностью было возложено на Конрада Моста. Именно он одним из первых поставил дело дрессировки на научную основу. В 1913 г. издается специальное наставление по дрессировке, воспитанию и применению собак в германской армии.

В период нового времени в 1908 г. было создано российское «Общество поощрения и применения собак в полицейской и сторожевой службе». В этом обществе состояло несколько сотен человек из числа полицейских, жандармов и высших чиновников. Основной задачей «Общества» была подготовка специалистов служебного собаководства. За период с 1909 по 1911 г. в обществе прошли подготовку и получили свидетельство специалиста 136 человек.

Основными городами, в которых активно работали школы служебного собаководства, были Санкт-Петербург, Варшава, Ташкент, Владивосток, Москва, Псков, в этих же городах были открыты специализированные питомники.

В 1912 г. в Измайловском гвардейском полку был организован первый в России питомник военно-полевых собак. Через год небольшие питомники военно-полевых собак были уже во всех гвардейских пехотных полках.

И все же даже столь убедительная демонстрация возможностей военных собак не сумела переломить ситуацию и заставить руководство русской армии наладить целенаправленную подготовку специалистов и собак, в результате чего российская кинологическая служба вступила в Первую мировую войну совершенно не подготовленной. Поэтому в анализе истории этой войны проблемы отечественной военной кинологии практически не освещены.

В войну 1914–1918 гг. в русской армии находилось на службе 300 собак. В отличие от России совершенно иначе обстояли дела в Германии. По разным оценкам специалистов, к началу войны немецкая армия насчитывала в своем составе от 10 000 до 30 000 служебных собак, большая часть из них применялась на Восточном фронте. Основная масса этих животных использова-

лась для несения караульной, сторожевой и санитарной служб. С некоторым отставанием от немцев, но также довольно эффективно военно-полевых собак применяли армии Англии, Франции и Бельгии. Например, на юго-востоке Франции в Вогезах применялось свыше 400 ездовых собак, отзывы о работе которых имели высокую оценку. Самое широкое применение в армиях Франции и Англии нашли посыльные и караульные собаки.

Опыт Первой мировой войны показал, что служебные собаки могут приносить существенную пользу в военном деле. Не случайно по Версальскому договору 1919 г. побежденная Германия должна была передать Англии, Франции и другим странам-победительницам несколько тысяч служебных собак.

Первая мировая война, последовавшая за ней Гражданская война, вызванные ими разруха и развал государственных структур привели кинологическую службу России в полный упадок. Но как только страна приступила к восстановлению экономики, с новой силой встал вопрос о необходимости использования собак в животноводстве, военных областях, в ведомствах, занимающихся борьбой с преступностью, в охране государственной границы и других сферах государственной деятельности. Достижению этих задач, особенно в 20-е гг., уделялось большое внимание, для их решения были привлечены известные ученые, опытные практики, профессиональные военные и криминалисты. В результате уже в 1920 г. в Петрограде НКВД приступает к созданию первых школ-питомников по подготовке специалистов-кинологов и собак-ищеек для уголовного розыска.

Большой вклад в развитие кинологической деятельности и подготовку специалистов-кинологов внёс выдающийся учёный-кинолог, талантливый преподаватель и организатор служебного собаководства Всеволод Васильевич Языков [4].

Аналогичные подразделения формируются также в пограничных войсках, в наркомате путей сообщения, в составе военизированной охраны и т. п.

В 1923 г. в Подмоскovie организовываются Центральные курсы инструкторов службы собак пограничных войск.

23 августа 1924 г. при Высшей стрелково-тактической школе «Выстрел» был сформирован Центральный учебно-опытный питомник школы военных и спортивных собак, в котором были организованы Центральная военная школа младших специалистов и племенной питомник, получивший в дальнейшем название «Красная звезда».

В 1932 г. организовывается Центральная школа командного состава служебного собаководства и питомник войск НКВД. При школе начинает работать научная лаборатория.

За период с 1934 по 1940 г. для нужд НКВД и Советской Армии было подготовлено около 2000 специалистов служебного собаководства для организации с применением служебных собак разведки, связи, сторожевой и санитарной служб, окарауливания военных складов.

Активно ведется издательская работа по выпуску кинологической литературы, продолжают исследования обонятельного аппарата собаки, запаховых выделений человека. Вот несколько конкретных примеров в подтверждение сказанному. В 1933 г. Главное управление погранохраны и войск ОГПУ под редакцией И. Е. Израилевича выпускает учебник «Кинология», позднее в 1935 г. издается сборник статей под общим названием «Служебное собаководство» – издатель Осоавиахим СССР. Очень много научного материала по проблемам, связанным с собаками, сосредоточивается в периодике, издаваемой научно-исследовательскими институтами нашей страны, в частности в Физиологическом журнале СССР (Беритов И. С. «Исследование индивидуального поведения собак. О прочности и активности индивидуального поведения собак». 1935 г.), в трудах Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева (Дмитриев В. Д. «Выработка условного рефлекса на изменение моторной хронаксии под влиянием раздражения обонятельного рецептора у собак». 1940 г.) и т. д.

Не менее интенсивно служебное собаководство продолжает развиваться в Германии, Франции, Англии и некоторых других странах. Именно на эти десятилетия приходится окончательное признание и распространение теории условного рефлекса и учения о высшей нервной деятельности И. П. Павлова, которые легли в основу теории и практики дрессировки собак. Таким образом, дрессировка служебных собак приобрела научную базу, а это позволило сформировать стройную систему подготовки собак к различным видам их деятельности.

С началом Великой Отечественной войны потребность в специалистах-кинологах значительно возросла, появились новые виды служебного использования собак. Служебные собаки использовались как диверсанты, подрывники танков, связисты, саперы. Основные усилия возлагались на подготовку собак – истребителей танков (СИТ).

На базе Центральной школы военного собаководства было сформировано 10 армейских отрядов собак – истребителей танков [5]. Активный участник подготовки специалистов, дресси-

ровки служебных собак и их использования в период Великой Отечественной войны – выдающийся специалист-кинолог Александр Петрович Мазовер (1905–1981). Автор семи книг и многих статей по служебному собаководству. Большую и неоценимую помощь в этой ситуации оказали специалисты-собаководы, подготовленные клубами служебного собаководства. Многие ушли на фронт со своими питомцами. Отряды состояли из четырех рот по 126 собак в каждой [6].

В годы Великой Отечественной войны на фронте находилось 60 тысяч собак (1944 г.), они обнаружили свыше 4 миллионов мин, эвакуировали почти 700 тысяч раненых, подорвали 300 вражеских танков, проложили 8 тысяч километров телефонного кабеля. Служебных собак использовали везде, даже в блокадном Ленинграде. Вот как рассказывает Илья Эренбург об одном удивительном параде – выставке собак, имевшем место в послеблокадном городе на Неве: «16 собак шли, пошатываясь от слабости, как и их хозяева. Была там собака-миноискатель с ушами, разрезанными буквально на ленточки осколками мин».

Заслуги военных кинологов и их четвероногих помощников в достижении победы над врагом были высоко оценены в нашем государстве. Штатный батальон, сформированный из кинологов с собаками, прошедших горнило войны, участвовал в параде Победы 1945 г.

После войны подготовка специалистов служебного собаководства была организована с учетом ведомственных интересов и особенностей выполнения собаками служебных обязанностей [7].

Специалистов для Советской Армии в основном обучали в Центральной школе военного собаководства, призывая их на действительную военную службу.

В системе МВД работали школы служебного собаководства в таких городах, как Пермь, Ростов-на-Дону, Махачкала, Иркутск, Балашиха, Саратов.

Профессиональная подготовка офицеров-кинологов в нашей стране впервые была организована при Алма-Атинском пограничном училище войск НКВД СССР с созданием 18 июля 1945 г. батальона по подготовке офицеров службы собак для пограничных и внутренних войск со сроком обучения два года. Содержание обучения будущих офицеров основывалось на богатейшем опыте применения служебных собак в период Великой Отечественной войны и носило ярко выраженный практический характер. При этом первостепенное внимание уделялось общевоенной подготовке.

С января 1956 г. после слияния двух коллективов командиров и преподавателей Алма-Атинского училища и школы по подготовке офицеров службы собак для внутренних войск, дислоцировавшейся в г. Сланцы Ленинградской области, и включения преподавателей специальных дисциплин в состав кафедры тактики пограничных войск начался новый этап подготовки специалистов-кинологов. Он характеризовался качественно новым уровнем теоретической разработки форм, методов подготовки как специалистов службы, так и методик подготовки служебных собак. В 1963 г. был издан учебник «Подготовка инструкторов, вожатых и дрессировка служебных собак в частях пограничных войск». В 1969 г. – учебное пособие «Методика специальной подготовки инструкторов и вожатых». В последующем, с изданием в 1972 г. учебника «Служебная собака», методического пособия «Следопытство», а в 1987 г. – учебника «Дрессировка служебных собак» [8], были заложены основы и сформированы традиции Алма-Атинской кинологической «школы». Основоположниками этой «школы» являлись авторитеты служебной кинологии П. А. Самоделкин, Ф. С. Арасланов, А. А. Алексеев, В. Н. Шигорин. При этом разработке теоретических основ и развитию практики новых форм и методов обучения будущих офицеров-кинологов внимания уделялось недостаточно. Фактически опытом работы по обучению и воспитанию курсантов-кинологов обладали лично офицеры, преподаватели училища, без обобщения и анализа, распространения его результатов. Недостатком являлось отсутствие теоретических и практических работ по определению и закреплению, например, в квалификационных характеристиках, требованиях учебных программ особенностей военно-профессиональных умений, навыков, качеств, необходимых офицеру-кинологу в служебной деятельности [9].

В результате при смене поколений, осуществлявших подготовку офицеров-кинологов, распада Советского Союза тот объем особенного в подготовке курсантов-кинологов во многом был не сохранен. А неурядицы социально-экономического и политического характера начального периода постсоветской России не способствовали такой работе.

Перестройка политической карты СССР в 90-е гг. сказалась на судьбе многих военных училищ. Так, прекратило подготовку специалистов-кинологов Алма-Атинское Высшее пограничное командное Краснознаменное училище КГБ СССР им. Ф. Э. Дзержинского (ВПККУ КГБ СССР), осуществлявшее подготовку офицеров-кинологов.

Накануне распада Советского Союза в 1990 г. командованию внутренних войск удалось провести решение о переводе кафедры кинологии и части курсантов-кинологов из Алма-Атинс-

кого ВПККУ ГКБ СССР им. Ф.Э. Дзержинского в Пермское высшее военное командное училище ВВ МВД СССР (ПВВКУ ВВ МВД СССР). В июле 1991 г. были передислоцированы из г. Алма-Аты курсанты-кинологи II, III, IV курсов (46 человек), готовившиеся для внутренних войск. В июле 1991 г. был проведен первый набор курсантов-кинологов для обучения в ПВВКУ ВВ МВД СССР, и с 1 августа 1991 г. началась планомерная подготовка будущих офицеров кинологической службы в г. Перми.

В 1994 г. в училище произошли организационно-штатные изменения, был создан на базе ПВИ ВВ приказом командующего ВВ МВД России № 126 от 1 сентября 1994 г. кинологический факультет.

Совершенствование образовательного процесса по подготовке офицеров-кинологов продолжилось в начале 2000-х гг. с введением нового государственного образовательного стандарта и продолжается по настоящее время. С 2002 г. ведется работа по введению специализации «Кинология», а также разработка самостоятельного профиля «Кинология» при активном участии авторов. В ходе этой работы проводятся исследования по оптимизации профессиональной подготовки будущих офицеров-кинологов, частью которой и является данное исследование.

Сегодня таких специалистов готовят Высшая кинологическая школа г. Москвы, Университет Смольный г. Санкт-Петербурга, учебные заведения в системе Министерства обороны, Пограничной службы, МВД, в частности факультет кинологии Пермского военного института.

В задачу кинологического факультета входит решение проблемы подготовки высококвалифицированных офицерских кадров, способных обеспечить качественное выполнение служебно-боевых и специальных задач.

Результаты применения служебных собак в контртеррористической операции на Северном Кавказе подтверждают высокую результативность действий подразделений и частей внутренних войск, применяющих служебных собак. Так, за период 2000–2003 гг. обнаружено с применением служебных собак 73 703 взрывоопасных предмета, в том числе 5346 инженерных боеприпасов и взрывных устройств, 26 складов с оружием и боеприпасами.

Активизировавшаяся в 2001–2003 гг. минная война потребовала повысить качество подготовки специалистов-кинологов и минно-розыскных собак. С повышением эффективности подготовки и применения служебных собак удалось существенно сократить потери личного состава инженерной службы внутренних войск от подрывов. Так, при ведении инженерной разведки дорог и разминировании объектов в 2005 г. в результате подрывов погибло в четыре раза меньше специалистов, чем в 2003 г., при равном количестве заложенных радиоуправляемых фугасов – по 176 единиц.

На сегодняшнем этапе общество требует совершенно иных качественных подходов к вопросу кинологического образования. Это вызвано тем, что сферы применения служебных собак разноплановы и многообразны и требуют участия исключительно грамотного и подготовленного по всем аспектам этой деятельности специалиста – кинолога.

Таким образом, кинологической подготовке придан статус высшего образования, что является мощным стимулом совершенствования подготовки специалистов-кинологов, с максимальным использованием в этих целях самых современных достижений биологических, педагогических, юридических и других наук.

Примечания

1. Сикерин В. Г. и др. Кинологическое обеспечение деятельности органов и войск МВД РФ. Пермь: РИА «МГ Стиль», 2000.

2. Там же.

3. Арасланов Ф. С. и др. Дрессировка служебных собак. Алма-Ата: Кайнар, 1987.

4. Языков В. В. Основы дрессировки служебных собак. М.: Госвоениздат, 1930.

5. Бирюков Г. Ф., Мельников Г. В. Борьба с танками. М.: Воениздат, 1967.

6. Мазовер А. П., Крушинский Л. В., Израилевич И. Е. и др. Служебная собака. Можайск: Изд-во ВАП, 1994.

7. Бирюков Г. Ф., Мельников Г. В. Борьба с танками. М.: Воениздат, 1967.

8. Арасланов Ф. С. и др. Дрессировка служебных собак. Алма-Ата: Кайнар, 1987.

9. Там же.

Принципы системной профилактики безопасности образовательной среды

Профилактика как противодействие формированию разных форм отклонений и зависимостей в подростковом возрасте рассмотрена с позиций системного подхода; показано, что конкретные цели и задачи определяются сензитивностью возрастных этапов и способами реагирования детей.

The model of psychological safety of educational environment and her prophylaxis, as counteraction to forming of different forms of rejections and dependences of teenagers, are considered from positions of approach of the systems. It is shown that concrete aims and tasks of prophylaxis are determined by the methods of reacting of children, styles of education and other factors mortgaged in preschool childhood.

Ключевые слова: безопасность образовательной среды, системность профилактики, отклонения в поведении, подростки, зависимости (курение, алкоголь, наркотики).

Keywords: safety of educational environment, psychological safety, system of prophylaxis, rejections in behavior, dependences (alcoholic, smoking, drugs).

Создание безопасной образовательной среды и ее профилактика, направленная на сохранение и поддержание физического и психического здоровья детей, сегодня является одной из приоритетных задач. Системный подход и система профилактики признаются определяющими и весьма важными, как отмечает В. В. Зарецкий, «системность обеспечивает качество функционирования составляющих ее элементов» [1].

Важное место в системе обеспечения мер, направленных на противодействие разным формам отклонений или зависимостей в образовательной среде, занимают исследования, ориентированные на выявление, объяснение, прогнозирование основных рисков и угроз. Именно объективные, реально существующие факторы определяют конкретные цели и задачи профилактической деятельности, направленной на снижение рисков, связанных с проявлением отклоняющихся форм поведения [2]. Психология развития здоровых, адаптивных форм поведения, направленных на решение возрастных, психологических и социальных задач, не может рассматриваться изолированно от профилактики других нарушенных форм поведения. При этом структура среды образовательных организаций России весьма неоднородна и отличается одна от другой.

Образовательная среда по своему воздействию может быть *пассивной, нейтральной, активной* [3]. *Пассивная*, индифферентная среда, где нет общих традиций, единства целей; она, принимает всех, включает в свою структуру, не меняя или слабо влияя на каждого человека. Здесь часто возникают споры, конфликты, которые разрешаются сторонами насильем, применением силы. По классификации В. А. Ясвина, такая «догматическая среда» способствует формированию пассивной, зависимой личности, но при этом обеспечивает твердое усвоение необходимого образовательного содержания путем заучивания, дрессировки детей [4].

Активная среда (карьерная или творческая) способствует развитию активной личности, но «карьерная» – тоже формирует зависимую личность. Самостоятельная работа проходит здесь по заданным правилам и алгоритмам – дети рисуют, танцуют, говорят, делают, но только по заданию педагога. Данная среда удобна для учителя и администрации, а ребенок – жертва их успеха. В дошкольных организациях часто функционирует именно такая модель. Дети смотрят на воспитателя, не проявляя ни малейшей инициативы. Вот так и формируется зависимость ребенка от взрослого, а в будущем, когда он вдруг сделает свой неверный шаг к курению, попробует алкоголь, а еще хуже наркотик, будем удивляться и сокрушаться, не понимая, откуда это.

Нейтральная среда – «безмятежная», способствующая развитию свободной, но пассивной личности, где дети «предоставлены сами себе», а роль педагогов сводится к предупреждению конфликтов и обеспечению физической безопасности детей путем заданий педагога, перехода от одного занятия к другому. Чисто теоретически данная среда лучше, но совсем иное дело – *творческая среда*, способствующая развитию активной и внутренне свободной личности, предусматривающая выполнение работ созидательного характера. Роль педагога при этом – сотрудничество, сотворчество, ориентирование и поощрение результатов. Важнейшим показателем здесь является психологическая атмосфера: взаимоотношения детей, педагогов и родителей, общий стиль, настрой, основанные на общих целях, уважении достоинств каждого, на сотрудничестве и доверии.

«Вирус отклонений поведения» в скрытой форме всегда присутствует в школе и дремлет, но в «благоприятной» среде распространяется достаточно быстро: кто-то из любопытства, а кто-то вопреки запретам пробует то, что запрещают взрослые. Известно стремление детей экспериментировать, пробовать «запретный плод».

Для подростков важна текущая ситуация, атмосфера в образовательной среде, отношения со сверстниками и, конечно, в семье. Семейные конфликты часто возникают из-за кардинальных различий в ценностях подростка и старшего поколения, что приводит иногда даже к мотивам суицидального поведения. Важно вовремя ориентировать их на поиск позитивных целей и достижение счастья с помощью имеющихся внутренних ресурсов, а не путем ухода от ответственности и формирования зависимостей.

Профилактика психологической безопасности образовательной среды (ПБОС) весь контингент подростков сегодня подразделяет на *здоровых, группу риска и злоупотребляющих* (курением, алкоголем и пр.). Сама работа при этом ориентируется не столько на группу риска или злоупотребляющих, сколько на здоровых. Злоупотребляющие не особо интересуются всеми предлагаемыми школой мероприятиями, для них школьная группа часто уже не является референтной, как не авторитетны педагоги и родители [5]. Группа риска дистанцирована от всех школьных дел, они уже сделали свой выбор в пользу так называемой «своей свободы», до них трудно достучаться или переубедить. Значит момент, когда целесообразно было вести диалог, уже упущен.

Следует отметить, что профилактика должна начинаться не тогда, когда подросток замечен в употреблении или еще хуже при сформированной зависимости, а гораздо раньше. При этом формирование отношения должно носить не запретительный, негативный характер, а, наоборот, позитивный. Запреты могут помочь на время и лишь при определенных условиях. Должны появляться уравнивающие позитивные цели, не привнесенные извне, а выработанные и принятые самими подростками или совместно со взрослыми.

Понятие «единое профилактическое пространство» включает понимание уровней профилактики: *первичная, вторичная и третичная*. Эти уровни или «компоненты единой профилактической цепи», по В. В. Зарецкому [6], не могут рассматриваться изолированно друг от друга. При упоминании этих уровней имеется в виду, что поэтапное развитие личности ребенка сопровождается соответствующими внутренними изменениями. В кризисные моменты у ребенка возникают новые потребности и соответственно противоречия, сопротивления, порождающие новые конфликты развивающейся личности. Вот они, сигналы, которые должны быть пойманы. На них надо реагировать, не избегая, а конструктивно преодолевая конфликты, тем самым способствуя созданию качественных условий перехода на следующий уровень.

Рассмотрим систему с помощью метафоры, превращения отдельных элементов в новую целостность. Возьмем в качестве элементов системы, например, обыкновенные дощечки. Соединив их между собой, получаем новую целостность – ящик. Каждая дощечка, заняв свое место, будет дном, его крышкой или боковиной ящичка. Отсюда, ящик состоит из элементов предыдущего уровня. По результату можно судить о возможности перехода на следующий уровень системы. Если результат удовлетворяет, а полученная целостность может быть использована как элемент следующего уровня, можно стремиться к новому уровню. Так ребенок из элементов (букв, цифр, образов), которые он осваивает, выстраивает новую целостность – свой тезаурус, весь запас собственных знаний о мире.

Вернемся к метафоре. Переход на следующий уровень системы, в свою очередь, предполагает соединение этих ящичков так, чтобы получилась следующая, возможно, более совершенная или более сложная структура. В данном случае – это некая новая конструкция ящичков. Здесь следует сказать о плане конструкции в нашей голове и его реализации. Например, из ящичков можно создать стеллаж, стенку, письменный стол и т. д. Еще интересней, если творческое решение приведет к структуре, о которой с ходу не могли даже подумать. А какое это все имеет отношение к профилактике отклонений в детско-подростковом возрасте?

Допустим, что работа по профилактике табакокурения, токсикомании и пр. у подростков, начинается с преодоления негативной составляющей – конкретной зависимости. На что можно здесь опираться, как подготовлена почва – «наша голова» с ее целями и планами, а как осознают проблему подростки, каковы их установки, сопротивление, готовность к позитивным изменениям и т. д. Иными словами, оказываясь сразу на третьем (подростковом) уровне, не пройдя первых двух уровней профилактики, скорее всего, пытаемся «ухватить за хвост жар-птицу». На первом уровне, когда проблема явно или неявно существует, хорошо было бы заложить основу, сформировать у детей отношение к данному явлению, его оценку, определенную установку. Часто, избегая обсуждений по условно табуированным вопросам (курение, алкоголь, секс) с дошкольниками и младшими школьниками, стремясь не нарушить их устойчивости, взрослые «замалчивают», затушевывают реальную проблему. Такие вопросы могут ставиться позитивно, например, с ориентацией детей на сохранение здоровья, достижение успеха, счастья и пр. Не обязательно поучать, что курить и сквернословить плохо и т. д. Лучше дать им самим это сформулировать. Важен свой путь – самостоятельно добытый опыт, ориентация на здоровый образ жизни, осознание общечеловеческих и индивидуальных ценностей, самосовершенствование. Возможно, это лишь идеальная модель для современных подростков, поскольку живут они в мире реальном и видят, понимают гораздо больше, чем иногда хотелось бы взрослым.

Уровень психологической защищенности детей определяется разными факторами, но безопасность личности в целом определяют три главных: *психологический фактор* – это исходно разные реакции человека: для одного конфликт – всегда обида и слезы, а для другого – кулаки и угрозы; *фактор воспитания и социализации* – социальная готовность, умение общаться со сверстниками и взрослыми; *фактор среды* – ее значимость для ребенка, удовлетворенность, защищенность от негативного влияния [7].

Дошкольный период в силу уязвимости ребенка чреват психотравмами, что во многом определяет его судьбу и последствия. Часто последствия оказываются гораздо более значимы, чем сами травмирующие события. Сравнительно недавно ученые стали говорить о влиянии среды и об аномалиях личностного развития детей, увязывая это с психологической травматизацией, конфликтами, о «чувстве покинутости», что впоследствии может стать причиной многих психологических проблем, вплоть до суицида.

Специфика реакций ребенка на стрессовые и конфликтные ситуации, резкое изменение привычного образа жизни, неблагоприятные события (утрата близких, развод родителей) могут привести дошкольника к отказу.

Реакция отказа – от занятий, игр, контактов, пищи. Она отмечается у детей при неблагоприятной адаптации, дефиците позитивного эмоционального отношения матери, даже если она кормит, ухаживает за ним, не проявляя любви, теплого материнского отношения. Дети с ненадежной материнской привязанностью, дефицитом позитивного эмоционального отношения, ощущая «покинутость», сталкиваются с множеством проблем, особо остро реагируют на стресс, что дополнительно усиливается в подростковом возрасте.

Реакция сопротивления детей – неоправданное упорство, упрямство, капризность. Это тоже может быть реакцией на стресс. Ребенок проснулся и сопротивляется: не может быстро одеваться, есть и пр. Мама торопится на работу, а ребенок рыдает и противодействует. Если не удастся переключить его или «заставить», грядет наказание. В углу стоять некогда – он получает порцию шлепков, а в придачу обещание выдать «добавку»... Затем он оказывается в детском саду, где реакция сопротивления усиливается (самоизоляция, вплоть до попыток побега из сада). Однажды такому ребенку, когда он уже вроде бы слегка успокоился и начал играть, я сказала: «Ты такой хороший, умный мальчик...» А он, тяжело вздохнув, отвечает: «Нет, я плохой. Мама так сказала». Ребенок согласился с моделью «Я – плохой, ты – хорошая», которая, по Томасу А. Харрису, в подростковом возрасте приведет к более сложным проблемам. Сейчас он сам смирился и занял позицию «плохого», а мама остается для него «хорошей», но затем он попытается выравнять ситуацию. Мама станет тоже «плохой», а это позиция агрессии, враждебности сначала к маме, а потом и ко всему миру [8].

Реакция компенсации проявляется в том, что ребенок всеми силами пытается не показать свои слабости, затушевать их, устранить. Он не плачет, когда ему больно, стремясь не уступить более крепким сверстникам, доказывает свою храбрость, прыгая с опасной высоты, неудачи в занятиях восполняет драками, привлекает внимание, «выделываясь», кривляясь и пр. Ему важна компенсация, но идя по такому пути, ребенок может создать себе и близким множество проблем. Другое дело – попытаться создать таким детям условия для самоутверждения. Интересный опыт удалось наблюдать в Австралии, где стараются ставить как можно меньше ограничений детям и для этого на территории оздоровительных лагерей и школ имеются самые разные тренажеры,

устройства, приспособления. Заметив стремление ребенка к самоутверждению и риску, педагоги способствуют развитию его спортивных навыков, помогают пробовать свои силы, но со страховкой (страховочный пояс, тренер, опытные старшие, спортсмены).

Реакция зависимого поведения – скованность или демонстративность поведения, иногда непомерное подражание кому-либо (негативному герою, персонажу кинофильма), что проявляется в копировании агрессивных жестов, речи, употреблении бранных слов, выражений, проявлении агрессии в мимике (он строит рожицы, показывает язык, бравивирует неприличными жестами). Все эти реакции, неожиданно и резко появившиеся, – свидетельство неблагополучия ребенка, что пытаются устранить путем наказаний, не задумываясь о трудностях малыша.

Маркерами, или индикаторами, психологического неблагополучия ребенка, проявлениями, которые должны настораживать педагогов и родителей, являются: трудности засыпания и беспокойный сон (дневной или ночной); быстрая утомляемость, чего недавно еще не было; рассеянность, невнимательность; постоянный поиск одобрения взрослого; сосание пальца или соски; нарушение аппетита или еда без разбора и при этом заглатывание пищи; игра с половыми органами; тики (подергивание плеч, глаз, щечки, покачивание головы); тревожность, резкое снижение или увеличение веса (симптомы ожирения), что при резком изменении жизненной ситуации может быть сигналом психотравмы. «Нередко и нарушения развития, и отклонения в поведении становятся следствием психических травм, полученных детьми, пережитых ими стрессов, порой до конца не преодоленных и определяющих их дальнейшую дезадаптацию» [9].

Другой фактор, влияющий на психологическую безопасность ребенка, – воспитание. Дети из неполной семьи, пережившие ее распад в дошкольном возрасте, входят в группу риска. Но и дети из полных семей становятся жертвами известных типов неадекватного воспитания: *гиперопеки* – ребенок постоянно находится под неусыпным контролем, постоянно слышит многочисленные запреты и ограничения, строгие окрики (не ходи, не делай, упадешь, разобьешь и пр.). В результате ребенок становится безынициативным, нерешительным, зависимым. Он не умеет постоять за себя и свои интересы, у него растет обида за то, что другим «все можно, а он такой несчастный». В подростковом возрасте это ведет к протесту против родительского влияния. Такие дети совершают побег из дома, нарушают все запреты и правила, стремятся снять сразу все границы.

Другая форма гиперопеки – *«кумир семьи»*. Им восхищаются, просьбы и желания его с легкостью выполняются. В результате, повзрослев, он не в состоянии преодолеть эгоцентризм, соразмерить свои силы и желания; его часто не принимают сверстники; переживая, он обвиняет всех, но не себя. Источником отклонений личности, суицидогенными составляющими семейного воспитания становятся гиперопека, ригидные установки, авторитарность, культурный уровень родителей, но самым сильным источником является страх.

Детские страхи – явление обычное в психическом развитии ребенка. Оставаясь неприятным состоянием, он не является однозначно опасным или «вредным». Страх защищает ребенка от неоправданного риска, уводит от опасностей, регулирует, организует поведение. Слишком открытый, ничего не боящийся ребенок беззащитен перед лицом жизненных ситуаций. Такие подростки становятся «жертвами» более активных негативных лидеров, «экспериментаторов», их с легкостью втягивают в асоциальные группы, и они – «хорошие исполнители чужой воли». Психологические особенности таких детей, их эмоциональная чувствительность, впечатлительность приводят к травмирующему запечатлению, появлению страхов, их фиксации и постепенно они превращаются в мишень для травли.

Жестокое воспитание порождает в человеке приспособленчество, озлобленность, жестокость. Частые наказания за мелкие проступки в дальнейшем могут приводить к преступлениям, а человек, испытывая только страх наказания и садистическую ненависть, даже малозначительный конфликт будет воспринимать как безысходность.

Повышенная моральная ответственность – другая крайность. Ребенку с детства внушается, что он должен непременно оправдать надежды родителей, их мечты (стать музыкантом, балериной, выдающимся спортсменом и пр.). Другой вариант ответственности – на него возлагаются непосильные заботы (ухаживать за близкими, растить братьев, сестер и т. п.). У таких детей зачастую появляются навязчивые страхи. Такое воспитание тоже обрекает на психотравмы и трудности отношений с окружающими.

Полное попустительство и безнадзорность – другой тип воспитания. Родители заняты своими делами и не уделяют должного внимания детям. Будучи предоставлены самим себе, в поисках радости, развлечений, они попадают под влияние «уличных» компаний.

Профилактика – превентивные меры должны быть организованы таким образом, чтобы способствовать ликвидации или уменьшению негативных факторов. Проблема безопасности об-

разовательной среды привлекает все большее внимание исследователей, демонстрируя при этом отсутствие единопонимания как в трактовках психологически безопасной образовательной среды, так и в анализе факторов, разрушающих или поддерживающих данную среду. Система профилактики, представленная разными моделями, включающая разные уровни и возможности перехода на следующий (более высокий) уровень, открывает возможность реальных изменений и позволяет увидеть существенные внутренние трансформации.

Примечания

1. *Зарецкий В. В.* Концептуализация профилактики – шаг к системной деятельности // Не будь зависим. 2014. № 6. С. 9.
2. *Ковров В. В., Мириманова М. С., Оганесян Н. Т.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности. М., 2012. Сер. «Психология безопасности в образовании»; *Ковров В. В.* Современные вызовы психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 158. С. 56–67.
3. *Мириманова М. С.* Раннее прогнозирование социально-психологических рисков и их профилактика в дошкольных образовательных учреждениях // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». URL: www.psyedu.ru
4. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 242.
5. *Ковров В. В., Мириманова М. С., Оганесян Н. Т.* Указ. соч.
6. *Зарецкий В. В.* Указ. соч. С. 19.
7. *Мириманова М. С.* Технологии обеспечения психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения. М.: Экон-Информ, 2012. С. 76.
8. *Харрис Т. Я* – хороший, Ты – хороший: сокр. пер. с англ. М.: Соль 1993. С. 124.
9. *Мириманова М. С.* Указ. соч. С. 28.

УДК 331.101.35

Л. В. Марищук, Т. И. Юхновец

К вопросу о психологическом содержании неопределенности в профессии

В статье анализируется понятие «неопределенность» применительно к профессиональному становлению личности. Высокие темпы роста неопределенности, обусловленные ростом применения инноваций во всех сферах деятельности, требуют активизации исследовательской работы по поиску конструктивных способов разрешения ситуаций неопределенности в профессии, формирования способности использовать их для оптимизации личностного и профессионального роста, что определяет актуальность представленных материалов. Проблемой, решаемой в статье, выступает противоречие между трактовками учеными понятия «неопределенность» в различных отраслях психологии, что, собственно, и составляет новизну представленной работы.

Приводятся теоретические конструкты «неопределенности», близкие в содержательном аспекте. Выделены существенные характеристики неопределенности, экстраполируемые на сферу профессиональной деятельности субъекта. Представлена авторская трактовка понятия «неопределенность в профессии». Определяется профессиональная пригодность личности как способность выполнять требования деятельности и получать от этого удовлетворение. Констатируется использование индивидуального стиля деятельности для повышения уровня профессиональной пригодности. Затрагивается понятие субъектности как конструирования своего личностного пространства в связи с решаемыми задачами, ответственности за результат и рефлексии ошибочных действий, формируемой в деятельности и определяющей ее результативность. Определяется понятие трехкомпонентной установки, формируемой на основе познавательной потребности и направленной на конструктивное преодоление неопределенности в профессии. Перечислены условия такого преодоления, способствующие профессиональному и личностному росту. Подчеркивается необходимость обучения молодежи конструктивным методам преодоления неопределенности в профессии на основе приобретения знаний и компетенций в избранной сфере деятельности, ставшая основным выводом по работе.

The concept uncertainty conformably to person` professional formation analyzed in the article. The uncertainty high temps of grows conditioned by grows of innovations using in all spheres of activity demand to stir up the investigations of constructive methods to uncertainty in profession situations overcome, to form an ability to use them for optimize personal and professional development. All stated defined an article` actuality.

The novelty of this article consists of problem solving as the contradiction between concept uncertainty interpretations by psychologists and in various branches of psychology. Uncertainty theoretical constructions substantially similar to each other listed. Uncertainty` substantial characteristics extrapolated to subject`s professional activity marked out. Author`s interpretations of the concept uncertainty in profession presented. The personal professional suitability as an ability to realize the demands of activity and be satisfied defined. The activity individual style using for professional suitability level rising ascertained. The concept subjectivity as one`s personal space construction connected with problems solving, responsibility of results obtained and error acts reflection forming in activity and determining its result. The concept three-component attitude forming on basis of gnostical need and directed to constructive overcoming of uncertainty in profession defined. Such overcoming conditions favored to professional and personal development. To teach the youth constructive overcoming of uncertainty in profession necessity acquiring knowledge and competences in selected activity sphere as a main conclusion of the article underlined.

Ключевые слова: неопределенность, барьеры профессионального развития, конструктивное преодоление неопределенности в профессии, пригодность, индивидуальный стиль деятельности, установка, субъектность.

Keywords: uncertainty, professional development barriers, constructive overcoming of uncertainty in profession, suitability, activity individual style, attitude, subjectivity.

На страницах научных изданий [1] все чаще анализируется феномен неопределенности, его источники, феноменология, последствия, что обусловлено проблемами развития практически всех сфер общества. Предлагаются концепции различного уровня обобщения [2], анализирующие и объясняющие многочисленные аспекты изменений психики человека, сталкивающегося с неопределенностью. В последние годы все чаще и настойчивее звучат предостережения по поводу негативных последствий индивидуального и социального развития человека в ситуации чрезмерного роста неопределенности, дисгармонично преобладающей над определенностью. Разрабатываются коррекционные мероприятия по оптимизации процессов индивидуализации и социализации потенциальных клиентов, в том числе и лиц трудоспособного возраста [3]. Перспективы развития государства сейчас как никогда обусловлены наукоемкими производствами, требующими высокого уровня профессионализма, отсутствие которого сопряжено с высокими социальными, экономическими рисками, угрозами жизни и здоровью людей. Эти противоречия обуславливают актуальность исследований в области психологии неопределенности в профессиональной сфере.

Анализ литературы по заявленной проблеме позволил обнаружить трудности, связанные с недостаточно разработанным понятийным аппаратом.

В современном толковом словаре русского языка приводятся следующие значения термина «неопределенность»: 1. Точно не установленный. 2. Неотчётливо выраженный, неясный. 3. Не вполне осознанный; смутный [4]. Термин обозначает то, что неточно, неясно, непонятно. Вышеперечисленные интерпретации апеллируют к интеллектуальным способностям и эмоциям личности. Эта линия анализа разрабатывается в рамках психологии мышления [5], психологии принятия решений [6], антиципации [7], понимания, рефлексии [8]. Однако заявленная проблема находит решения и в психологии состояний [9], психологии труда [10], медицинской психологии [11], педагогической психологии [12], психологии личности [13].

В большом толковом психологическом словаре А. Ребера [14] неопределенность трактуется как «1. Вообще – состояние убеждения, когда человек не вполне убежден, когда он неуверен. 2. В теории информации – степень, в которой не накладывается никаких ограничений на возможные выборы, имеющиеся в распоряжении, или на возможные последствия ситуации». «Степень неопределенности, недостатка ясности в ситуации или стимуле, которую способен выдержать субъект... Никто не любит постоянно находиться в неопределенной ситуации или подвергаться воздействию неопределенного стимула. Однако этот термин обычно используется так, как будто это основное измерение личности, и в первую очередь интерес представляет полюс непереносимости: те люди, у которых возникают трудности в перенесении даже слегка неопределенных обстоятельств. Такие индивиды склонны реагировать беспокойством и замыканием в себе на неясные ситуации, и предполагается, что такая модель поведения является признаком авторитарной личности» [15]. Здесь речь идет о личности, ее эмоциях и состояниях.

В монографии Л. А. Регуш [16] приводятся примеры выделения существенных признаков неопределенности. А. Тоффлер подчёркивает непрерывный характер её поступления; изменчивость; такой ее обязательный компонент, как наличие реакции окружения на действия личности; обращенность личности к своему будущему. С точки зрения М. Мид, важной характеристикой неопределенности является ее чрезмерная динамичность, что приводит к разрыву обмена опытом между поколениями, а это, в свою очередь, провоцирует незащищенность молодого поколения перед лицом насущных задач.

Е. В. Трифонов, вслед за Е. А. Климовым, говорит о таком ее признаке, как равновесие между человеком и требованиями окружающей среды, профессии, выражающемся в достижении субъектом лично и социально важных целей. Если равновесие не достигнуто, то человек либо следует эгоцентрическому принципу, либо ему извне навязывают «чуждые» цели, ценности, провоцирующие внутриличностные конфликты [17].

Наиболее частотными характеристиками неопределенности являются отражение взаимодействия субъекта и объекта, опосредованность временем, ориентированность субъекта на будущие события в ближайшей и/или отдаленной перспективе [18]. Неопределенность связана со стремлением субъекта к расширению границ субъективного пространства в настоящем времени; предполагает процесс преодоления барьеров; требует непрерывного, непрекращающегося выбора. В норме стремление к неопределенности должно быть сбалансировано стремлением к упорядоченности. Преодоление внешней неопределенности возможно при соответствующем уровне внутренней определенности, значимым компонентом которой является удовлетворенность происходящим. Определенность характеризуется конвергентным, а неопределенность связывается с дивергентным типом обработки информации. Именно поэтому развитие индивидуальности возможно в неопределенных условиях, тогда как социальная направленность этой индивидуальности связана с определенностью.

На континуум неопределенное/определенное влияют внутренние и внешние причины [19]. К внутренним относятся ориентированность в мире профессий; знание медицинских, психолого-педагогических противопоказаний к выбору профессии; знание человеком себя; уровень притязаний личности; способность к волевым усилиям при преодолении трудностей. К внешним – материальная нужда, утрата здоровья, несбалансированность жизненных модусов личности «хочу – могу – должен», удаленность места работы от жилья, влияние группы, позиция семьи, некомпетентность кадровой службы и др. Человек регулярно вынужден выбирать, определяться относительно этой «системы координат». Б. С. Алишев [20] добавляет, что в этом процессе определяющим фактором является не волевое усилие, но удовлетворенность результатами. Тезис о второстепенности роли волевой регуляции в процессе преодоления неопределенности противоречит ряду концепций, например концепции осознанной саморегуляции, разработанных О. А. Конопкиным [21], В. И. Моросановой [22]. Разрешению противоречия может способствовать объяснение личностной регуляции деятельности в категориях возможности, необходимости. На введение этих категорий, равно как категорий случайности и действительности, в объяснении их обуславливающего влияния на личностное развитие, аргументированно настаивают, как российские [23], так и зарубежные ученые [24].

Неопределенность рассматривается Е. А. Климовым в контексте анализа процесса профессионального становления. Он утверждает, что объективные требования среды влияют на эффективность деятельности личности только в контексте системы «субъект – объект» [25]. Среда характеризуется исключительным разнообразием раздражителей, стимулов, ситуаций, но они значимы только лишь с позиции, учитывающей требования, опосредующие успешность выполнения деятельности, таких ее компонентов, как точность восприятия и действия. При этом вид деятельности не имеет существенного значения. Многообразная неопределенная объективная среда необходима для поиска, становления индивидуального стиля деятельности субъекта как системы индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задач [26].

Индивидуальный стиль деятельности – относительно устойчивая индивидуально-своеобразная организация деятельности, складывающаяся в результате усилий личности по наилучшему достижению целей в конкретных внешних (выполнение деятельности) и внутренних (осознание собственных сильных и слабых сторон) условиях. Индивидуальный стиль деятельности призван компенсировать особенности (попросту говоря – недостатки) темперамента и создавать возможности для развития способностей в нужном для личности и ее деятельности направлении. Для формирования индивидуального стиля деятельности личностью, точнее, субъектом деятельности, может применяться корректирующая тренировка устранения выявленных особо выраженных недостатков в профессионально значимых качествах: свойствах, психических про-

цессах, физических качествах (если такие недостатки препятствуют освоению какой-либо конкретной деятельности, на которую мотивирована личность).

Индивидуальный стиль деятельности складывается и на уровне спонтанного, стихийного, неосознаваемого приспособления, и на уровне осознанной, целенаправленной деятельности. Е. А. Климов считает, что этим процессом можно управлять, и предлагает программу по формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности. Проблему неопределенности он рассматривает в нескольких аспектах: с точки зрения анализа характеристик среды; характеристик исхода адаптации личности к профессии как поиска путей и способов разрешения «ситуации взаимного несоответствия человека и трудового поста» [27]; личностного выбора из нескольких «ходов» профессионального развития; как выбор программы обучения соответствующий способностям, возможностям достижения профессиональной определенности, пригодности. Профессиональная пригодность – совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им, при наличии специальных знаний, навыков и умений, общественно приемлемой эффективности труда. В понятие профессиональной пригодности входит также удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов. Профессиональная пригодность формируется в ходе длительного профессионального труда, протекающего в определенных социально-экономических условиях. При этом формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление и пр.), но и его личность (складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями межгруппового и внутригруппового общения и т. п.). Нередко профессия накладывает свой отпечаток на внешний облик (габитус) человека [28].

Предлагается понятие «профессиональной неопределенности», подразумевающее промежуточный результат профессионального самоопределения, характеризующийся недостаточным уровнем сформированности его компонентов, что влияет на учебную, учебно-профессиональную деятельность» [29]. Согласно этому пониманию с профессиональной неопределенностью сталкивается человек, обучающийся профессии. Однако «профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается с завершением профессиональной подготовки, а продолжается на всех этапах жизненного пути» [30]. Наряду с этими аспектами решения проблемы можно поставить следующие вопросы – как происходит развитие профессионала после достижения им самоопределения, пригодности в профессии? Все ли влияющие факторы контролируются? Кем? Нам представляется разумным экстраполировать существенные признаки неопределенности на сферу профессионального развития субъекта. Полагаем, что неопределенность в профессии – это процесс регулярного выбора, направленного на ближайшие и отдаленные перспективы развития, связанные с оценкой профессиональной группой результатов профессионально ориентированной активности личности. К условиям конструктивного ее преодоления, ведущим к профессиональному и личностному развитию, можно отнести целенаправленность поисковой, исследовательской активности, трансформирующейся в деятельность в контексте прошлого, настоящего и будущего времени, обсуждение результатов активности/деятельности в референтной группе со специалистами различных профессиональных позиций; выстраивание баланса определенности и неопределенности в профессии; акцентирование внимания на степени удовлетворенности достигнутыми результатами; развитие саморегуляции, а также способности управления ею; формирование готовности к мобилизации своих психических и физических ресурсов в ситуации встречи с барьерами. Учитывая циклический характер развития субъекта труда [31], т. е. человека, ответственного за его результат, можно предположить, что адаптационный и активный этапы будут различаться по характеру и интенсивности неопределенности, с которой будет сталкиваться личность. Субъектная личность в ситуации неопределенности чувствует себя спокойнее, увереннее, чем несубъектная. У субъекта развита способность к видению конечного или промежуточного результата выполняемой деятельности, он достаточно компетентен для того, чтобы решать проблемы профессионального самоопределения, – он готов их решать, так как владеет и профессией, и знаниями.

В результате размышлений на предмет неопределенности в профессии можно сделать предварительные гипотетические выводы: неопределенность потенциально содержит как разрушительную, так и созидательную силу. Молодых людей следует учить конструктивным способам разрешения неопределенности в профессии, способам преодоления трудностей при сохранении достоинства, чести, совести. Способствовать этому может формирование установки на осознание собственных возможностей для преодоления неопределенности. Установка понимается нами как предрасположенность (неосознаваемая готовность) субъекта к принятию / непринятию тех или иных ценностей, предписывающих определенные социально принятые способы по-

ведения. Установки всегда трехкомпонентны: они включают когнитивную (мнения и убеждения); аффективную (позитивное / негативное отношение к мнениям и убеждениям) и поведенческую (реакция, соответствующая переживаниям и убеждениям) составляющие. Сформированные установки изменяются с большим трудом, прикладываясь не только и не столько лицом, желающим сформировать или изменить их, сколько самим субъектом, при наличии осознанного желания сделать это. Это желание – мотивацию достижения успеха – можно формировать на основе познавательной потребности, полагаемой нами витальной.

Снижению удельного веса случайностей способствует перевод знаний о неопределенности из латентной формы в открытую; высокий уровень научности профессиональной подготовки позволяет расширить границы возможного (цитируем К. Левина: «Нет ничего практичнее хорошей теории» [32]). Неопределенность обладает потенциалами развития только в оптимальном соотношении с определенностью, поэтому в процессе профессиональной подготовки следует изучать этот феномен и проводить обучающие и коррекционные мероприятия.

Примечания

1. Алишев Б. С. Неопределенность и ее преодоление в системе «субъект – объект» // Личность и бытие: субъектный подход: материалы науч. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008; Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20; Корнилова Т. В. Преодоление субъектом неопределенности при принятии решений // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: РАН, 2009; Яковук Т. И. Неопределенность как регулятор духовной жизни молодежи. Брест: Изд-во Белорус. гос. тех. ун-та, 2005.
2. Зинченко В. П. Указ. соч.; Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003; Корнилова Т. В. Указ. соч.
3. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008; Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969; Климов Е. А. Пути в профессионализм...; Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь», 2005.
4. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2007. С. 405.
5. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Корнилова Т. В. Указ. соч.
7. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. К. Сурков. М.: Наука, 1980; Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
8. Методология психологии: проблемы и перспективы: учеб. пособие / под общ. ред. Т. Г. Щединой. М.; СПб.: Центр гуманит. инициатив, 2012.
9. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. М.: Вече. Акт, 2000. Т. 1. С. 507.
10. Ермолаева Е. П. Указ. соч.; Корнилова Т. В. Указ. соч.; Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Изд. 2-е, доп. Саратов: Саратов. гос. соц.-экон. ун-т, 2013.
11. Коростылева Л. А. Указ. соч.
12. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003.
13. Зинченко В. П. Указ. соч.; Методология психологии: проблемы и перспективы...; Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2010.
14. Ребер А. Указ. соч. С. 507.
15. Там же.
16. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
17. Климов Е. А. Пути в профессионализм...; Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
18. Алишев Б. С. Указ. соч.
19. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003. С. 164.
20. Алишев Б. С. Указ. соч. С. 80–84.
21. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.
22. Моросанова В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. М.: Когито-Центр, 2015.

23. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.
24. Яковук Т. И. Неопределенность как регулятор духовной жизни молодежи. Брест: Изд-во Белорус. гос. техн. ун-та, 2005.
25. Климов Е. А. Пути в профессионализм...
26. Он же. Индивидуальный стиль деятельности...
27. Он же. Пути в профессионализм... С. 113.
28. Маришук В. Л. Критерии профессиональной пригодности в профотборе // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда: сб. науч. тр. ф-та психологии. Л.: Лен. гос. ун-та, 1974. С. 80–104.
29. Дубенцов М. И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> (дата обращения: 31.03.2016).
30. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности... С. 252.
31. Там же; Он же. Пути в профессионализм...; Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Изд. 2-е, доп. Саратов: Саратов. гос. соц.-экон. ун-т, 2013.
32. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. М.: Смысл, 2001.

УДК 159.322.76-056.3:

Л. П. Маринчева

Особенности копинг-стратегий у подростков с психосоматическими и соматоформными расстройствами

Особенности копинг-реакций являются одним из требований, имеющих дело с коррекцией семей, где имеются факторы риска наличия у подростков психосоматических расстройств и соматоформных дисфункций. Среди 142 подростков было выявлено, что копинг-реакции являются фактором риска развития психосоматических заболеваний и соматоформных расстройств. В группе подростков с психосоматическими расстройствами и соматоформными дисфункциями в сравнении с группой здоровых подростков наблюдалось больше неконструктивных типов копинг-реакций. Использование психотерапии наравне с другими методами комплексной терапии делает лечение данной группы пациентов более эффективным.

The specification of the coping-reactions is one of issues dealing with the correction of family the risk factors of juveniles with psychosomatic disorders and somatoform disfunctions. Coping-reactions as risk factors of psychosomatic disorders and somatoform disfunctions among 142 teenagers were analysed. In the group of juveniles with psychosomatic disorders and somatoform disfunctions in comparison with the group of healthy ones there were more nonconstructive types of coping-reactions. The use of psychotherapy alongside with other methods of complex therapy makes the therapy of the given group of patients more effective.

Ключевые слова: подростковый возраст, соматоформные и психосоматические расстройства, комплексная терапия, копинг-реакций, факторы риска.

Keywords: juvenile age, somatoform and psychosomatic disorders, complex therapy, coping-reactions, risk factors.

В настоящее время психосоматические (ПСР) и соматоформные, то есть функциональные, расстройства (СФР) принято относить к группе стресс-зависимых болезненных состояний [1], так как среди многочисленных факторов, влияющих на развитие данной группы расстройств (наследственная предрасположенность к психосоматическим расстройствам; нарушения деятельности центральной нервной системы (ЦНС); личностные особенности; фон неблагоприятных семейных и других социальных факторов; психическое и физическое состояния во время действия психотравмирующих событий) наличие стрессовых факторов и их особенности занимают существенное место. Также немаловажную роль играют особенности эмоционального ответа на раз-

личные психотравмирующие факторы [2], что во многом связано с преобладанием тех или иных стратегий совладания со стрессом (копинг-стратегиями).

П. И. Сидоровым и соавторами [3] разработана системно-динамическая модель возникновения ПСР, согласно которой для их развития необходимы этапы социо-, психо- и соматогенеза, при этом первоначально возникает дисбаланс в многоуровневой системе социума (за счет действия стрессора, специфического для личности, сопровождающегося ощущением угрозы благополучию). Наиболее значимая «жизненная сфера» личности любого человека формируется в раннем детстве в процессе социализации и зависит от особенностей взаимодействия с родителями и условий воспитания ребенка – это I социогенетический этап формирования ПСР. На II этапе (психологическом) происходит воздействие специфического для личности стрессора и его взаимодействие с наиболее значимой для личности «жизненной сферой». Психофизиологический (III этап) подразумевает взаимодействие стрессора с психофизиологическими особенностями. Во время IV (физиологического) этапа происходит взаимодействие физиологической реакции на стресс с генетически слабыми местами и состоянием соматической сферы человека. V этап (функциональных нарушений) характеризуется формированием функциональных расстройств. Для VI этапа развития ПСР характерно формирование органического расстройства – психосоматического заболевания (артериальная гипертония, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь, бронхиальная астма, сахарный диабет). VII этап связан с обострением психосоматического заболевания. Исходя из этого следует, что ПСР возникает под воздействием специфического для личности стрессора, который, взаимодействуя с наиболее значимой «жизненной сферой» личности при наличии определенной психофизиологической предрасположенности, вызывает соответствующие нейрофизиологические реакции с вовлечением в ответ внутренних органов. С точки зрения данной модели механизмы совладания со стрессом вступают в силу на первом и втором этапе и от эффективности их зависит во многом то, насколько глубоки будут изменения со стороны соматической сферы.

Понятие копингов впервые было введено Р. Лазарусом и С. Фолкман [4]. Относительный смысл эмоции при стрессе зависит от восприятия ситуации человеком и от так называемого «потока действий и реакций» (Lazarus R., 2006; Folkman S. et al., 1979).

Под копингом понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности». Копинг – осознанные стратегии совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями [5]. Копинг – это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом: он объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. Мысли, чувства и действия образуют копинг-стратегии, которые используются в различной степени как произвольными, так и непроизвольными. В настоящее время под копингами понимают, как правило, произвольные и сознательные действия. Непроизвольные реакции – это те, что основаны на индивидуальных различиях в темпераменте, а также в привычном поведении (Comras, 1998). Задача совладания с негативными жизненными ситуациями состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их.

Виды копинг-стратегий:

1. Конфронтационный копинг – агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску (например, при возникновении стрессовой ситуации пациент проявляет непримиримость, грубость).
2. Дистанцирование – когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость (пациент стремится не думать о ситуации, забыть о ней).
3. Самоконтроль – усилия по регулированию своих чувств и действий (пациент стремится контролировать все сферы жизнедеятельности, свои эмоции).
4. Поиск социальной поддержки – усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки (стремление пациента обратиться за помощью, поддержкой, информацией).
5. Принятие ответственности – признание своей роли в проблеме с сопутствующими попытками ее решения (пациент принимает на себя ответственность за разрешение проблемной ситуации).
6. Бегство-избегание – мысленные стремления или поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы (уход пациента от столкновения с ситуацией: избегание, уход в зависимость и т. д.).

7. Планирование решения проблемы – произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие и аналитический подход к проблеме (пациент строит планы, прогнозирует результаты, выстраивает варианты решения проблемы).

8. Положительная переоценка – усилия по созданию положительного значения с фокусированием на роли собственной личности. Включает также и религиозное измерение (стрессовая ситуация переоценивается пациентом, извлекается опыт);

Опираясь на классификацию копингов, предложенную Ч. Карвером с коллегами (Carver E. et al., 1989) и Э. Фрайденберг и Е. Льюисом (Frydenberg E., Lewis E., 2000), можем утверждать, что к наиболее адаптивным копинг-стратегиям относятся стратегии, направленные непосредственно на разрешение проблемной ситуации. Следующий блок копинг-стратегий не связан с активным копингом, но также может способствовать адаптации человека в стрессовой ситуации. К таким стратегиям совладания относятся следующие: «поиск эмоциональной социальной поддержки» – поиск сочувствия и понимания со стороны окружающих; «подавление конкурирующей деятельности за счет самоконтроля» – снижение активности в отношении других дел и проблем и сосредоточение на источнике стресса; «сдерживание» – ожидание более благоприятных условий для разрешения ситуации вместо импульсивных действий и «юмор» как попытка справиться с ситуацией с помощью шуток и смеха по ее поводу. Наконец, в третью группу копинг-стратегий входят стратегии, которые не являются адаптивными, однако в некоторых случаях помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней. Это такие способы преодоления трудных жизненных ситуаций, как «фокус на эмоциях и их выражение» – эмоциональное реагирование в проблемной ситуации; «отрицание» – отрицание стрессового события; «ментальное отстранение, или дистанцирование» – психологическое отвлечение (уход) от источника стресса через фантазирование, мечты, сон; «поведенческое отстранение» – отказ от активного разрешения ситуации.

Немаловажным критерием эффективности копингов считают частоту их применения и их разнообразие [6]. Разнообразие репертуара копингов может способствовать решению проблем и совладанию со стрессом. Чем чаще в целом и чем более вариативно люди используют копинг-стратегии в стрессовой ситуации, тем более эффективно решается проблема и в большей степени снижается субъективный стресс.

Как показывают исследования отечественных ученых [7], именно на подростковый возраст приходится активное становление копинг-стратегий или стратегий совладания со стрессом.

Изучению копинг-стратегий, в том числе и у подростков, были посвящены многочисленные работы как отечественных (Анцыферова Л. И., Бодров В. А., 2006; Грановская Р. М., Никольская И. М., 2001; Крюкова Т. Л., 2005, 2010; Куфтяк Е. В., 2005, Нартова-Бочавер С. К., 1997, Ялтонский В. М., 1995 и др.), так и зарубежных авторов (Амирхан Д., 1990, Лазарус Р. С., Фолкман С., 1984, 1988, Хайм Э., 1988 и др.). В настоящее время исследований, в которых особенности копинг-стратегий и эмоционального статуса у подростков изучались бы одновременно в различных плоскостях (клинической, психологической и социальной), остается немного. Механизмы совладания со стрессом существенно отличаются у больных с психосоматическими и соматоформными расстройствами (ПСР и СФР) и здоровых.

Целью данной статьи является изучение особенностей копинг-стратегий и эмоционального статуса подростков с психосоматическими и соматоформными расстройствами.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 142 подростка. Основную группу составили 99 человек, проходивших лечение в дневном стационаре КОКПБ им. академика В. М. Бехтерева: первая подгруппа – 74 человек пациентов с ПСР (психосоматические расстройства), включая 12 человек – с артериальной гипертонией, 59 человек – с заболеваниями желудочно-кишечного тракта; вторая подгруппа – 25 чел. с СФР (соматоформные расстройства), включая 15 человек с функциональными расстройствами сердечно-сосудистой системы и 10 человек с функциональным расстройством желудка; средний возраст подростков – $15,2 \pm 1$ года. В контрольную группу вошли 99 подростков с первой группой здоровья – учащихся средней школы № 61 г. Кирова; средний возраст – $15,1 \pm 1$ года.

Методы исследования:

1. Клинико-психопатологический метод исследования подразумевал анализ жалоб, анамнестических сведений, данных, полученных при работе с медицинской документацией, результатов клинического наблюдения в условиях стационара.

2. Экспериментально-психологический метод. Для уровневой оценки психоэмоционального состояния испытуемых применялись:

– копинг-тест Лазаруса;

– анкетирование для сбора сведений о ребенке и анализа анамнестических данных; анкета содержала вопросы, позволяющие определить материальное положение семьи, социальное положение родителей, жилищные условия, отношения внутри семьи, наличие психотравмирующих ситуаций.

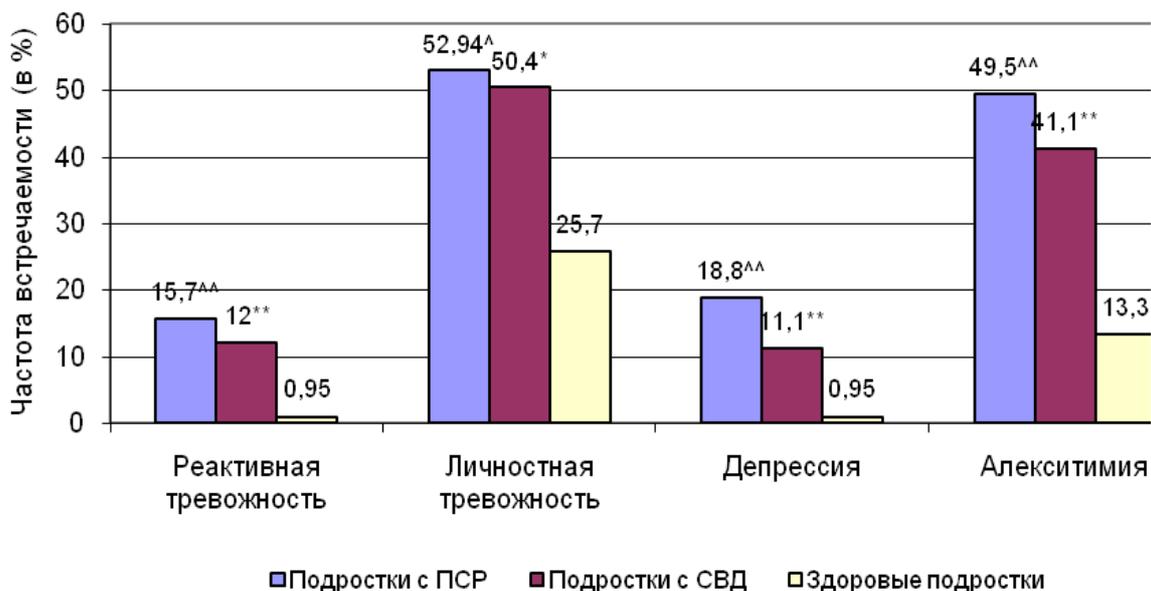
3. Статистический анализ данных проводился в программном пакете «SPSS» for Windows, Version 11. Использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок, критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования

Наличие психотравмирующих ситуаций, способствовавших дестабилизации эмоционального состояния, было выявлено у 16 (64,5%) пациентов с СФР и у 47 (63,13%) – с ПСР и у 18 (18,0%) подростков контрольной группы ($p \leq 0,01$). К наиболее значимым психотравмирующим ситуациям относились следующие: неблагоприятные школьные ситуации встречались у подростков с СВД в 13,7% случаев (16 человек), у подростков с ПСР – в 11,3% (23 человека), у здоровых – в 2,9% (3 человека) ($p \leq 0,01$); конфликты в семье – у 45,2% подростков с СВД (53 человека), у 44,7% (96 человек) с ПСР и у 4,5% (5 человек) здоровых ($p \leq 0,01$); развод родителей – соответственно у 34,2% (40 человек) с СВД, 29,9% (61 человек) с ПСР и 6,7% (7 человек) подростков с первой группой здоровья ($p \leq 0,05$). Психотравмирующие ситуации встречались у подростков с СВД и ПСР с одинаковой частотой, т. е. фактор психотравмы имеет значение как на этапе первичных вегетативных нарушений, так и в последующем при развитии ПСР.

Психологическими факторами, обуславливающими развитие СВД и ПСР за счет типа реагирования и ограниченности адаптивных стратегий поведения, являлись также характерологические особенности. У подростков как с СВД, так и с ПСР достоверно преобладала по сравнению с контрольной группой частота встречаемости акцентуаций сенситивного (21,4% подростков с СВД, 14,1% – с ПСР и 2,9% у здоровых) и психастенического типов (11,9% подростков с СВД, 18,2% – с ПСР и не выявлялся у здоровых) ($p < 0,05$), что могло обуславливать возникновение выраженных аффективных нарушений в скором времени после воздействия психотравмирующего фактора вследствие уязвимости и ранимости, присущих лицам с данными типами акцентуаций.

У пациентов с СФР и ПСР достоверно чаще, чем у подростков из контрольной группы, выявлялись высокие показатели реактивной, личностной тревожности, депрессии и алекситимии ($p < 0,01$). Преобладание высоких показателей личностной тревожности у подростков как с СФР, так и с ПСР доказывает ее значимость в возникновении невротических вегетативных реакций, а затем и органических нарушений в ответ на воздействие психотравмы. Достоверность различий между подгруппами экспериментальной группы (с ПСР и СФР) не подтверждена (рисунок). Это позволяет расценивать их как звенья единого патогенетического процесса, в ходе которого, по мере формирования ПСР, аффективные нарушения усугубляются.



Частота выявления нарушений психоэмоционального статуса у подростков с диагнозом ПСР, СВД и подростков из контрольной группы, %

Обнаружены достоверные превышения показателей конфронтационного копинга, дистанцирования, самоконтроля, бегства-избегания у подростков с ПСРи СФР, тогда как у здоровых подростков достоверно более высокие показатели по шкале «позитивная переоценка ситуации». Достоверные различия между подгруппами основной группы ($p < 0,05$) были выявлены по показателю копинг-стратегии, связанной с бегством-избеганием проблемы, Более высокие показатели данного копинга у подростков с СФР мы связываем с тем, что в условиях острой реакции на стресс подростки с СФР чаще видят решение проблемы в избегании ее. У подростков с ПСР реакция избегания связана в основном с уходом в болезнь.

Сравнение средних показателей копинг-стратегий у подростков с психосоматическими и соматоформными расстройствами и здоровых по копинг-тестам Лазаруса и Амирхана, %

Показатель	Группа подростков с ПСР	Группа с СФР	Группа здоровых подростков
Конфронтационный копинг	10,44±2,8**	13,5±0,3^^	8,0±2,02
Дистанцирование	10,01±2,62**	8,4±0,3^	7,7±2,54
Самоконтроль	13,53±3,04**	9,6±0,7^	8,03±2,6
Поиск социальной поддержки	7,26±2,09	8,8±0,3	7,79±2,2
Принятие ответственности	7,78±2,3	7,3±0,5	8,19±2,7
Бегство-избегание	9,7±3,02*'	13,8±0,6^^'	8,01±2,7
Планирование решения проблем	6,98±2,36	5,8±0,4	6,32±2,4
Положительная переоценка	7,27±2,3*	7,1±0,2^	8,17±2,7
Разрешение проблем	11,4 ±0,7*	13,6 ±0,9^	22,3±0,8
Поиск социальной поддержки	16,1±0,9*	24,1±1,1^	19±0,8
Избегание проблем	25,3±1,2*	26±1,3^	20,3±0,8

Примечание: здесь и далее – различия между первой экспериментальной подгруппой и контрольной группой достоверны при $p < 0,05$ – *, при $p < 0,01$ – **;

различия между второй экспериментальной подгруппой и контрольной группой достоверны при $p < 0,05$ – ^, при $p < 0,01$ – ^^; различия между подгруппами экспериментальной группы: при $p < 0,05$ – ', при $p < 0,01$ – ^^'.

Достоверно чаще в подгруппе пациентов с ПСР по сравнению с группой здоровых отмечались такие копинг-стратегии, как конфронтационный копинг (29,6% и 9,8% соответственно); бегство-избегание (30,9% и 8,45%); самоконтроль (15,5% и 7,04%). В группе здоровых подростков достоверно чаще отмечались такие стратегии совладания, как планирование (12,6% у здоровых и 4,2 – у подростков с ПСР); переоценка ситуации (11,26% и 5,6%) и ответственность (9,8% и 5,6%). В группе подростков с СФР преобладают высокие показатели по шкалам «конфронтационный копинг» – у 18 (72%) человек, «самоконтроль» – у 7 (28%) человек, «бегство-избегание» – у 18 (72%) человек; обнаружены низкие показатели по шкалам «самоконтроль» – у 7 (28%) человек, «принятие ответственности» – у 7 (28%) человек, «планирование решения проблемы» – у 13 (52%) человек, «положительная переоценка» – у 6 (24%) человек.

Нами были установлены в подгруппе подростков с ПСР прямые корреляционные связи между ситуативной тревожностью и конфронтационным копингом (0,354), а также между личностной тревожностью и бегством-избеганием проблемы (0,239) и конфронтационным копингом (0,232) и обратная корреляционная связь между алекситимией и способностью к положительной переоценке проблемы (-0,206).

В подгруппе с СФР ситуативная тревожность коррелировала с конфронтационным копингом (0,338), дистанцированием от проблемы (0,408), бегством-избеганием проблемы (0,659), поиском социальной поддержки (0,456). Личностная тревожность коррелировала с конфронтационным копингом (0,469), дистанцированием от проблемы (0,326), бегством-избеганием проблемы (0,592), поиском социальной поддержки (0,466). Депрессия – с поиском социальной поддерж-

ки (0,4). Алекситимия у подростков с СФР коррелировала с конфронтационным копингом (0,328), дистанцированием от проблемы (0,311), бегством-избеганием проблемы (0,421), поиском социальной поддержки (0,445).

Таким образом, и в подгруппе с ПСР, и в подгруппе с СФР преобладают в основном неконструктивные копинг-стратегии (избегание проблемы, дистанцирование, конфронтационный копинг), тогда как конструктивные копинг-стратегии (положительная переоценка проблемы, принятие ответственности) задействуются пациентами с СФР и ПСР редко.

Использование больными с ПСР и СФР преимущественно дезадаптивных копингов («дистанцирование», «бегство-избегание», «конфронтационный копинг»), направленных не на конструктивное решение проблемы, а на избегание, уменьшение их значимости, отвлечение от проблемы, игнорирование или обесценивание значимости событий, а также проявление агрессивных усилий, направленных на изменение ситуации, служит для поддержания внутренней психологической защиты по типу отрицания и блокирования тревоги. «Поиск социальной поддержки» может значительно усилить возможности больных в совладании со стрессом.

«Конфронтативный копинг» обуславливает то, что больные не достигают целей, к которым они стремятся, при этом появляется чувство бессилия, беспомощности, а нарастание эмоционального напряжения находит свою разрядку в многочисленных, но бесплодных попытках выхода из ситуации. «Самоконтроль» в большей степени ориентирован на регулирование своих чувств и действий, чем на решение ситуации.

Копинг-стратегии «принятие ответственности», «планирование решения проблемы» достоверно выше у здоровых подростков. У них же выше вариативность копингов. Подобные копинг-стратегии обуславливают наиболее быстрое и адаптивное разрешение возникающих стрессовых ситуаций.

Кроме того, в отличие от здоровых людей, для которых характерны богатство эмоциональной палитры, гибкость, высокая чувствительность, контроль эмоций и поведения, стрессоустойчивость, у пациентов с ПСР эмоциональная сфера отличается наличием беспокойства, повышенной тревожности и неуверенности в себе.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает многофакторность патогенеза психосоматической патологии (выявлена значимость биологических, психологических и социальных факторов) и позволяет предположить, что возникновение симптоматики ПСР формируется согласно основным этапам неспецифической реакции на стресс от вегетативных невротических реакций при СФР (на стадии резистенции) до развития картины психосоматоза – ПСР (на стадии истощения). В случае остановки развития заболевания на стадии СФР (вторая стадия реакции на стресс-резистенции) имеет место включение стратегий совладания со стрессом за счет более широкого спектра адаптивных реакций. При развитии ПСР из-за узости и ограниченности адаптивных реакций развивается третья стадия реакции на стресс – истощение. Все это подтверждает необходимость раннего выявления СФР и ПСР для проведения комплексного лечения, включающего личностно-ориентированную психотерапию, направленную на развитие адаптивных механизмов совладания со стрессом.

Исходя из вышесказанного отметим, что основные направления психотерапевтической работы состоят в помощи в осознании привычных стратегий совладания со стрессом и расширении спектра адаптивных реакций.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. У пациентов с ПСР и СФР преобладают неадаптивные стили копинг-стратегий: дистанцирование, бегство-избегание, самоконтроль, конфронтационный копинг.
2. У здоровых пациентов преобладает позитивная переоценка проблемы, а также планирование решения и принятия ответственности.
3. Выраженность у больных с ПСР и СФР дезадаптивных вариантов копинг-стратегий, включающих усилия, направленные на бегство от решения проблемы, а также когнитивные усилия по отделению от ситуации и уменьшению ее значимости, способствуют развитию у больных низкой резистентности к стрессу.
4. Психотерапия пациентов с ПСР и СФР должна способствовать переоценке стрессовой ситуации, осознанию неадаптивных особенностей реагирования на стресс, выработке более гибких моделей реагирования на неблагоприятные обстоятельства.

Примечания

1. Александровский Ю. А. Терапия депрессий, протекающих с соматовегетативными расстройствами / Ю. А. Александровский, А. С. Аведисова // Психиатрия и психофармакология. 2003. Т. 6. № 1. С. 10–13; Антропов Ю. Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю. Ф. Антропов,

Ю. С. Шевченко. СПб.: Речь, 2002; *Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С.* Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Изд-во Ин-та психотерапии: Изд-во НГМА, 2000; *Березанцев А. Ю.* Психосоматика и соматоформные расстройства. М: Информ. технологии, 2001; *Он же.* Некоторые актуальные вопросы психопатологии телесной сферы // Рос. психиатр. журн. 2000. № 6. С. 11–18; *Березин Ф. Б.* Эмоциональный стресс и психосоматические расстройства. Подходы к терапии / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников // *Materia medica.* 1996. № 1(9). С. 29–56.

2. *Малкина-Пых И. Г.* Психосоматика: справочник практического психолога. М.: Изд-во «Эксмо», 2005; *Сирота Н. А., Ялтонский В. М.* Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обзорение психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. 1994. № 1. С. 63–74; *Старшенбаум Г.* Психосоматика и психотерапия. Исцеление души и тела. СПб.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005; *Холмогорова А. Б.* Концепция соматизации: история и современное состояние / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Т. В. Довженко // *Социальная и клиническая психиатрия.* 2000. № 4. С. 81–97.

3. *Сидоров П. И., Новикова И. А.* Психосоматические заболевания: концепции, распространенность, качество жизни, медико-социальная помощь больным // *Медицинская психология в России:* электрон. науч. журн. 2010. № 1. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru).

4. *Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007; *Рассказова Е. И., Гордеева Т. О.* Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // *Психологические исследования:* электрон. науч. журн. 2011. № 3(17).

5. *Крюкова Т. Л.* Указ. соч.; *Рассказова Е. И., Гордеева Т. О.* Указ. соч.; *Сирота Н. А., Ялтонский В. М.* Указ. соч.

6. *Крюкова Т. Л.* Указ. соч.; *Рассказова Е. И., Гордеева Т. О.* Указ. соч.; *Сирота Н. А., Ялтонский В. М.* Указ. соч.

7. *Крюкова Т. Л.* Указ. соч.; *Рассказова Е. И., Гордеева Т. О.* Указ. соч.; *Сирота Н. А., Ялтонский В. М.* Указ. соч.; *Туманов Е. Н.* Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. Саратов, 2002; *Холмогорова А. Б.* Указ. соч.; *Щербатых Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006.

УДК 316.624

Н. В. Перешеина

Особенности конфликтного поведения девиантных подростков

Статья посвящена проблематике внутриличностных конфликтов и их влиянию на развитие личности девианта. Автор рассматривает специфику становления личности и факторы, детерминирующие внутриличностные конфликты личности девианта.

The article is devoted to the problem of intrapersonal conflicts and their impact on personal development deviant. The author considers the establishment of the specificity of the individual and the factors determining intrapersonal conflicts deviant personality.

Ключевые слова: девиантный подросток, делинквентное поведение, внутриличностный конфликт, ювенальная юстиция.

Keywords: deviant adolescent delinquent behavior, intrapersonal conflict, juvenile justice.

В подростковом периоде базовым внутриличностным конфликтом является конфликт доверия к миру – столкновение потребности в доверии к взрослым, зачастую не осознаваемой подростками, и одновременно недоверие к нему, которое является осознанным. Ввиду сложившегося критического отношения к миру взрослых и в то же время критического отношения к самому себе у подростка складывается мнение о том, что его личность не представляет ценности для других людей [1]. У подростка из-за трудностей в самоопределении, в непонимании своего места в мире возникает внешне направленное защитное поведение, которое приводит к отсутствию готовности брать ответственность за собственные действия. Внутриличностные конфликты подростков носят неосознаваемый характер. Для разрешения внутриличностных конфликтов особенно важна поддержка родителей и педагогов. Отсутствие такой поддержки направляет подростка на путь агрессивного или отчужденного отношения к окружающему миру [2].

В борьбе за лидерство в системе «подросток – подросток» порождаются конфликтные отношения. Дополнительная уверенность в своих силах подросткам в группе придает статусное положение и существенным образом влияет на его поведение. Подростки с девиантным поведением чаще других соперничают и идут на столкновение в ситуациях возникновения конфликтов [3].

В системе «подросток – взрослые» в конфликтных отношениях в качестве взрослых, являющихся одной из сторон в данном конфликте, могут выступать родители, педагоги, инспекторы по делам несовершеннолетних и другие взрослые, с которыми сталкивается в повседневной жизни девиантный подросток. При конфликте с учителями ведущей темой выступает учебная деятельность или поведенческие особенности учащегося при общении с учителем (агрессия, нецензурные выражения). С родителями в большинстве случаев в качестве источников конфликта выступают требования, предъявляемые ими [4].

Проведенные исследования указывают на предрасположенность девиантных подростков к конфликтному поведению, демонстрируют, что поведение трудных подростков в конфликтных ситуациях характеризуется соперничеством, недостаточным самоконтролем, повышенной чувствительностью по отношению к мнимым или действительным несправедливостям, высокими требованиями к окружающим, уходом от разрешения возникающих проблем или жестокостью и повышенной агрессивностью при их разрешении [5].

Таким образом, проанализировав особенности конфликтного поведения девиантных подростков, связанные со спецификой подросткового возраста, выявив основные направления протекания конфликта подростков с девиантным типом поведения, мы можем перейти к рассмотрению способов и методов урегулирования конфликта девиантных подростков.

В практической деятельности педагогов, психологов, инспекторов по делам несовершеннолетних основное внимание уделяется вопросам профилактики делинквентного поведения подростков. Действующая система профилактики совершения правонарушений несовершеннолетними в школах и других образовательных учреждениях опирается на парадигму уголовно-правового подавления, содержанием которой является неотвратимость наказания; деформация общественного мнения (приучение к жестокости); стирание границ между мерами уголовно-правового характера (принудительные воспитательные воздействия) и мерами профилактики; рассмотрение судом дел о правонарушениях несовершеннолетних по строго регламентированной процедуре на основе концепции ретроспективной ответственности без надлежащего анализа последствий применения мер воздействия [6].

Альтернативой данной парадигмы, действующей в настоящее время в РФ, является внедрение ювенальной юстиции, представляющей собой систему специализированных органов исполнительной власти и судов, осуществляющих работу с несовершеннолетними. Главная идея ювенальной юстиции состоит в замене парадигмы уголовно-правового подавления парадигмой правовой рациональности. Ее содержание заключается не в формальном рассмотрении судами и органами системы профилактики дел о правонарушениях несовершеннолетних, а в их рассмотрении с учетом научно обоснованных технологий работы с девиантными подростками и возможных последствий принятых решений. Особое внимание в работе данных органов должно будет уделяться личности несовершеннолетнего и причинам и условиям, способствовавшим совершению правонарушения.

Успешно внедрены в некоторых регионах РФ уже технологии ювенальной юстиции (медиация, оценка риска девиантного поведения подростков). Пока они применяются лишь в порядке эксперимента, но в дальнейшем они могут быть использованы в качестве обязательных в целях персонификации профилактической работы, объединения действий различных субъектов воспитания в данном процессе, включения в процесс профилактики самих учащихся образовательных учреждений.

Анализируя проблему профилактики конфликтов подростков с девиантным поведением, особое внимание стоит уделить деятельности учреждений дополнительного образования. Дополнительное образование представляет собой специфическое образовательное пространство, где осуществляется обучение развивающим навыкам, освоение нового социального опыта и расширение возможностей для жизненного самоопределения подростков. Увлечение подростков музыкальным, художественным или театральным искусством, занятие спортом и туризмом положительно влияет на социализацию и на развитие адекватных форм реагирования на жизненные трудности. Досуговые программы ориентируются на привлечение детей в секции, кружки, клубы с целью организации их свободного времени, и тем самым способствуют уменьшению вероятности алкоголизации, наркомании, суицида, противоправного поведения [7].

Как уже отмечалось выше, основным направлением воздействия на девиантных подростков, совершивших правонарушение, является применение к ним мер воспитательного характера

или уголовного наказания, предусмотренного законом. Данный традиционный подход к несовершеннолетним девиантам недостаточно учитывает теоретические и практические положения психологии, социологии, педагогики и конфликтологии, что, на наш взгляд, не дает возможности получить полную картину произошедшего, устранить его негативные последствия и помочь подростку выбрать иной вариант поведения [8].

В образовательной практике в настоящее время происходит постепенное внедрение альтернативных, неклассических для российского образования способов урегулирования конфликтов подростков с девиантным типом поведения – использование помощи посредников при разрешении конфликтных ситуаций. Преимущество альтернативных методов над традиционными состоит не только в экономии времени и средств на разрешение конфликта, но главное – в выработке сторонами взаимоприемлемого справедливого решения [9].

Существует три основных варианта такого рода урегулирования конфликтов, в зависимости от субъекта, осуществляющего посредничество.

Посредничество, осуществляемое профессиональным медиатором, специализирующимся на проблемах девиации подростков. В данном случае речь идет о так называемой процедуре восстановительной медиации, активно внедренной в практику западных государств, но, к сожалению, не получившей достаточное развитие, в том числе и на законодательном уровне в России [10].

Восстановительная медиация – это процесс альтернативного урегулирования спора, в рамках которого медиатор создает условия для восстановления нарушенного вследствие конфликта социально-психологического состояния, связей и отношений в жизни его участников и их социального окружения и помогает выработать сторонам приемлемые для них варианты разрешения проблем, возникших в результате конфликтных или криминальных ситуациях. Основой восстановительной медиации является создание условий для диалога между «обидчиком» и «жертвой», в результате которого стороны находят собственное решение для сложившейся ситуации. А. М. Великоцкая полагает, что внедрение восстановительного реагирования на ситуации правонарушений и конфликтов с участием несовершеннолетних будет способствовать интеграции детей и семей в общество; вовлечению в разработку и реализацию решения по поводу правонарушения и семейных ситуаций людей, которых эта ситуация непосредственно касается; заботе об интересах жертв преступления.

Сегодня российское законодательство не предусматривает возможности осуществления медиации при урегулировании правовых конфликтов, связанных с нарушением уголовного законодательства, регулирующего вопросы административно-правовой ответственности, в связи с тем что нарушение норм данных законов является опасным и вредным не только для потерпевшего и самого нарушителя, но и для общества и государства. На наш взгляд, в отношении девиантных подростков внедрение данного направления урегулирования особых типов конфликтов возможно в отношении отдельных категорий дел (например, хулиганство, вандализм, кражи, различного рода драки, повлекшие причинение вреда небольшой и средней тяжести, и др.) [11].

Полагаем, что восстановительная медиация как альтернатива судебным процессам и работе комиссий по делам несовершеннолетних будет положительно действовать на процесс перевоспитания девиантных подростков, для которых столкновение с системой уголовного правосудия и уголовного наказания и иных типов воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей в существующем сегодня виде крайне нежелательно и является серьезным травмирующим фактором. Действительно, контакт несовершеннолетних с правоохранительной системой, к сожалению, часто сопровождается изменением установок личности, что может привести к снижению самооценки, снижению интереса к собственной жизни, появлению криминальных интересов. Неправильно избранная мера наказания или неверная стратегия социальной и психологической помощи может обернуться трагедией как для подростка-правонарушителя и его семьи, так и для общества.

Примечания

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 2001.
2. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академ. проект: Трикста, 2005.
3. Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю. И. Фролов. М.: Рос. пед. агентство, 1997.
4. Алемаксин М. Л. Воспитательная работа с подростками. М.: Знание, 1979.
5. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и работа медиатора в конфликте медиации // Психология и право: электрон. журн. 2012. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n4/56612.shtml> (дата обращения: 15.11.2013).

6. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001.
7. Азарова Л. А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Святковский. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009.
8. Гребенкин Е. В. Конструктивная конфликтология в школе: учеб. пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010.
9. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 25–38.
10. Шнейдер Л. Б. Указ. соч.
11. Хомич А. В. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. Ростов н/Д: Южно-Рос. гуманитар. ин-т, 2006.

УДК 373.3

Р. К. Терещук

Формирование коммуникативных способностей у младших школьников

В статье отражены результаты формирования коммуникативных способностей у младших школьников. Методологической основой исследования явилась концепция генезиса общения, разработанная М. И. Лисиной. Важными параметрами общения являются коммуникативная инициативность, социальная чувствительность и положительное отношение к партнеру. Каждый из этих аспектов общения в структуре коммуникативных способностей занимает паритетное положение.

The article presents the results of formation of communicative abilities in younger schoolchildren. The methodological basis of the study was the genesis of the concept of communication, developed M.I. Lisina. Important communication parameters are the communicative initiative, social sensitivity and positive relation to a partner. Each of these aspects of communication in the structure of communicative abilities takes parity position.

Ключевые слова: общение, коммуникативная деятельность, коммуникативные потребности, коммуникативные способности, статус, популярность, младший школьник.

Keywords: communication, communicative activities, communicative needs, communication abilities, status, popularity, junior schoolchild.

В последние десятилетия особый интерес у психологов – теоретиков и практиков – вызывает проблема формирования у подрастающего поколения социальной компетентности, под которой понимается способности человека эффективно взаимодействовать с окружающими людьми [1]. Особым методологическим потенциалом при формировании социальной компетентности обладает, на наш взгляд, концепция генезиса общения, предложенная М. И. Лисиной [2]. Продуктивность данного подхода была доказана нами при формировании в экспериментальных условиях коммуникативных способностей у младших школьников [3].

Согласно теории М. И. Лисиной общение рассматривается как особый вид деятельности, сущностью которой является взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата. Такая интерпретация общения означает «наложение» на него разработанной А. Н. Леонтьевым концептуальной схемы деятельности. М. И. Лисина выделила в психологической структуре общения компоненты, характерные для любой другой деятельности: предмет, результат, потребности, мотивы, цели, задачи, действия. Предметом коммуникативной деятельности является другой человек – партнер по общению. Ближайшими продуктами (результатами) общения являются отношения, складывающиеся между партнерами по общению, а конечными – образ других людей и самого себя. Как и всякая деятельность, общение направлено на удовлетворение потребности, а именно коммуникативной. Сущность ее состоит в стремлении субъекта к самопознанию и самооценке с помощью познания другого человека и посредством общения с ним. Цель

в общении совпадает с потребностью, т. е. целью коммуникативной деятельности является познание другого человека и самопознание. Спецификой потребности в общении является то, что в различных ситуациях она меняет свое содержание. В зависимости от содержания коммуникативной потребности меняются и задачи, решаемые субъектом с помощью партнера. Другим структурным компонентом коммуникативной деятельности является мотив. В общении в качестве мотивов выступают свойства партнера, его особенности. Коммуникативные действия имеют двухсторонний характер: они бывают инициативными и ответными.

Для успешного выполнения коммуникативной деятельности человеку необходимы особые коммуникативные способности. При их определении мы исходили из установившихся в психологии постулатов: любая деятельность выдвигает перед субъектом определенные требования; способности – это индивидуально-психологические особенности человека, соответствующие требованиям деятельности и обуславливающие ее успешное выполнение [4]. В силу того что общение является субъект-субъектным взаимодействием, следует полагать, что в коммуникативной деятельности имеет место взаимное удовлетворение партнерами своих потребностей: индивид может удовлетворить свои коммуникативные потребности лишь с помощью другого человека. Следовательно, главное требование, выдвигаемое перед субъектами коммуникативной деятельности, состоит в удовлетворении потребности в общении другого человека. Исходя из этих положений, под коммуникативными способностями мы понимаем индивидуальные особенности человека, обеспечивающие ему успех в межличностных отношениях и обуславливающие удовлетворение потребности в общении других людей.

Согласно концепции М. И. Лисиной, на протяжении первых семи лет жизни потребность ребенка в общении со взрослым приобретает следующие составляющие: потребность во внимании и доброжелательности; потребность в деловом сотрудничестве; потребность в уважении; потребность в сопереживании и взаимопонимании. В сфере общения с ровесниками, как показали результаты нашего исследования [5], содержание потребности в общении меняется таким же образом. Важно отметить, что данные содержания коммуникативной потребности, однажды возникнув, на определенном этапе онтогенеза и будучи неоднократно удовлетворенными, не исчезают. Они испытываются человеком в различных ситуациях на протяжении всей его жизни, порождая ожидания их адекватного удовлетворения партнером по общению. Таким образом, соответственно содержаниям коммуникативной потребности, человек должен быть внимательным и доброжелательным, открытым к деловому сотрудничеству, уважать и понимать партнера, сопереживать ему.

Критерием успешности (или неуспешности) выполнения коммуникативной деятельности является отношение человека к партнеру, с помощью которого имело место удовлетворение (или неудовлетворение) потребности в общении. Если содержание и форма коммуникативных действий человека оправдывают коммуникативные ожидания партнера, то тогда партнер оказывается удовлетворенным и испытывает положительное эмоциональное отношение к субъекту этих действий. Эта связь была подтверждена при изучении особенностей общения со сверстниками детей с разным уровнем популярности в группе дошкольников. В упомянутом исследовании [6] нами было установлено, что высокий статус в группе сверстников занимают те дошкольники, которые адекватно удовлетворяют содержание потребности в общении своих ровесников. Анализ общения популярных и непопулярных дошкольников осуществлялся по трем параметрам коммуникативной деятельности, выделенным в концепции М. И. Лисиной. К ним относятся, во-первых, социальная чувствительность или способность ребенка воспринимать воздействия партнеров по общению и реагировать на них адекватно. Во-вторых, это коммуникативная инициатива как способность ребенка обращаться к партнеру по своей инициативе, желая склонить его к общению. Третий параметр – это эмоциональное отношение, которое складывается в отдельности к каждому партнеру в зависимости от опыта взаимодействия с ним и характеризует степень расположения, удовлетворенности общением.

Вышеизложенные положения позволили составить соответствующую тактику измерения и формирования коммуникативных способностей у младших школьников. В констатирующем эксперименте использовались не прямые, а косвенные методы выявления уровня развития коммуникативных способностей испытуемых, а именно определение статуса ученика в классе с помощью социометрической методики и стандартизированных наблюдений за реальным взаимодействием учащихся. И социометрия, и наблюдения проводились дважды с интервалом в две недели, что позволило выделить испытуемых с устойчивым низким статусом. Цель стандартизированных наблюдений состояла в проверке данных о социометрическом статусе младших школьников, а также в фиксировании особенностей общения в различных ситуациях учащихся с разным уровнем популярности. В основу анализа общения младших школьников также были положены указанные выше параметры коммуникативной деятельности.

В констатирующих экспериментах были обследованы 74 ученика вторых и третьих классов. Устойчивые низкие ранги были установлены у 24 учащихся. Сравнительный анализ взаимодействия испытуемых с низким статусом показал, что их общение отличается от контактов популярных сверстников. Кроме того, было установлено, что непопулярные в классе младшие школьники отличаются и между собой. По коммуникативным особенностям ученики с низким статусом были разделены на четыре типа. Для первой категории непопулярных учащихся были характерны: очень высокая коммуникативная инициативность, игнорируемая сверстниками; социальная чувствительность, неадекватная обращениям ровесников, и отрицательное отношение к ним. Второй тип непопулярных испытуемых отличался от первого лишь тем, что эти младшие школьники проявляли к сверстникам положительное отношение. У третьего и четвертого типов учеников с низким статусом общим было то, что они не проявляли инициативность в общении. Отличительная черта состояла в социальной чувствительности и положительном отношении к одноклассникам: непопулярным младшим школьникам третьего типа свойственны адекватная социальная чувствительность и положительное отношение к сверстникам, а испытуемые четвертого типа неадекватно отвечают на инициативу одноклассников, проявляя при этом отрицательное отношение к ним. Эти данные позволили прийти к выводу о том, что каждый из трех вышеуказанных параметров коммуникативной деятельности в отдельности не обеспечивает субъекту успех в общении; это возможно лишь в сочетании с остальными двумя. Инициативность в общении приветствуется, но если она не сопровождается уважительным отношением к тому, кому она адресована, не принимается и не поддерживается. Социальная чувствительность также высоко оценивается, но лишь в том случае, когда она адекватна и сопровождается доброжелательным отношением к партнеру.

На втором этапе исследования испытуемые, которые заняли последние места в «табеле о рангах», были разделены на две группы: экспериментальную (18 учеников) и контрольную (6 учеников). Экспериментальная группа, в свою очередь, была разделена еще на три подгруппы (по 6 учеников в каждой). Испытуемые были разделены так, чтобы во всех группах вошли дети с разным типом непопулярности. Для младших школьников экспериментальных подгрупп были составлены три программы по формированию коммуникативных способностей. Они были основаны на понимании того, что удовлетворение коммуникативных потребностей зависит, во-первых, от социальной чувствительности человека, от его способности чувствовать и объективировать содержание потребности в общении с партнером. Чтобы сформировать у непопулярных младших школьников способность адекватно удовлетворять потребности в общении ровесников, важно было научить их «читать» эти потребности, правильно определять по коммуникативным инициативным действиям сверстника их конкретное содержание. Во-вторых, удовлетворение человеком содержания потребности в общении партнера зависит от способности координировать и приводить свои ответные коммуникативные действия в соответствие с данными содержаниями. Эта способность тесно связана с уровнем развития у человека рефлексии, под которой понимается способность индивида осознавать то, как другие воспринимают и оценивают его в качестве партнера по общению [7]. Следовательно, участников экспериментальных групп необходимо было научить совершать адекватные по форме и содержанию ответные коммуникативные действия, подчиняя их правильно «прочитанной» потребности сверстника.

Первая программа (А) формирования коммуникативных способностей у младших школьников с разным типом непопулярности была направлена на стимулирование анализа и оценки собственных коммуникативных действий (инициативных и ответных) и действий партнера. Вторая программа (Б) включала различные групповые игры и упражнения, нацеленные на развитие у испытуемых инициативы в общении, социальной чувствительности, на формирование у них положительного отношения к сверстникам. Третья программа (В), как и первая, стимулировала развитие рефлексии. Но, в отличие от первой, третья программа включала три этапа: проведение предварительной беседы, организацию совместных настольных игр и последующий анализ реального взаимодействия. На первом этапе экспериментатор объяснял непопулярному ученику правила игры, предлагал ему самому потренироваться. Во время тренировки взрослый тактично делал ученику замечания, терпеливо напоминал правила, хвалил за успехи. Затем испытуемому предлагалось пригласить одноклассника, с тем чтобы поиграть вместе, предварительно объяснив ему правила и давая возможность и сверстнику потренироваться. После игры приглашенный младший школьник уходил, а с непопулярным учеником экспериментатор проводил анализ коммуникативных действий – его и партнера. При этом часто применялся и прием децентрации: испытуемому предлагалось «увидеть» и оценить собственные коммуникативные действия «глазами» партнера по общению.

В контрольных экспериментах был проверен статус непопулярных младших школьников контрольной группы и трех экспериментальных подгрупп, названных нами «А», «Б» и «В» (по названию программы, которая в них имплементировалась). Полученные результаты относительно социометрического статуса младших школьников с разными типами непопулярности, измеренного в констатирующих и контрольных опытах, отражены в нижеследующей таблице.

Изменение социометрического статуса непопулярных младших школьников экспериментальной и контрольной групп

Группы	Испытуемые	Тип непопулярности	Статусы испытуемых по результатам констатирующего и контрольного экспериментов		d	rs	P
			(R1)	(R2)			
А	Ира А.	2	14	11,5	+2,5	-2,4	Не значима
	Михаил К.	2	15	11,5	+3,5		
	Александр Ч.	4	16,5	19,5	-3		
	Таня Л.	3	20	21	-1		
	Юрий В.	4	24	24,5	-0,5		
	Павел Т.	1	25	15,5	+9,5		
Б	Руслан И.	3	18	18	0	0,843	0,005
	Сергей М.	4	19	19,5	-0,5		
	Евгений П.	3	16,5	15,5	+1		
	Владимир Д.	1	21	22	-1		
	Виталий П.	1	22	23	-1		
	Сергей Б.	1	23	24,5	-1,5		
В	Александр К.	1	23,5	10	+13,5	-8,7	Не значима
	Мария К.	1	27	27	0		
	Диана Н.	2	20,5	17,5	+3		
	Юрий С.	3	20,5	10	+10,5		
	Юрий Ш.	3	25	23,5	+1,5		
	Дорин С.	4	23,5	17,5	+6		
Контрольная	Костя К.	4	20	19,5	+0,5	0,779	0,025
	Николай Е.	3	15	14	+1		
	Валентина М.	2	21	19,5	+1,5		
	Андрей Н.	1	16	16	0		
	Александр Н.	3	19	21	-2		
	Федор С.	1	17	17,5	-0,5		

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что статусные изменения произошли у испытуемых группы «А» и группы «В» (связь между первыми и вторыми рангами у них не значима). У младших школьников группы «Б» и контрольной группы положение в классе существенно не изменилось: связь между их первыми и вторыми рангами значима.

Для детального анализа изменений в позициях непопулярных учащихся каждой группы мы отметили разницу между первыми и вторыми рангами (d) знаками «+» и «-» (соответственно повышение или понижение статуса). В группе «А» статусное повышение имело место лишь у трех учащихся с непопулярностью 1-го и 2-го типов. Напомним, что испытуемым этих двух типов непопулярности были свойственны чрезмерно высокая коммуникативная инициативность и неадекватная социальная чувствительность, а некоторым из них и отрицательное отношение к ровесникам. У испытуемых с 3-м и 4-м типом непопулярности (с низкой инициативностью в общении) по результатам контрольных опытов статус снизился. Это связано с тем, что содержание программы «А» было призвано развивать у младшего школьника в общении способность к рефлексии (анализ и оценка собственных коммуникативных действий и действий сверстников). Проведенные по этой программе занятия способствовали, в основном, повышению адекватной социальной чувствительности, снижению завышенной инициативности в общении и формированию у младших школьников положительного отношения к ровесникам. В силу того что в ходе реализации данной программы инициативность в общении не стимулировалась, проведенные занятия не способствовали формированию данного аспекта коммуникативной деятельности у детей с 3-м и 4-м типами непопулярности.

В группе «Б» статус повысился незначительно лишь у одного ученика, а у одного остался прежним. Оба непопулярных испытуемых относятся к 3-му типу (низкая коммуникативная инициативность, адекватная социальная чувствительность и положительное отношение к сверстникам). Проведенные в рамках программы «Б» игры и упражнения, нацеленные на повышение инициативности в общении, повлияли, но лишь в незначительной мере, на данный параметр коммуникативной деятельности этих двух испытуемых. Что касается остальных четверых испытуемых данной экспериментальной подгруппы, то их статус снизился. Трое из них относятся к 1-му типу (высокая коммуникативная инициативность, неадекватная социальная чувствительность, отрицательное отношение к сверстникам) и один – к 4-му типу непопулярности (низкая коммуникативная инициативность, неадекватная социальная чувствительность, отрицательное отношение к сверстникам). У первых троих испытуемых, которым свойственна была слишком высокая инициативность, проведенные занятия не сформировали контроль над данным аспектом взаимодействия со сверстниками, а даже еще больше усилили его проявление. У четвертого испытуемого коммуникативная инициативность повысилась, но программа не сформировала у него адекватной социальной чувствительности и положительного отношения к партнерам по взаимодействию.

Наиболее существенные изменения произошли в позициях испытуемых экспериментальной подгруппы «В». Программа, включающая в себя занятия по формированию всех аспектов коммуникативной деятельности, оказалась наиболее результативной. Беседы с элементами анализа и оценки коммуникативных действий в сочетании с предоставлением возможностей использовать рекомендации взрослого в реальном взаимодействии с ровесником, а также осознание положительного эффекта адекватных и корректных коммуникативных действий определили успех в формировании коммуникативных способностей у испытуемых из группы «В», независимо от типа их непопулярности.

В контрольной группе также произошли некоторые изменения в статусе испытуемых. И это естественно: социально-психологическая структура любой малой группы является очень динамичной в силу ее чувствительности к малейшим изменениям в отношениях партнеров коммуникативной деятельности. В то же время при сравнении разницы между первичными и вторичными рангами у испытуемых контрольной группы и группы «В», например, нельзя не заметить успехи, имевшие место в последней группе.

В заключение отметим, что сопоставление результатов, полученных в контрольной группе и в трех экспериментальных подгруппах, позволяет сделать вывод о том, что для формирования коммуникативных способностей у младших школьников наиболее эффективной оказалась программа «В». Ее результативность подтверждает мысль о том, что коммуникативные способности включают сложные структурные элементы, между которыми должна быть корреляция, равновесие. Присутствие только коммуникативной инициативности (стимулирование которой имело место в программе «Б»), присутствие только социальной чувствительности без инициативности (программа «А») или присутствие и первого, и второго аспектов без положительного отношения к партнеру не может обеспечить субъекту успех в общении и взаимоотношениях. Каждый из этих трех аспектов занимает в коммуникативной деятельности паритетное положение. Развитие коммуникативной инициативности посредством игр у непопулярных испытуемых первого типа, которые и так ею обладали, только усилило неравновесие между тремя аспектами коммуникативной деятельности. Развитие рефлексии в общении со взрослым (программа «А») у непопулярных учеников 3-го и 4-го типов, которые не проявляли инициативы в общении, еще больше сориентировало их на общение с экспериментатором, а не с ровесниками. И только программа «В» предоставила возможности развивать у непопулярных школьников разного типа тот аспект общения, который не обеспечивал им успех в коммуникативной деятельности.

Примечания

1. Раку Ж. Формирование социальной компетентности дошкольника в детском саду // *Optimizarea onvrgrmvtului on contextul societrtii bazate pe cunoastere. Materialele conferincoe etiinuoifice internaionale. Chiinru: ISE, 2012. P. 182-185.*
2. Лусина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
3. *Tereşciuc R., Berezovschi N. Psihologia aptitudinilor comunicative. Chiinru, 2000.*
4. Склонности и способности / под ред. В. Н. Мясищева. Л.: ЛГУ, 1962; Вопросы психологии способностей / под ред. В. А. Крутецкого. М.: Педагогика, 1973.
5. *Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1999.*
6. Там же.
7. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 342.951

Д. Г. Домрачев

Административно-правовые функции органов исполнительной власти Российской Федерации

В статье автором сформулировано понятие административно-правовой функции органов исполнительной власти Российской Федерации как категории административного права. На основе анализа сформулированного определения и приведенных уточнений определены характерные признаки административно-правовых функций, позволяющие отграничить это понятие от понятий «виды» и «направления деятельности» органов исполнительной власти. Среди этих признаков автор отмечает обязательное закрепление административно-правовых функций в нормативно-правовых актах, возможность их реализации исключительно в сфере публичных правоотношений как средство достижения целей исполнительной власти по решению административно-правовых задач.

В целях уяснения отдельных особенностей природы и содержания административно-правовых функций органов исполнительной власти они классифицированы автором на отдельные виды по ряду специальных критериев: в зависимости от целевой направленности; по характеру вмешательства в деятельность физических и юридических лиц, иных государственных органов, органов местного самоуправления; в зависимости от вида решаемых государственных задач; зависимости от степени унификации.

По мнению автора, такая классификация административно-правовых функций позволяет более четко структурировать систему органов исполнительной власти Российской Федерации, разграничить их полномочия и компетенцию.

In the article the author formulated the concept of administrative and legal functions of Executive authorities of the Russian Federation as a category of administrative law. Based on the analysis formulated the definition and refinements of the above characteristic features of administrative and legal functions that allow to distinguish this concept from the concepts of "species" and "activities" of the Executive branch. Among these signs the author notes mandatory consolidation of administrative and legal functions in legal acts, the possibility of their realization only in the field of public relations as a means of achieving the goals of Executive power by decision of the administrative legal tasks.

In order to understand the individual peculiarities of the nature and content of administrative and legal functions of the Executive bodies they are classified on separate kinds on a number of specific criteria: depending on the target orientation; the nature of the interference in the activities of individuals and legal entities, other state bodies, bodies of local self-government; depending on the form of the solved state problems; depending on the degree of unification.

According to the author, this classification is administrative and legal functions allows for a more clearly structured system of Executive authorities of the Russian Federation, delineate their powers and competence.

Ключевые слова: органы исполнительной власти, органы местного самоуправления, административно-правовые функции, правовые формы, публичные правоотношения.

Keywords: the bodies Executive authorities, the bodies of local self-government, administrative and legal functions, legal forms, public policy issues.

В этимологическом смысле функция (от лат. *functio* – «отправление, деятельность») любого социального института (явления) есть способ адаптации в обществе, налаживание соответствия между ним и определенной потребностью социума. Функция – производная, вторичная категория по отношению к целям и задачам.

Наряду с этимологическим подходом в юридической литературе признается, что функции государственного органа являются производными от его задач. Функция есть практическая реализация целей и задач государственного органа, и каждый из них выполняет определенную часть государственных задач и государственных функций.

В науке административного права делается акцент на понятиях «функция органа исполнительной власти», «направление деятельности органа исполнительной власти», «вид деятельности органа исполнительной власти», которые зачастую понимаются как тождественные [1].

Не подвергая сомнению сложившиеся подходы к пониманию функции государственного органа вообще и органа исполнительной власти в частности, необходимо заметить, что органы исполнительной власти, выступая субъектами правовой и политической системы РФ, призваны выполнять как юридические, так и политические функции. В связи с этим необходимо различать функции органов исполнительной власти, облачаемые в разнообразные правовые формы. В первую очередь очевидна необходимость выделения административно-правовых и уголовно-правовых функций органов исполнительной власти.

Административно-правовые функции органа исполнительной власти можно определить как нормативно зафиксированные виды (направления) его деятельности в установленной для него сфере публичных правоотношений, нацеленные на обеспечение согласованного и беспрепятственного соблюдения, исполнения и использования физическими и юридическими лицами, другими государственными органами, органами местного самоуправления общеобязательных правил поведения и установлений, закрепленных в законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации и субъектов РФ [2].

На основе анализа сформулированного определения и приведенных уточнений можно назвать характерные признаки административно-правовых функций органов исполнительной власти.

Во-первых, административно-правовые функции органов исполнительной власти в обязательном порядке должны быть закреплены в нормах закона или иного правового акта Российской Федерации или ее субъекта.

Во-вторых, эти функции реализуются в сфере публичных правоотношений, т. е. общественных отношений, урегулированных нормами публичного права (административного, экологического, налогового, таможенного и др.), которые складываются с участием физических и юридических лиц, государственных органов и органов местного самоуправления.

В-третьих, данные функции, по сути, являются специфическим средством достижения целей исполнительной власти, установленных в сфере административно-правового регулирования. Осуществляя административно-правовые функции, орган исполнительной власти обеспечивает согласованность действий и решений физических и юридических лиц, органов публичной власти по соблюдению, исполнению и использованию норм законов и иных правовых актов Российской Федерации и ее субъектов, а также устраняет препятствия, возникающие на пути реализации указанных норм.

В-четвертых, посредством административно-правовых функций органы исполнительной власти решают поставленные административно-правовые задачи. К примеру, осуществляя такую функцию, как административное нормотворчество, органы исполнительной власти детализируют и конкретизируют нормы законов, актов Президента РФ, международных договоров Российской Федерации, а также нормы законов субъектов РФ в целях организации их исполнения физическими и юридическими лицами, иными государственными органами и органами местного самоуправления. Выполняя *административно-предоставительную деятельность*, органы исполнительной власти предоставляют гражданам и юридическим лицам государственные услуги и имущество, составляющее государственную собственность. Реализуя *административно-санкционирующую деятельность*, они проводят оценку наиболее значимых общественных отношений, урегулированных нормами публичного законодательства (административного, налогового, таможенного, экологического). Осуществляя *административно-надзорную деятельность (административное наблюдение и административно-юрисдикционную деятельность)*, рассматриваемые органы предупреждают, выявляют и устраняют нарушения публичного законодательства, в том числе административные правонарушения, а также правонарушения, официально не признаваемые административными, но влекущие возникновение административных правоотношений (налоговые, банковские, бюджетные, антимонопольные и др.). Исполняя *административно-защитную деятельность*, органы исполнительной власти разрешают административно-правовые споры по обращениям граждан и организаций. Реализуя *административно-казуальную деятельность*, они оказывают противодействие чрезвычайным и другим вредоносным ситуациям (казусам) техногенного, природного и иного рода.

В-пятых, для реализации возложенных административно-правовых функций органы исполнительной власти и их должностные лица наделяются законом, указом Президента РФ, постановлением Правительства РФ или иным нормативным правовым актом государственными (административными) полномочиями. Они представляют собой значительный арсенал прав, которые для них являются одновременно обязанностью по изданию правовых актов, заключению договоров, а также совершению иных действий по обеспечению исполнения нормативных правовых актов Российской Федерации и ее субъектов.

В целях уяснения отдельных особенностей природы и содержания административно-правовых функций органов исполнительной власти можно классифицировать на отдельные виды по ряду специальных критериев.

1. В зависимости от целевой направленности административно-правовые функции органов исполнительной власти можно подразделить на *административно-распорядительные* и *административно-охранительные*.

2. По характеру вмешательства в деятельность физических и юридических лиц, иных государственных органов, органов местного самоуправления можно выделить *административно-публичные (внешневластные)* и *административно-служебные (внутриорганизационные и внутрисистемные)* функции органов исполнительной власти.

3. В зависимости от вида решаемых государственных задач можно выделить *основные* и *производные административно-правовые функции* органов исполнительной власти. К *основным административно-правовым функциям* органов исполнительной власти следует отнести наиболее общие, важнейшие направления их деятельности по осуществлению основных административно-правовых задач исполнительной власти: административное нормотворчество, административно-хозяйственная, административно-предоставительная, административно-санкционирующая, административно-надзорная, административно-защитная, административно-казуальная виды деятельности. *Производными административно-правовыми функциями* следует считать отдельные виды административного нормотворчества, административно-предоставительной, административно-хозяйственной, административно-санкционирующей, административно-надзорной и административно-казуальной деятельности органов исполнительной власти. Например, оказание государственных услуг, управление государственным имуществом, закупки для государственных нужд, выдача лицензий и разрешений, разрешение административно-правовых споров, назначение административных наказаний, расследование дорожно-транспортных происшествий и др.

4. В соответствии с принципом федерализма административно-правовые функции органов исполнительной власти можно подразделить на две группы:

- 1) *функции органов федеральной системы исполнительной власти;*
- 2) *функции органов системы исполнительной власти субъектов РФ.*

Административно-правовые функции органов федеральной системы исполнительной власти состоят в обеспечении исполнения норм федерального законодательства (Конституции, федеральных конституционных и федеральных законов, указов Президента РФ, иных нормативных правовых актов РФ) на всей территории Российской Федерации. Административно-правовые функции органов системы исполнительной власти субъектов РФ сводятся к обеспечению исполнения Конституции, федеральных законов и иных нормативных актов РФ, а также к обеспечению исполнения конституции (устава), законов и других собственных нормативных правовых актов на территории субъекта РФ.

5. В зависимости от степени унификации административно-правовые функции органов исполнительной власти могут быть типизированными и специализированными.

Например, *типизированными административно-правовыми функциями* федеральных органов исполнительной власти являются предусмотренные указом Президента РФ независимо от сферы их деятельности: нормативно-правовое регулирование, контроль и надзор, оказание государственных услуг, управление государственным имуществом.

К *специализированным административно-правовым функциям* федеральных органов исполнительной власти следует отнести, к примеру, административно-правовые функции, осуществляемые в отдельных формально определенных сферах административно-правового регулирования: в сфере внутренних дел, юстиции, иностранных дел и др.

По нашему мнению, такая классификация административно-правовых функций позволяет более четко структурировать систему органов исполнительной власти Российской Федерации, разграничить их полномочия и компетенцию.

Примечания

1. Кононов П. И. Проблемы административного права и процесса (монография). Киров: Аверс, 2013.
2. Стахов А. И., Домрачев Д. Г. Административные регламенты органов исполнительной власти: учеб. пособие. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013.

УДК 343/14

Н. В. Путихина

Проблемы достоверности собираемых адвокатом-защитником доказательственных сведений в процессе по уголовному делу

В статье автор анализирует вопросы соблюдения адвокатом-защитником правил о достоверности при собирании и представлении правоохранительным органам доказательственных сведений, получаемых им в рамках производства по уголовному делу. Автором производится анализ действующего законодательства и судебной практики по данной теме. Исследование указанных вопросов имеет важное значение для применения на практике уголовно-процессуальных норм о собирании доказательств защитником по уголовному делу. Для правоприменителя важно определить, вправе ли адвокат-защитник использовать по делу собранные им самостоятельно доказательственные сведения заведомо ложные, влечет ли использование таких сведений ответственность, предусмотренную законом, во всех ли случаях адвокат-защитник обязан безоговорочно действовать и подчиняться воле доверителя, и есть ли исключения из этого правила.

The author analyzes in the article the issues of observance by a defense attorney of the rules concerning trustworthiness while collecting and furnishing to law-enforcement authorities of evidentiary data obtained within proceedings in a criminal case. The author analyzes the legislation in force and legal precedents on the topic. Study of the abovementioned issues is of great importance for practical application of criminal-and-procedural rules concerning collecting evidence by a criminal case defense lawyer. It is important for a law enforcer to define whether the defense attorney has the right to use in the case the evidentiary data collected by himself independently which are known to be false, whether use of such data creates liability under the legislation, whether the defense attorney is in all cases under the obligation to act without reservation and obey the client and whether there are exceptions to this rule.

Ключевые слова: адвокат-защитник, уголовное дело, достоверность, фальсификация, преступление, уголовное судопроизводство, собирание, представление доказательств, доказательственные сведения.

Keywords: defense attorney, criminal case, trustworthiness, counterfeit, crime, criminal procedure, collecting, furnishing evidence, evidentiary data.

Достоверность доказательственных сведений, собранных защитником, означает соответствие их содержания объективной истине, т. е. действительным фактам. Достоверность сведений, собранных защитником, устанавливается в процессе их проверки.

Надо отметить, что должностные лица правоохранительных органов, ведущие предварительное расследование, и суды с некоторым недоверием относятся к собранным защитником данным, и недоверие это неслучайно, вызвано тем, что защитник – это субъект доказывания стороны защиты, представляющий в уголовном судопроизводстве личный интерес своего подзащитного (подозреваемого, обвиняемого) [1], и, как правильно отмечено Д. О. Мосовым, «защитник скрывает позицию подзащитного и вынужден (а нередко и материально заинтересован) собирать такие сведения, в том числе, к сожалению, и недостоверные, которые могут облегчить участь подзащитного. И нравственно-этические аспекты деятельности защитника уже не становятся для него барьером, равно как не для всех адвокатов являются сдерживающим фактором меры дисциплинарной ответственности, предусмотренные Федеральным законом от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» [2].

В литературе идут споры о праве адвоката использовать оправдательные доказательства, заведомо недостоверные, а также такие, в достоверности которых он сомневается. Так, Н. Н. Полянский считал, что адвокат не может использовать для защиты доказательства, заведомо для него недостоверные. Доказательства, в достоверности которых он сомневается, адвокат может использовать, поскольку он «обязан представить суду доводы, говорящие в пользу достоверности доказательств, как бы он сам ни сомневался в их достоверности, ибо суд вправе ожидать от участников процесса, что они представят ему доказательства, изложат свои соображения, нужные для всесторонней оценки обстоятельств дела» [3].

Я. С. Киселев полагал, что при отчетливом сознании несостоятельности, при противоречии довода жизненной правде его использование недопустимо; в тех случаях, когда в отношении достоверности и при соответствии довода жизненной правде у адвоката возникают лишь некоторые сомнения, использование такого довода допустимо [4].

По мнению Ю. И. Стецовского, «защитник не может ссылаться на доказательства, в заведомой ложности которых он убежден. Но нельзя требовать от защитника, чтобы он приводил лишь истинные факты, так как, в отличие от участвующих в процессе государственных органов, защитник обычно не может предварительно проверить свои утверждения» [5].

Обобщая приведенные высказывания, В. Л. Кудрявцев находит в них общие черты: а) заведомо ложное (недостоверное) оправдательное доказательство или противоречие довода жизненной правде защитнику использовать недопустимо; б) когда достоверность оправдательного доказательства или соответствие довода жизненной правде сомнительны, то адвокат вправе его использовать [6].

По нашему мнению, адвокат имеет право использовать в доказывании и обосновании своей позиции по делу доказательства, сведения, в достоверности которых он сомневается, основывается такая позиция на следующем:

В соответствии с п. 7 ст. 10 Кодекса профессиональной этики адвоката, «при исполнении поручения адвокат исходит из презумпции достоверности документов и информации, представленных доверителем, и не проводит их дополнительной проверки» [7], т. е. данное положение Кодекса профессиональной этики обязывает адвоката доверять любым документам и сведениям, исходящим от доверителя, не проверяя достоверность их содержания. Ю. П. Гармаев совершенно справедливо придерживается мнения о том, что любое выраженное адвокатом вопреки сомнение в достоверности документов и информации, исходящих от доверителя, будет неэтичным, т. е. нарушающим правила адвокатской этики. «Как бы ни были неправдоподобны эти сведения, какие бы известные адвокату обстоятельства не доказывали бы их недостоверность – он должен строго придерживаться правила недопустимости сомнений в правдивости всего того, что сообщает ему клиент. Выражение адвокатом подобных сомнений неуместно ни в общении с доверителем один на один (наедине и конфиденциально), ни в присутствии третьих лиц» [8].

Кроме того, принцип единства позиции адвоката и доверителя (п. 2 ч. 1 ст. 9 Кодекса профессиональной этики адвоката) обязывает адвоката, если клиент настаивает, на использование определенного доказательства в интересах доверителя, даже в случае, если адвокат сомневается в его достоверности, так как защитник обязан всеми законными способами поддерживать позицию своего доверителя и обосновывать ее. Считаем, что необоснованный отказ защитника от использования доказательства будет являться одним из видов предательства доверителя. Защитник же не должен нести ответственность за использование сомнительного доказательства, представленного ему клиентом, в достоверности которого он не уверен, так как он не проверяет представляемые ему данные, однако обязан довести до сведения доверителя и разъяснить ему последствия использования заведомо недостоверного доказательства, и ответственности за подобные действия.

Для адвоката интересы доверителя, конечно же, являются важнейшим ориентиром в вопросах выбора позиции, мнения по отдельным значимым вопросам дела, и вообще выбора линии своего профессионального поведения по делу. При любой ситуации, при любой доказательственной базе дела адвокат обязан в силу своей профессии «процессуально не обидеть» клиента, т. е. не использовать свои процессуальные права и обязанности, знания и навыки во вред интересам доверителя, не действовать вопреки его мнению и позиции. Таким образом, интересы доверителя – это «святая святых адвокатской деятельности» [9]. Однако даже и в этом правиле есть исключение: ч. 1 ст. 10 Кодекса профессиональной этики адвоката устанавливает: «Закон и нравственность в профессии адвоката выше воли доверителя. Никакие пожелания, просьбы или требования доверителя, направленные к несоблюдению закона или нарушению правил, предусмотренных Кодексом профессиональной этики адвоката, не могут быть исполнены адвокатом» [10].

Дело в том, что защитник **не имеет права использовать доказательство заведомо ложное, недостоверное**. В соответствии с принципом законности адвокатской деятельности (п. 2 ст. 3 ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ») защитник обязан соблюдать требования Конституции РФ, законы и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие поведение, права и обязанности адвоката в уголовном судопроизводстве: так, например, среди полномочий адвоката п. 7 ч. 3 ст. 6 ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ» содержится право и обязанность адвоката в различных сферах судопроизводства совершать действия, не противоречащие законодательству Российской Федерации; в соответствии с пп. 1 п. 4 ст. 6 ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ» адвокат не вправе принимать от лица, обратившегося к нему за оказанием юридической помощи, поручение в случае, если оно имеет заведомо незаконный характер; п. 1 ч. 1 ст. 7 ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ» содержит обязанность адвоката «честно, разумно и добросовестно отстаивать права и законные интересы доверителя **всеми не запрещенными законодательством Российской Федерации средствами**».

К тому же необходимо отметить, что, как бы ни была взаимосвязана позиция защитника с позицией подзащитного, все-таки необходимо всегда помнить, что адвокат-защитник – это профессионал в своем деле, и он руководствуется не только позицией клиента, но и законом, отступить от закона он не имеет права. Как справедливо замечал А.Ф. Кони, адвокат «не слуга своего клиента и не пособник ему в стремлении уйти от заслуженной кары правосудия. Он друг, он советник человека, который, по его искреннему убеждению, невиновен вовсе или вовсе не так и не в том виновен, как и в чем его обвиняют» [11]. Адвокат действует согласно воле и интересам своего доверителя, но не управляется им. Более того, именно адвокат своими советами помогает клиенту правильно вести себя во время судебного или иного юрисдикционного процесса, а вовсе не наоборот. Никакие пожелания, просьбы или указания доверителя, направленные на несоблюдение закона или нарушение этических правил, не могут быть исполнены адвокатом [12]. В данном случае можно также привести наставления Р. Гарриса о том, что ради служения своему клиенту адвокат не должен забывать своих обязанностей как человека, а потому не должен затрудниться отказать от ведения дела, которого не может выиграть честными средствами [13].

В определенных случаях, если использование заведомо ложного доказательства защитником содержит в его действиях состав преступления, предусмотренного ч. 2, 3 ст. 303 УК РФ, т. е. фальсификации доказательств и результатов оперативно-розыскной деятельности по уголовному делу, то защитник может быть привлечен к уголовной ответственности за совершенное им, предусмотренное указанной статьей Уголовного кодекса РФ, преступление.

Здесь необходимо отметить, что действия защитника будут содержать состав вышеуказанного уголовного преступления только в случае, если он сам своими действиями лично способствует или участвует в подделке, искажении, подмене подлинной информации или ее носителя информацией ложной, мнимой, происходящей из ненадлежащего источника или полученной с нарушением установленного порядка. Ключевым для фальсификации является именно факт подмены, при котором фальшивка выдается за подлинное, поэтому само по себе получение доказательства с нарушением требований уголовно-процессуального закона без такой подмены не образует состава данного преступления [14]. Действия защитника по фальсификации доказательств могут состоять, например, в консультировании обвиняемых, других заинтересованных лиц по вопросам, как создать для фальсифицируемого доказательства видимость относимости, допустимости, достоверности, в рекомендации способов сокрытия преступления; в разъяснениях о правовых последствиях введения в процесс фальсифицированных сведений, и т. д. В данных случаях адвокат-защитник играет роль соучастника, как правило, пособника [15]. Ученые выделяют также случаи, когда адвокат фальсифицирует лично доказательства, выступая в этом в роли исполнителя. При этом адвокат лишь сверяет, координирует свои действия с подзащитным, с иными заинтересованными лицами. В юридической литературе среди способов фальсификации указываются создание заведомо ложных следов совершения преступления и иных вещественных доказательств; полная или частичная подделка документов-доказательств, подмена, дублирование объектов, частичное уничтожение объекта, его подделка с целью изменить внешний вид, фальсифицировать назначение и т. п. [16]. К числу способов фальсификации А. Чучаев и И. Дворянсков относят подмену, деформирование, иное искажение вещественных доказательств (например, нанесение пятен крови на одежду), внесение ложных сведений в документы, их подделку, подчистку, пометку другим числом (материальный подлог) либо составление ложных по содержанию письменных доказательств (интеллектуальный подлог). Особым видом фальсификации доказательств авторы обоснованно считают подкладывание, подбрасывание предметов или документов с целью их последующего изъятия и оформления в качестве доказательства [17].

Преступление признается оконченным в момент, когда соответствующее «доказательство» или результат оперативно-розыскной деятельности предъявляются для приобщения к материалам дела. Признание впоследствии этого «доказательства» недопустимым не влияет на квалификацию содеянного как оконченного преступления [18].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что, несмотря на имеющиеся в практике случаи противозаконного поведения некоторых адвокатов в процессе по уголовному делу, все же эти случаи являются скорее исключением из правила, нежели самим правилом поведения адвоката-защитника. Честность и порядочность адвоката являются его неотъемлемыми качествами согласно профессиональным критериям адвокатуры, и отдельные случаи использования подложной доказательственной информации адвокатами в уголовном процессе – это вопиющие случаи, с подобным поведением борется все адвокатское сообщество. Развитие института собирания доказательств адвокатами-защитниками необходимо развивать, а представителям правоохранительных органов, ведущим предварительное расследование, и судам в этих целях более уважительно относиться к правам защитника и их реализации в процессе доказывания. Весьма четко и правильно отметил Ю. П. Гармаев о том, что «перегибы» в сторону излишнего недоверия к деятельности защитника по собиранию доказательств недопустимы, да и невыгодны стороне обвинения. Очень многие адвокаты являются высококвалифицированными юристами, имеющими богатый опыт работы в правоохранительных органах. Большинство адвокатов – принципиальные и порядочные люди. Сплошь и рядом их квалификация оказывается выше, опыт богаче, чем у их процессуальных противников – следователей и дознавателей. Работа такого защитника по собиранию доказательств может существенно помочь правосудию, и пренебрегать этим нельзя ни в коем случае [19].

Примечания

1. Лазарева В. А. Доказывание в уголовном процессе: учеб.-практ. пособие / 4-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во «Юрайт», 2013. С. 82.
2. Мосов Д. О. Право защитника собирать доказательства и допустимость собранных защитником доказательств // Академический юридический журнал. 2008. № 4 (34). С. 42–46.
3. Полянский Н. Н. Правда и ложь в уголовной защите. М., 1927. С. 69–71; Кудрявцев В. Л. Процессуальные проблемы доказывания в деятельности адвоката-защитника в уголовном судопроизводстве // Журнал российского права. 2005. № 6.
4. Киселев Я. С. Этика адвоката. Л.: ЛГУ, 1974. С. 80–93; Кудрявцев В. Л. Указ. соч.
5. Стецовский Ю. И. Советская адвокатура. С. 252; Кудрявцев В. Л. Указ. соч.
6. Кудрявцев В. Л. Указ. соч.
7. Кодекс профессиональной этики адвоката. Принят первым Всероссийским съездом адвокатов 31 января 2003 года. URL: http://www.fparf.ru/documents/normative_acts/1059/
8. Гармаев Ю. П. Комментарий к Кодексу профессиональной этики адвоката. Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс».
9. Там же.
10. Кодекс профессиональной этики адвоката...
11. Кони А. Ф. Общие черты судебной этики. СПб., 1895. С. 38.
12. Адвокатура: учебник для бакалавров / отв. ред. Ю. С. Пилипенко. М.: Проспект, 2014. С. 110–111.
13. Гаррис Р. Школа адвокатуры. Тула, 2001. С. 210. См.: Гармаев Ю. П. Комментарий к Кодексу профессиональной этики адвоката. Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс».
14. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / отв. ред. В. М. Лебедев. 12-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во «Юрайт», 2012. С. 1143–1144.
15. Гармаев Ю. П. Преступления, совершаемые недобросовестными адвокатами в сфере уголовного судопроизводства: комментарий законодательства и правоприменительная практика. Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс».
16. Аверьянова Т. В., Белкин Р. С., Корухов Ю. Г., Россинская Е. Р. Криминалистика: учебник для вузов / под ред. Р. С. Белкина. М., 2000. С. 695; Гармаев Ю. П. Преступления, совершаемые недобросовестными адвокатами в сфере уголовного судопроизводства: комментарий законодательства и правоприменительная практика. Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс».
17. Чучаев А., Дворянсков И. Фальсификация доказательств // Уголовное право. 2001. № 2. С. 46–47; Гармаев Ю. П. Указ. соч.
18. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / отв. ред. В. М. Лебедев...
19. Гармаев Ю. П. Пределы полномочий защитника в уголовном процессе и типичные правонарушения, допускаемые адвокатами. Практический комментарий законодательства. Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс».

Особенности рассмотрения отдельных споров, вытекающих из договора строительного подряда. Споры, связанные с некачественным объектом строительства

В статье раскрываются особенности рассмотрения споров, связанных с ненадлежащим исполнением договора строительного подряда, приводятся примеры из судебной практики.

The article describes the features of consideration of disputes related to improper execution of construction contracts are examples of judicial practice.

Ключевые слова: договор строительного подряда, гарантии качества результата строительных работ, судебная практика.

Keywords: construction contract, guarantee quality of the result of construction works, the jurisprudence.

Правовое обеспечение качества результата строительных работ всегда имеет огромное значение как для заказчика, так и для потребителей. Особенно важными оставались и остаются предусмотренные законом гарантии качества, которые нуждаются в рассмотрении и анализе. Проблема в том, что в условиях плановой экономики гарантии качества результата строительных работ во многом достигались через введение в императивном порядке неустоек, которые в рыночных условиях хозяйствования еще сохранились применительно к отдельным договорным отношениям, например долевого строительства, но уже не имеют столь широкого применения. В договорных отношениях строительного подряда применение неустойки в качестве обеспечительной меры зависит от усмотрения сторон [1].

Применительно к договору строительного подряда, если результат строительных работ можно использовать по целевому назначению, это еще не означает, что необходимое качество проведенных работ обеспечено. В этой части качество работы должно быть связано с возможностью в течение установленного законом или договором срока соответствовать показателям актов технического нормирования в строительстве. Такой подход учитывает и объединяет разные позиции по вопросу качества строительных работ: а) ограничение частного интереса публичным [2]; б) пригодности объекта строительства к использованию по целевому назначению [3].

Большинство споров, возникающих по договору строительного подряда, вызвано неисполнением или ненадлежащим исполнением сторонами обязанностей по договору.

Начинается любой судебный спор с подачи искового заявления в суд.

Одной из причин недостатков выполненной работы являются указанные в п. 1 ст. 754 ГК РФ допущенные отступления от требований, предусмотренных в технической документации и в обязательных для сторон строительных нормах и правилах, а также недостижение указанных в технической документации показателей объекта строительства, в том числе таких, как производственная мощность предприятия. При этом вводимые в эксплуатацию объекты, как правило, сдаются с недоделками и явными дефектами (недостатками).

В связи с тем что конкретной санкции за недостатки ст. 754 ГК РФ не предусматривает, заказчик может воспользоваться любой из санкций, предоставленной ему ст. 723 ГК РФ, по своему выбору, если иное не предусмотрено договором, потребовать от подрядчика: безвозмездного устранения недостатков в разумный срок; соразмерного уменьшения установленной за работу цены; возмещения своих расходов на устранение недостатков, когда право заказчика устранять их предусмотрено в договоре подряда (ст. 397 ГК РФ).

Анализ судебно-арбитражной практики показал, что стороны в основном обращаются в суд после того, как понесли убытки по устранению недостатков строительства.

В качестве примера представляет интерес дело № 07АП-1641/08 (№ А45-12526/07-16/247) из практики Седьмого арбитражного апелляционного суда.

ООО «Отдел развития» обратилось в арбитражный суд Новосибирской области с иском к ООО «Стройэнергоальянс» о взыскании убытков в виде реального ущерба.

Исковые требования мотивированы тем, что работы, предусмотренные договором подряда, выполнены ответчиком некачественно, в результате чего истец понес дополнительные расходы для устранения выявленных недостатков.

Решением суда первой инстанции в иске отказано.

Встречающиеся предложения при оценке качества исполнения применять объективный стандарт (исполнение среднего качества) [4] вызывают сомнения, поскольку такое исполнение трудно соотносить с принципами реального и надлежащего исполнения обязательства. Сложно согласиться также с тем, что при оценке качества необходимо вводить дополнительные критерии: способности результата работы соответствовать общественным потребностям, условиям договора, обычаям делового оборота и предъявляемым требованиям, удовлетворять интересы заказчика и не наносить вред окружающей среде [5]. Это обусловлено тем, что: а) обычаи делового оборота распространяются только на предпринимательские отношения, однако при строительстве такие отношения вовсе могут отсутствовать; б) удовлетворять интересы заказчика фактически означает соответствовать условиям договора; в) не наносить вреда окружающей среде – значит соответствовать требованиям актов технического нормирования.

В связи с этим качество результата строительных работ необходимо рассматривать как единство трех компонентов: соответствие целевому назначению, соответствие условиям договора и соответствие обязательным требованиям актов технического нормирования и техническим регламентам. Качество результата строительных работ должно быть тесно связано с потребительскими свойствами, которые без учета требований технических регламентов и актов технического нормирования надлежащего уровня достигнуты быть не могут. Проблема в том, что достичь необходимых потребительских свойств результата строительных работ сегодня очень сложно по причине замены актов технического нормирования техническими регламентами.

Доказать своевременное, полное и качественное выполнение подрядных работ можно только предоставив суду подписанные заказчиком нижеперечисленные документы:

- договор подряда;
- акт о приемке выполненных работ (форма № КС-2);
- справка о стоимости выполненных работ и затрат (форма № КС-3);
- общий журнал работ (форма № КС-6);
- журнал учета выполненных работ (форма № КС-6а);
- акт о сдаче в эксплуатацию временного (нетитульного) сооружения (форма № КС-8);
- акт о разборке временных (нетитульных) сооружений (форма № КС-9);
- акт об оценке подлежащих сносу (переносу) зданий, строений, сооружений и насаждений (форма № КС-10);
- акт приемки законченного строительством объекта (форма № КС-11);
- акт приемки законченного строительством объекта приемочной комиссией (форма № КС-14);
- акт о приостановлении строительства (форма № КС-17);
- акт о приостановлении проектно-изыскательских работ по неосуществленному строительству (форма № КС-18);
- акт сверки расчетов по спорным правоотношениям;
- проектно-сметная документация;
- доказательства оплаты части выполненных работ, если оплата производилась (платежные поручения, реестр счетов и т. д.).

Вышеперечисленные документы формируют доказательственную базу по спору.

В юридической литературе ранее справедливо указывалось, что оценка качества должна быть произведена с учетом фактических отклонений и сопоставления их с допусками, которые закреплены в актах нормирования. Сегодня, когда существовавшая ранее система актов технического нормирования во многом утрачивает обязательность, для сравнения качества результата строительных работ отсутствуют нормативные критерии, по которым можно провести сравнение выполненных работ с показателями, которым они должны соответствовать. Такая ситуация неизбежно сказывается и на гарантиях качества результата строительных работ. В качестве таких гарантий следует рассматривать юридически обеспеченные возможности, которые по моменту возникновения можно подразделить на две группы: а) недопущение недостатков при строительстве либо, если недостатки все же возникли, б) реальное устранение недостатков по требованию заказчика с момента их обнаружения.

Гарантии обеспечения качества строительных работ первой группы носят сдерживающий характер, поскольку направлены на стимулирование поведения исполнителя строительных работ к надлежащему исполнению обязательства. В данную группу входят установленные в градо-

строительном законодательстве требования об участии лиц, выполняющих строительные работы в саморегулируемой организации (гл. 6.1 Градостроительного кодекса Российской Федерации). Сдерживающим фактором от правонарушения относительно качества строительных работ является обязанность внесения в существенном размере взносов для пополнения компенсационного фонда и одновременная возможность исключения из саморегулируемой организации.

Гарантии обеспечения качества строительных работ второй группы носят компенсационный характер, что достигается возложением на исполнителя работ обязанности устранить недостатки, если они обнаружены либо в пределах гарантийного срока, либо за его пределами, либо когда гарантийный срок не установлен.

Проблема в том, что правовая природа обязанности исполнителя работ устранить недостатки в рамках существующего или несуществующего гарантийного обязательства до конца не изучена. Если обязательство строительного подряда или долевого строительства прекратилось, а требования устранить недостатки строительных работ заявляются позже, тогда не совсем понятно – договорная или внедоговорная обязанность их устранения возлагается на исполнителя. Если на результат строительных работ соглашением сторон или законом устанавливается гарантийный срок, полагаем, что продолжает существовать возможность реализации прав и обязанностей, которые предусмотрены возникшим ранее договорным обязательством. Отсюда обязанность по устранению недостатков в пределах действия гарантийного срока также должна признаваться договорной, несмотря на то что возникло право собственности у заказчика. Устранение недостатка в работе связано не с абсолютным правом собственника, а с нарушением относительного права на объект строительства, содержанием которого является требование о передаче работ надлежащего качества.

Выявление недостатков за пределами гарантийного срока либо когда гарантийный срок не установлен, но прошел разумный срок, связано с перераспределением бремени доказывания с исполнителя работ на заказчика. В этом случае требование об устранении недостатков строительных работ должно признаваться внедоговорным, поскольку прекращается или отсутствует основанная на договоре относительная обязанность. Установление недостатков работы по характеру нарушения связано уже с абсолютными правами собственника свободно владеть, пользоваться и распоряжаться результатом строительных работ.

На основании вышеизложенного следует вывод о том, что предусмотренные гарантии качества недостаточны и нуждаются в дальнейшем расширении.

Во-первых, на момент предъявления требований об устранении недостатков по качеству строительных работ исполнитель может прекратить свое существование как субъект права, например, что чаще всего бывает, ликвидирован по результатам процедуры банкротства. В этом случае требовать устранения недостатков не представляется возможным. Допустимо лишь задействовать механизм возмещения убытков в рамках субсидиарной ответственности саморегулируемой организации, членом которой был исполнитель работ. Однако ответственность ограничена размером компенсационного фонда (ст. 60 Градостроительного кодекса Российской Федерации), что не всегда может покрыть размер убытков, образуемых в результате ненадлежащего качества работ, выполненных несколькими исполнителями и (или) по разным объектам.

Во-вторых, вызывает сомнение императивно установленный в законе максимальный пятилетний срок обнаружения недостатков (ст. 756 ГК РФ). Однако следует обратить внимание, что выполняемые строительные работы разные и недостатки этих работ в силу технологических особенностей могут проявиться и быть обнаружены также в разные сроки, что ранее совершенно четко следовало из актов технического нормирования. В настоящее время привязки сроков обнаружения недостатков строительных работ к видам работ на законодательном уровне пока нет, что делает положение заказчика по отношению к исполнителю работ более уязвимым.

Примечания

1. *Ершов О. Г.* О гарантиях качества результата строительных работ // *Право и экономика*. 2012. № 11. С. 32–35.
2. *Макаров О. В.* Обязанности подрядчика по договору строительного подряда: проблемы совершенствования закона и практики // *Адвокатская практика*. 2010. № 3. С. 13.
3. *Иванов А. В.* Ответственность по договору подряда на капитальное строительство: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1990.
4. *Хуадонов К. Г.* Ответственность по договору строительного подряда: основания, условия, признаки // *Проблемы в российском законодательстве*. 2010. № 1.
5. *Бербеков А.* Проблемы определения качества результата работ по договору строительного подряда // *Нотариус*. 2007. № 4.

Производство по административным делам о взыскании обязательных платежей и санкций в административном судопроизводстве

В работе рассматривается вопрос производства по административным делам о взыскании обязательных платежей и санкций в административном судопроизводстве. Порядок взыскания с граждан обязательных платежей и санкций правилами Гражданского процессуального кодекса РФ. Изменения, коснувшиеся рассматриваемого вопроса после 15 сентября 2015 г. в связи с вступлением в силу Кодекса административного судопроизводства РФ, регулирующего порядок рассмотрения дел, которые возникают из публичных правоотношений. Порядок рассмотрения дел о взыскании обязательных платежей и санкций в административном судопроизводстве, срок для подачи административного искового заявления, требования, предъявляемые к исковому заявлению. Возможные изменения в Кодексе административного судопроизводства Российской Федерации.

The question of production is in-process examined on administrative businesses about the penalty of obligatory payments and approvals in the administrative rule-making. Exacting order from the citizens of obligatory payments and approvals by the rules of Civil procedure code of Russian FEDERATION. Changes, touching the examined question after September, 15, 2015 in connection with introduction entered by virtue of Code of the administrative rule-making of Russian Federation, regulative an order consideration of businesses that arise out of public legal relationships. Order of consideration of businesses about the penalty of obligatory payments and approvals in the administrative rule-making, term for handing in an administrative lawsuit application, requirements produced to the point of claim. Possible changes in Code of the administrative rule-making Russian Federation.

Ключевые слова: взыскание обязательных платежей, требование об уплате налога, пени, административное исковое заявление.

Keywords: a penalty of obligatory payments, a requirement about the inpayment of tax, fine, an administrative point.

До недавнего времени порядок взыскания с граждан обязательных платежей и санкций регулировался правилами Гражданского процессуального кодекса РФ. Данные дела подлежали рассмотрению мировыми судьями по правилам бесспорного приказного производства.

В целом для исследуемой категории дел обязательен досудебный порядок урегулирования спора. Налоговый орган обязан направить налогоплательщику требование об уплате налога, пени, штрафа (п. 3 ст. 46, п. 2 ст. 48 НК РФ).

Требование об уплате налога должно быть исполнено в течение 10 календарных дней с даты получения указанного требования, если более продолжительный период времени для уплаты налога не указан в этом требовании. Согласно пункту 6 ст. 69 НК РФ требование об уплате налога может быть передано руководителю (законному или уполномоченному представителю) организации или физическому лицу (его законному или уполномоченному представителю) лично под расписку или иным способом, подтверждающим факт и дату получения этого требования. Если указанными способами требование об уплате налога вручить невозможно, оно направляется по почте заказным письмом и считается полученным по истечении шести дней с даты направления заказного письма.

Если налоговый орган не направит требование об уплате налогов, возникнет препятствие для судебного разбирательства – несоблюдение обязательного досудебного порядка влечет оставление заявления без рассмотрения (п. 1 ст. 222 ГПК РФ).

Рассмотрим подробнее особенности судебного порядка разрешения указанной категории дел. 15 сентября 2015 г. вступил в силу Кодекс административного судопроизводства РФ (далее – КАС РФ) [1], регулирующий порядок рассмотрения дел, которые возникают из публичных правоотношений. Согласно кодексу такие административные дела подведомственны судам общей юрисдикции и ВС РФ (ст. 17 КАС РФ).

В соответствии с КАС РФ дела о взыскании обязательных платежей и сборов рассматриваются в порядке, определенном гл. 32 КАС РФ. В рамках указанного производства органы государственной власти, иные государственные органы, органы местного самоуправления, другие органы, наделенные в соответствии с федеральным законом функциями контроля за уплатой обязательных платежей (далее – контрольные органы), вправе обратиться в суд с административным иском о взыскании с физических лиц денежных сумм в счет уплаты установленных законом обязательных платежей и санкций, если у этих лиц имеется задолженность по обязательным платежам, требование контрольного органа об уплате взыскиваемой денежной суммы не исполнено в добровольном порядке или пропущен указанный в таком требовании срок уплаты денежной суммы и федеральным законом не предусмотрен иной порядок взыскания обязательных платежей и санкций.

Срок для подачи административного искового заявления о взыскании обязательных платежей и санкций составляет шесть месяцев со дня истечения срока исполнения требования об уплате обязательных платежей и санкций. Пропущенный по уважительной причине срок подачи административного искового заявления о взыскании обязательных платежей и санкций может быть восстановлен судом.

Статья 287 КАС РФ устанавливает требования, предъявляемые к административному искому заявлению о взыскании обязательных платежей и санкций. В соответствии с указанной нормой административное искомое заявление о взыскании обязательных платежей и санкций должно быть оформлено в соответствии с общими требованиями, определенными для всех административных исковых заявлений (ст. 125 КАС РФ), и подписано руководителем контрольного органа, от имени которого подано заявление.

В административном искомом заявлении должны быть указаны:

- 1) сведения, предусмотренные п. 1–3, 5 и 8 ч. 2 ст. 125 настоящего Кодекса;
- 2) наименование обязательного платежа, подлежащего взысканию, размер денежной суммы, составляющей платеж, и ее расчет;
- 3) положения федерального закона или иного нормативного правового акта, предусматривающие уплату обязательного платежа;
- 4) сведения о направлении требования об уплате платежа в добровольном порядке;
- 5) размер и расчет денежной суммы, составляющей санкцию, если она имеет имущественный характер, и положения нормативного правового акта, устанавливающие санкцию.

К административному искому заявлению о взыскании обязательных платежей и санкций прилагаются документы, подтверждающие указанные в административном искомом заявлении обстоятельства, включая копию направленного административным истцом требования об уплате взыскиваемого платежа в добровольном порядке; доверенность или иные документы, подтверждающие полномочия на подписание административного искового заявления; документы, указанные в п. 1 ч. 1 ст. 126 КАС РФ.

В отношении заявленного требования по ходатайству административного истца судом могут быть применены меры предварительной защиты по административному искому заявлению о взыскании обязательных платежей и санкций в виде ареста на имущество административного ответчика в размере, не превышающем объема заявленных требований (ст. 288 КАС РФ).

В соответствии с установленным порядком административные дела о взыскании обязательных платежей и санкций рассматриваются судом в срок, не превышающий трех месяцев со дня подачи соответствующего административного искового заявления в суд. Суд извещает лиц, участвующих в деле, о времени и месте судебного заседания. Неявка в судебное заседание указанных лиц, надлежащим образом извещенных о времени и месте судебного заседания, не является препятствием к рассмотрению административного дела, если суд не признал их явку обязательной.

Обязанность доказывания обстоятельств, послуживших основанием для взыскания обязательных платежей и санкций, возлагается на административного истца. При необходимости суд может истребовать доказательства по своей инициативе.

При рассмотрении административных дел о взыскании обязательных платежей и санкций суд проверяет полномочия органа, обратившегося с требованием о взыскании обязательных платежей и санкций, выясняет, соблюден ли срок обращения в суд, если такой срок предусмотрен федеральным законом или иным нормативным правовым актом, и имеются ли основания для взыскания суммы задолженности и наложения санкций, а также проверяет правильность осуществленного расчета и рассчитанного размера взыскиваемой денежной суммы.

Решение суда по административному делу о взыскании обязательных платежей и санкций принимается по правилам, установленным гл. 15 КАС РФ.

При удовлетворении требования о взыскании обязательных платежей и санкций в резолютивной части решения суда также должны быть указаны:

- 1) фамилия, имя и отчество (при наличии) лица, обязанного уплатить денежную сумму, составляющую задолженность, его место жительства;
- 2) общий размер подлежащей взысканию денежной суммы с определением отдельно основной задолженности и санкций.

При этом при введении в действие КАС РФ возник ряд вопросов практического характера: во-первых, ранее дела в рамках приказного производства рассматривались мировыми судьями, а в соответствии с нормами административного процессуального законодательства дела о взыскании обязательных платежей и санкций стали подсудны районным судам, следовательно, встал вопрос о возможности рассмотрения дел, принятых и принимаемых до (после) 15 сентября 2015 г.; во-вторых, ранее порядок определялся нормами ГПК РФ, сейчас порядок определяется нормами КАС РФ.

В связи с этим Верховный Суд РФ дал разъяснения относительно правил рассмотрения данной категории дел.

Исходя из изложенного дела о взыскании обязательных платежей и санкций, находящиеся в производстве районных судов и мировых судей и не рассмотренные на день введения в действие КАС РФ, рассматриваются в соответствии с процессуальным законом, действовавшим до 15 сентября 2015 г., то есть по правилам ГПК РФ. Дела данной категории, поступившие после указанной даты, рассматриваются районным судом по правилам КАС РФ [2].

В соответствии с ч. 1 ст. 3 Федерального закона от 8 марта 2015 № 22-ФЗ «О введении в действие Кодекса административного судопроизводства Российской Федерации» дела, находящиеся в производстве Верховного Суда Российской Федерации и судов общей юрисдикции и не рассмотренные до 15 сентября 2015 г., подлежат рассмотрению и разрешению в порядке, предусмотренном КАС РФ. Вместе с тем в приказном производстве рассматриваются заявления о выдаче судебного приказа по требованиям о взыскании с граждан недоимок по налогам, сборам и другим обязательным платежам, которые, по смыслу ч. 1 ст. 3 Федерального закона № 22-ФЗ, не подлежат передаче на рассмотрение районных судов в связи с введением в действие КАС РФ. С учетом этого указанные заявления должны быть рассмотрены в соответствии с процессуальным законом, действующим на момент их принятия (гл. 11 ГПК РФ). В случае поступления после введения в действие КАС РФ возражений должника относительно исполнения судебного приказа, выданного до 15 сентября 2015 г. по требованию о взыскании недоимки по налогам, сборам и другим обязательным платежам, такой приказ отменяется по правилам ст. 129 ГПК РФ. В этом случае заявление о взыскании обязательных платежей и санкций может быть подано в районный суд и рассмотрено по правилам КАС РФ [3].

Однако в скором времени это положение может измениться – Верховный Суд РФ предлагает снова наделить мировых судей полномочиями по рассмотрению дел о взыскании обязательных платежей и санкций, в частности налогов. Постановление о внесении в Госдуму соответствующего проекта Федерального закона «О внесении изменений в Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации и отдельные федеральные законы» 22.09.2015 г. принял Пленум Верховного Суда РФ [4].

Примечания

1. Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации от 8 марта 2015 г. № 21-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 9 марта 2015 г. № 10. Ст. 1391.

2. Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 3(2015): утвержден Президиумом Верховного Суда Российской Федерации 25 ноября 2015 года. URL: <http://ппвс.рф/2015/obzor-sudebnoy-praktiki-vs-rf/N03-ot-25.11.2015.html> (дата обращения 25.12.2015 г.).

3. Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 3(2015): утвержден Президиумом Верховного Суда Российской Федерации 25 ноября 2015 года. URL: <http://ппвс.рф/2015/obzor-sudebnoy-praktiki-vs-rf/N03-ot-25.11.2015.html> (дата обращения 25.12.2015 г.).

4. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 39 от 22.09.2015 года «О внесении в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации проекта федерального закона «О внесении изменений в Налоговый кодекс Российской Федерации». URL: <http://ппвс.рф/2015/postanovlenie-plenuma-vs-rf/N39-ot-22.09.2015.html> (дата обращения 25.11.2015 г.)

Правовая природа договора участия в долевом строительстве

В статье рассматривается правовая природа договора участия в долевом строительстве. Автор обобщены и критически проанализированы различные точки зрения ученых-цивилистов, аргументированы собственные выводы относительно юридической сущности, признаков договора участия в долевом строительстве.

This article examines the legal nature of the contract of participation in share building. The author summarizes and critically analyze different points of view of scientists-jurists, argued their own conclusions as to the legal entity that signs the contract of participation in share building.

Ключевые слова: договор участия в долевом строительстве, юридическая природа, квалифицирующие признаки договора.

Keywords: contract of participation in joint construction, legal nature, qualifying signs of contract.

В современной России одним из наиболее распространенных способов обеспечения конституционного права граждан на жилище является долевое строительство многоквартирных домов и иных объектов недвижимости, которое предполагает привлечение денежных средств граждан и юридических лиц на основе договора участия в долевом строительстве. По такому договору застройщик обязуется в предусмотренный договором срок своими силами и (или) с привлечением других лиц построить (создать) многоквартирный дом и (или) иной объект недвижимости и после получения разрешения на ввод в эксплуатацию этих объектов передать объект участнику долевого строительства, а участник долевого строительства – уплатить обусловленную договором цену и принять объект при наличии разрешения на ввод в эксплуатацию.

Появление и дальнейшее развитие договора участия в долевом строительстве в российском законодательстве имеют огромное значение для решения жилищной проблемы, поскольку надежное правовое регулирование отношений долевого строительства – гарантия успешного развития данных отношений. Начальный этап внедрения долевого строительства показал, что этот процесс пойдет успешно только в условиях высокого уровня правового обеспечения отношений, связанных с долевым строительством [1].

В Федеральном законе от 30 декабря 2004 г. № 214-ФЗ «Об участии в долевом строительстве многоквартирных домов и иных объектов недвижимости и о внесении изменений в некоторые акты законодательства Российской Федерации» [2] не разработаны многие ключевые аспекты, связанные с обязательствами, вытекающими из договора участия в долевом строительстве объектов недвижимости. Заключаемые на практике договоры участия в долевом строительстве объектов недвижимости часто имеют существенные недостатки, вызванные неоднозначным пониманием правовой природы договора, стремлением применить к нему нормы, регулирующие смежные договоры [3].

Споры о правовой природе договора участия в долевом строительстве продолжают в науке на протяжении всего времени существования этого вида договора. Одни авторы квалифицируют договор участия в долевом строительстве как договор простого товарищества [4], другие доказывают, что это два различных по своей природе договора [5] и «нет оснований утверждать, что стороны по договору долевого участия вносят вклады, как в договоре простого товарищества» [6].

Некоторые авторы рассматривают договор участия в долевом строительстве как «договор строительного подряда» [7], «договор бытового подряда» [8] «обязательство подрядного типа» [9] или «основание возникновения подрядного обязательства» [10] и таким образом отождествляют договор участия в долевом строительстве с договором подряда [11], другие, напротив, утверждают, что договор участия в долевом строительстве «не может признаваться договором строительного подряда» [12].

Существуют предложения квалифицировать договор участия в долевом строительстве как договор присоединения [13], договор привлечения финансовых средств [14], договор об оказании услуг [15] или договор на выполнение работ [16]. Некоторые авторы характеризуют договор участия в долевом строительстве как договор купли-продажи имущества, которое будет создано

продавцом в будущем [17], другие, напротив, считают, что «рассматривать договор долевого участия в строительстве как разновидность договора купли-продажи нельзя» [18].

Распространенным является понимание договора участия в долевом строительстве как инвестиционного [19]. Противоположной концепции придерживаются специалисты, доказывающие, что отношения сторон по исследуемому договору принципиально нельзя считать инвестиционными [20], что «нет оснований относить договор участия в долевом строительстве к инвестиционному договору» [21].

Особого внимания заслуживает концепция, в соответствии с которой договор участия в долевом строительстве является по своей правовой природе смешанным [22]. Так, по словам Е. Г. Донских [23], договор участия в долевом строительстве является договором смешанного типа, поскольку он включает в себя элементы нескольких видов договоров, таких как:

- договор строительного подряда – подрядчик по заданию застройщика обязуется построить объект недвижимости, а дольщик вносит средства на строительство части этого объекта;
- договор оказания возмездных услуг – дольщик поручает застройщику оказать услуги по организации строительства квартиры и оплатить их, а застройщик обязуется совершить эти услуги в сроки и в порядке, которые определены в договоре;
- договор простого товарищества – дольщики вкладывают свои денежные средства для достижения единой цели и поручают застройщику выполнение определенных действий в своих интересах;
- договор купли-продажи – застройщик создает для дольщика объект недвижимости и передает его за плату в собственность по окончании строительства.

Распространенной в отечественной науке является и противоположная концепция, в соответствии с которой нельзя договор участия в долевом строительстве рассматривать в качестве смешанного [24].

Договор участия в долевом строительстве объектов недвижимости является не поименованным в Гражданском кодексе Российской Федерации [25]. Практически все ученые, раскрывая принцип свободы договора, отмечают: возможность заключать не поименованные в ГК РФ сделки – одно из проявлений такой свободы. Тем не менее и теория, и практика крайне настороженно относятся к заключению субъектами договоров, не названных в ГК РФ [26].

Попытки определить правовую природу договора участия в долевом строительстве предпринимались и на уровне исполнительных органов в подзаконных актах [27].

Единый подход к определению правовой природы исследуемых отношений отсутствует и здесь. Так, например, в письме Пенсионного фонда РФ от 1 октября 2001 г. [28] предлагается квалифицировать договор долевого участия в строительстве как договор простого товарищества, а в письме Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 1 августа 2005 г. [29] указывается, что договоры, заключаемые между гражданами, с одной стороны, и строительными организациями – застройщиками – с другой, предметом которых является строительство конкретных объектов недвижимости (в том числе жилых помещений), по своему содержанию, как правило, являются гражданско-правовыми договорами строительного подряда.

Наиболее правильной и обоснованной представляется концепция, в соответствии с которой договор участия в долевом строительстве является новым самостоятельным видом гражданско-правового договора [30]. Его место среди договоров смежных форм обусловлено спецификой области его применения, индивидуальностью предмета договора и других его элементов. В этом смысле, характеризуя правовую природу договора участия в долевом строительстве, следует отметить, что он в полной мере не похож ни на один из видов договоров «классических» форм [31]. При этом если одни авторы предлагают закрепить новый вид гражданско-правового договора в ГК РФ [32], то другие не видят в этом особой необходимости [33].

По мнению О. Г. Ершова [34], самостоятельность договора участия в долевом строительстве обусловлена следующим.

Во-первых, Закон № 214-ФЗ содержит определение договора участия в долевом строительстве, позволяющее отграничить его от других договоров.

Во-вторых, анализ определения договора участия в долевом строительстве позволяет выделить его самостоятельный предмет. В широком смысле речь идет о создании объекта долевого строительства в виде жилого или нежилого помещения и передаче этого объекта участнику долевого строительства.

В-третьих, договор участия в долевом строительстве помимо предмета имеет ряд существенных условий: объект долевого строительства и срок его передачи; цена договора, срок и порядок ее уплаты; гарантийный срок.

В-четвертых, особенностью договора участия в долевом строительстве выступает наличие императивных правил, связанных с обеспечением исполнения обязательства застройщика.

Договор участия в долевом строительстве является двусторонним: одна сторона (застройщик) обязуется в установленный договором срок построить (создать) и передать другой стороне (участнику долевого строительства) объект долевого строительства. Данный договор также является синаллагматическим, так как исполнение застройщиком его обязательств обусловлено исполнением участником долевого строительства обязательств по уплате обусловленной договором цены.

Договор участия в долевом строительстве надлежит квалифицировать и как возмездный договор. Возмездный характер договора участия в долевом строительстве также не вызывает сомнений, так как в определении договора, сформулированном законодателем, закреплена обязанность участника долевого строительства уплатить застройщику обусловленную договором цену. Как верно отметил Ф. Ю. Титов, анализируемый договор, безусловно, относится к числу возмездных [35].

Проведенный анализ позволяет квалифицировать договор участия в долевом строительстве в качестве отдельного, самостоятельного вида гражданско-правового договора, который является двусторонним, синаллагматическим, консенсуальным и возмездным.

Итак, договор участия в долевом строительстве объектов недвижимости – это самостоятельная форма договора, носящая комплексный, консенсуальный, возмездный, взаимный, публичный характер, оформленная, как правило, в виде однотипной сделки, выраженная в письменной форме и надлежащим образом зарегистрированная.

Признаки договора участия в долевом строительстве, которые выражают его юридическую природу, обуславливают рассмотрение данного договора как самостоятельного в системе гражданско-правовых договоров, направленность его состоит в том, что передача недвижимого имущества в собственность происходит только после завершения строительства (создания) многоквартирного дома и (или) иного объекта недвижимости взамен встречного эквивалентного денежного предоставления. Такая направленность определяется интересами застройщика и участника долевого строительства, кроме того, она предопределяет основную конструкцию правовых элементов договора участия в долевом строительстве, это позволяет применить в отношении правового регулирования договора основные подходы и принципы, используемые в правовом регулировании договоров той же направленности.

Признаками, которые отражают правовую природу договора участия в долевом строительстве, его юридическую сущность и позволяют разграничить договор участия в долевом строительстве от иных гражданско-правовых договоров, являются:

- цель договора (так называемый экономический и юридический результат);
- субъектный состав и основания договора;
- особенности существенных условий договора;
- осуществление строительства (создания) объекта недвижимости до передачи объекта долевого строительства участнику долевого строительства;
- передача объекта долевого строительства участнику долевого строительства в собственность только после получения разрешения на ввод объекта недвижимости в эксплуатацию;
- срок передачи объекта долевого строительства участнику долевого строительства;
- возмездность договора, т. к. передача имущества в собственность обусловлена необходимостью встречного эквивалентного денежного предоставления; особенности в предмете договора.

Примечания

1. Петрухин М. В. Договор участия в долевом строительстве с условием договора подряда, их общая и особенная правовая природа // Юрист. 2014. № 5. С. 38–39.
2. Собрание законодательства РФ. 2015. № 1 (ч. 1). Ст. 40.
3. Горбачев С. Г. Правовая природа договора участия в долевом строительстве объектов недвижимости и его место среди иных видов договоров // Адвокат. 2012. № 4.
4. Павлодский Е. Правовая природа инвестиционного контракта // Право и экономика. 2010. № 9. С. 74; Родионова А. П., Шмакова С. В. Договор долевого участия в строительстве: юридическая классификация, налогообложение и учет // Бухгалтерский бюллетень. 2013. № 3. С. 15.
5. Петрухин М. В. Проблемы правового регулирования договора участия в долевом строительстве объектов недвижимости: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2011. С. 14.
6. Дурнов А. С. Юридическая природа договора участия в долевом строительстве многоквартирного дома // Гражданское право. 2009. № 9. С. 30.

coNes/cgi/oNeliNee.cgi?req=doc;base=QUEST;№=20918;div=FIN№;mb=LAW;opt=1;ts=4A86013F71360EF738441ED9ED10B02C; распоряжение премьер-министра Правительства Москвы от 4 февраля 1993 г. № 180-РП «О передаче квартир предприятиям и организациям (независимо от формы собственности), внесшим денежные средства в порядке долевого участия в строительство и реконструкцию жилых домов» // Вестник мэрии Москвы. 1993. № 6.

28. Письмо Пенсионного фонда РФ от 1 октября 2001 г. № ВП-09-25/7938 «О существенных условиях договоров долевого участия в строительстве» // Доступ из справ.-информ. Системы «КонсультантПлюс». URL: <http://base.coNesultaNst.ru/coNes/cgi/oNeliNee.cgi?req=doc;base=EXP; №=299681;dst=0;ts=E7C9DCDC3379B2A7D71B98826348C2DC>.

29. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 1 августа 2005 г. № 0100/5932-03-32 «О правовых основаниях защиты прав потребителей в сфере долевого строительства жилья» // Ценообразование и сметное нормирование в строительстве. 2005. № 9.

30. *Голосова С. А.* К вопросу о правовой квалификации договоров о долевом участии граждан в строительстве многоквартирных домов // Правовые вопросы строительства. 2014. № 1. С. 36.

31. *Горбачев С. Г.* Правовая природа договора участия в долевом строительстве объектов недвижимости и его место среди иных видов договоров // Адвокат. 2013. № 4. С. 23.

32. *Клешнева О. А.* Правовая природа договора долевого участия граждан в строительстве многоквартирного дома и иных объектов недвижимости // Современное право. 2007. № 7. С. 23; *Козлова Е.* Поиск модели договора долевого участия в строительстве и его учетная регистрация // Хозяйство и право. 2002. № 2. С. 82; *Соцура Л. В.* Договор и закон в строительстве // Правовые вопросы строительства. 2007. № 1. С. 21.

33. *Акчулпанова Е. Х.* Правовое регулирование договора участия в долевом строительстве: дис. ... канд. юрид. наук. Казань, 2006. С. 53; *Майфат А. В.* Гражданско-правовые конструкции инвестирования. М.: Волтерс Клувер, 2006. С. 171–172.

34. *Ершов О. Г.* Договор участия в долевом строительстве в системе гражданско-правовых договоров // Нотариус. 2007. № 2. С. 20.

35. *Титов Ф. Ю.* Правовая характеристика договора участия в долевом строительстве как гражданско-правового договора // Аграрное и земельное право. 2014. № 10.

Особенности гражданской идентичности и проявлений разных типов этнической идентичности у крымских школьников*

В статье приводятся результаты исследования особенностей гражданской идентичности и проявлений разных типов этнической идентичности у крымских школьников. В исследовании приняли участие учащиеся 8–11-х классов 55 образовательных организаций (всего 4838 школьников из 22 населенных пунктов) Республики Крым.

В статье представлен анализ выраженности компонентов социальной, гражданской и этнической идентичности, а также особенности их структурирования и взаимосвязи с некоторыми исследуемыми характеристиками.

Выявлены риски формирования российской идентичности у школьников Республики Крым, обусловленные их субъективным восприятием социально-психологической феноменологии, связанной с их жизнедеятельностью и особенностями разных видов идентичности.

The article presents the results of studies of the civil identity and displays various types of ethnic identity of the Crimean school. The survey was focused on the students of 8-11 grades involving 55 educational institutions (4838 pupils from 22 settlements) of the Republic of Crimea.

The article presents an analysis of the expression of the components of social, civil and ethnic identity, as well as the specific features of their structure and relationships with some of the studied characteristics.

Risks to formation of Russian identity among schoolchildren of the Republic of Crimea have been determined. Those are due to both the student's subjective perception of socio-psychological phenomenology related to their life activities and the features of different types of identity.

Ключевые слова: российская идентичность; гражданская идентичность; социальная идентичность; этническая идентичность; социально-психологическое самочувствие.

Keywords: Russian identity; civil identity; social identity; ethnic identity; social-psychological senses.

Гражданская идентичность является одним из фундаментальных факторов, определяющих прочность и целостность государства на основе достижения социальной и духовной консолидации общества. В то же время она представляет собой важный социальный результат образовательной политики государства и общества, одной из функций которой является обеспечение продуктивности межвозрастного и межпоколенного взаимодействия детей и подростков в социуме, обеспечивающего социально значимый вектор становления и развития у них гражданской идентичности как одного из важнейших характеристик личности [1].

А. Г. Асмолов выделяет фундаментальные задачи, определяющие суть стратегии социокультурной модернизации образования, при отсутствии решения которых возрастут риски жизнедеятельности человека в различных социальных средах, возникнут реальные угрозы развитию демократических институтов российского гражданского общества. В качестве одной из таких существенных задач автор рассматривает необходимость целенаправленного формирования у взрослеющего человека (подростающего поколения в целом) гражданской идентичности [2].

© Ковров В. В., Кожухарь Г. С., 2016

* Публикация статьи осуществлена в рамках гранта Президента РФ от 01.04.2015 № 266/79-1 «Риски формирования российской идентичности в современной образовательной практике (на материале изучения жизнедеятельности учащихся в образовательных организациях Республики Крым)», направление: общественный мониторинг качества социальной сферы (медицины, образования и др.); грантополучатель: Автономная некоммерческая организация образования и культуры «Центр «Национальный проект».

Сформированная гражданская идентичность, по сути, интегрирует весь жизненный опыт личности, становится личностной ценностью и выступает той предпосылкой инновационного развития, которая способна обеспечить максимально полную реализацию творческого потенциала индивида [3].

Сформированность гражданской идентичности человека понимается А. Г. Асмоловым, Э. Ф. Алиевой, О. А. Карабановой, Е. Е. Насиновской как качественное личностное новообразование, включающее четыре базовых характеристики: когнитивную, ценностную, эмоциональную, деятельностную. Когнитивный компонент – характеристики идентификации человека, связанные с его информированностью о территории проживания, о культурных особенностях, о правовых, политических и других аспектах взаимоотношений гражданина и общества. Ценностный компонент включает степень значимости самого факта принадлежности личности данному обществу. Эмоциональная составляющая гражданской идентичности человека связана с чувственными переживаниями гордости или стыда в связи с его принадлежностью к данному обществу, степенью принятия или неприятия данного факта. Деятельностный компонент авторами понимается как конкретные поведенческие акты, в которых личность реализует свою гражданскую позицию в жизни страны в самых разных формах и на разных уровнях [4]. Согласно подходу, представленному в Концепции гражданской идентичности, в отечественной системе образования реализовывалась Федеральная целевая программа проекта «Внедрение комплекса программ, обеспечивающих формирование гражданской идентичности в системе общего образования» [5].

На основе данного концептуального подхода и предложенных в нём показателей (критериев) сформированности гражданской идентичности нами был сконструирован опросник «Индекс гражданской идентичности». Исходя из цели и задач исследования, опросник включил четыре компонента гражданской идентичности (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный (поведенческий), ценностно-патриотический, включающий восемь суждений по каждому из компонентов) и общий интегральный показатель – индекс гражданской идентичности (далее – ИГ). Более подробно с методическим инструментарием можно ознакомиться в статье В. В. Коврова, Г. С. Кожухарь [6].

Для обработки данных использовалась программа математической статистики SPSS, версия v.23, и такие методы, как описательная статистика, разведочный анализ, корреляционный анализ Спирмена и факторный анализ.

Опрос проводился волонтерами в количестве 21 человека, сотрудниками образовательных учреждений Крыма – психологами, учителями, работниками учебно-методических центров. Исследование проводилось методом индивидуального анкетирования учащихся в режиме онлайн, причем каждый учащийся имел свое индивидуальное рабочее место перед компьютером с выходом в Интернет. Ответственный за организацию и проведение анкетирования учащихся сотрудник составлял расписание и списки групп (подгрупп) учащихся, проверял готовность места проведения опроса (компьютерный класс, наличие работающей ссылки на компьютере и браузера для ее открытия).

В исследовании приняли участие 4838 школьников из 22 населенных пунктов, которые входили в девять образовательных территориальных округов Крыма. Это были учащиеся 8-х, 9-х, 10-х и 11-х классов, среди которых было 2337 юношей и 2501 девушек (соответственно 48,3% и 51,7%).

Описание и анализ результатов исследования

При анализе полученных в результате проведенного исследования данных вначале остановимся на некоторых особенностях ГИ учащихся, и по причине ограниченности объема статьи лишь на наиболее значимых проявлениях разных типов этнической идентичности у крымских школьников.

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что все четыре компонента ГИ и ее интегральный показатель выражены на среднем уровне, но с тенденцией к высокому показателю (по каждому из компонентов ГИ учащиеся могли набрать от 8 до 56 баллов). Другими словами, среднестатистический показатель оказался в границах нормы. В табл. 1 приведены результаты описательной статистики.

Описательные статистики компонентов и индекса гражданской идентичности

Компоненты ГИ и Индекс ГИ	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия
Когнитивный компонент	40,82	8,78	77,06
Эмоционально-ценностный компонент	42,03	9,59	91,90
Деятельностный компонент	39,93	9,31	86,60
Ценностно-патриотический компонент	40,40	11,19	125,21
Индекс ГИ	40,80	8,65	74,79

В то же время на основе показателей дисперсии компонентов гражданской идентичности можно сделать вывод о том, что самый большой разброс показателей, то есть их отклонение от математически ожидаемой величины, наблюдается по компоненту ценностно-патриотическому, а относительно небольшая дисперсия – по когнитивному компоненту. Вместе с тем уровень выраженности компонентов гражданской идентичности по средним значениям свидетельствует о том, что в целом у большинства учащихся наблюдалось достаточно гармоничное их соотношение (табл. 1).

Незначительно выше других компонентов оказалась выраженность эмоционально-ценностного компонента, что, по нашему мнению, может быть интерпретировано как позитивный феномен, поскольку ключевым условием, определяющим особенности ГИ, является именно ценностно-смысловая база, выступающая в качестве фундамента или ядерного образования для развития других составляющих ГИ. Правда, подчеркнем еще раз, что результаты достаточно сходны по всем компонентам ГИ.

Рассмотрим особенности выраженности конкретных характеристик каждого из компонентов ГИ (рис. 1). Диапазон выраженности каждого из показателей (критериев) находился в интервале от 1 до 7 баллов. Средняя линия располагалась на отметке 4 балла.

Школьники посчитали, что они наиболее осведомлены по поводу знания ценностей и истории семьи, профессии родителей; основных моральных норм (справедливости, взаимопомощи, ответственности, правдивости и т.п.) и информации о нормах и правилах охранно-бережного отношения к природе; поведения в чрезвычайных ситуациях и того, как следует заботиться о собственном здоровье.

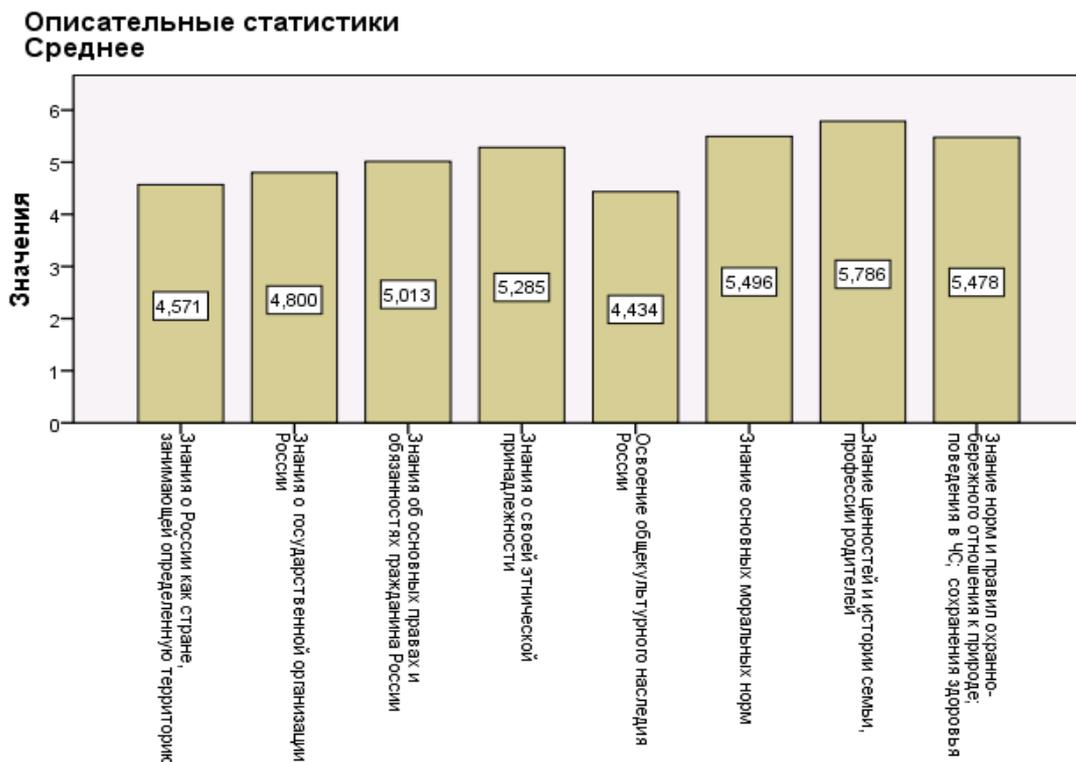


Рис. 1. Показатели когнитивного компонента гражданской идентичности

Далее располагались знания об основных правах и обязанностях гражданина России (право получить бесплатное образование и обязанность учиться; право использовать культурные и материальные ценности общества и обязанность бережно относиться к ним; право на использование природных ресурсов и обязанность сохранять природу, право на бесплатную медицинскую помощь и обязанность вести здоровый образ жизни; право на принятие решения и обязанность нести ответственность за последствия этого решения), а также представления о своей этнической принадлежности, владение родным языком, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, основных исторических событий.

Ниже остальных показателей в когнитивном компоненте учащиеся оценили знания о государственной организации России (высшая власть, законодательные и исполнительные органы), знание государственной символики (герб, флаг, гимн; знание государственных праздников и основных исторических событий); знания о России как стране, занимающей определенную территорию (представление о географических особенностях России; знание истории края, культурных традиций, достижений, географии); и на последнем месте по рейтингу оказались представления об общекультурном наследии России, установление связи всеобщего и специфического национального.

Характеристики эмоционально-ценностного компонента ГИ имели наиболее сглаженный профиль, что, по нашему мнению, свидетельствует о понимании важности и позитивном отношении ко всем перечисленным показателям (рис. 2). На первом месте оказались уважение семейных ценностей и устоев; признание ценности здоровья, своего и других людей; любовь к природе; доброжелательное отношение к окружающим; оптимизм в восприятии мира. Далее по значимости следовало сочувствие и сострадание к людям с особенностями в развитии (инвалидам), людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию; наконец, на третье место школьники поставили уважение личности, ее достоинства и нетерпимое отношение к любым видам насилия и агрессии, готовность противостоять им.

Примерно с одинаковым весом располагались следующие ценности и отношения: уважение и принятие других народов и этнических групп, межэтническая толерантность; сформированность чувства гордости при следовании моральным нормам, чувства стыда и вины при их нарушении; положительное принятие своей этнической принадлежности; чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников. Менее всего, относительно других параметров, с точки зрения респондентов они испытывали переживание сострадания к беженцам и вынужденным переселенцам.

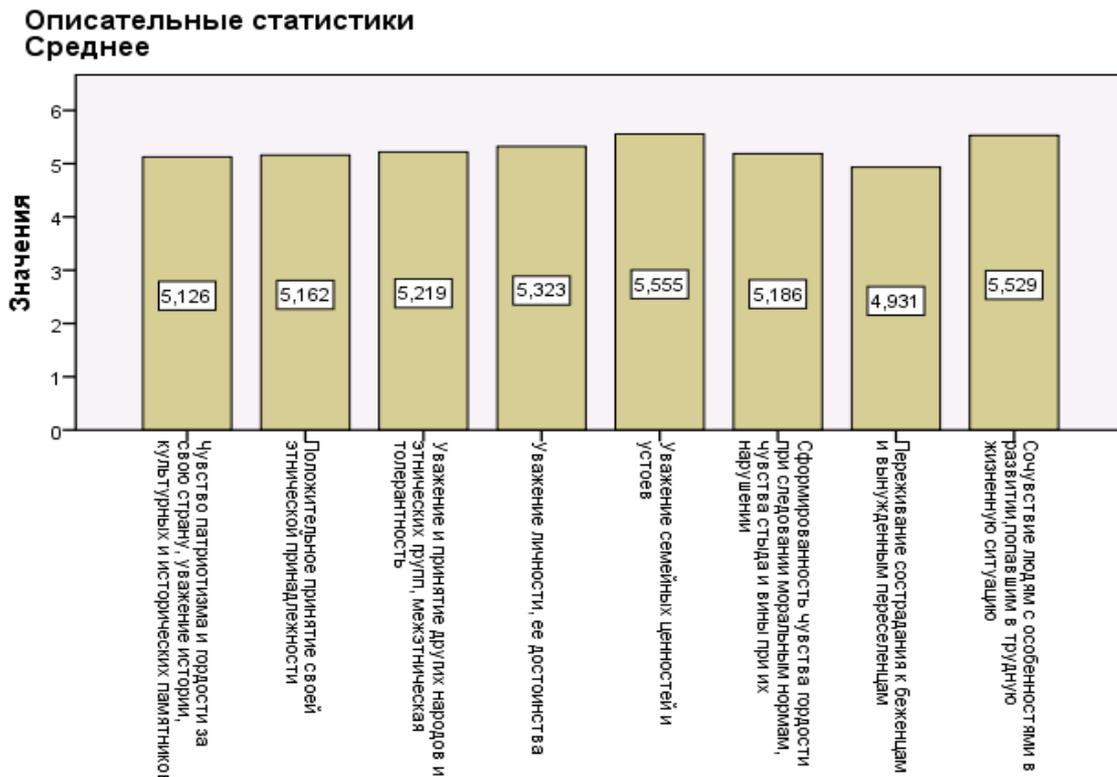


Рис. 2. Показатели эмоционально-ценностного компонента гражданской идентичности

Наиболее важными для школьников в структуре характеристик деятельностного компонента явились умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия, умение конструктивно разрешать конфликты; выполнение моральных норм в школе, дома, со сверстниками, сотрудничество со сверстниками и участие в межвозрастном взаимодействии (помощь младшим и сотрудничество со старшими); выполнение требований и норм школьной жизни, прав и обязанностей ученика (рис. 3).

Следующими по значимости располагались умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-экономических, политических, идеологических условий (в том числе – профессиональное самоопределение), а также умение работать в группе, создавать атмосферу коллективной творческой деятельности и сотрудничества.

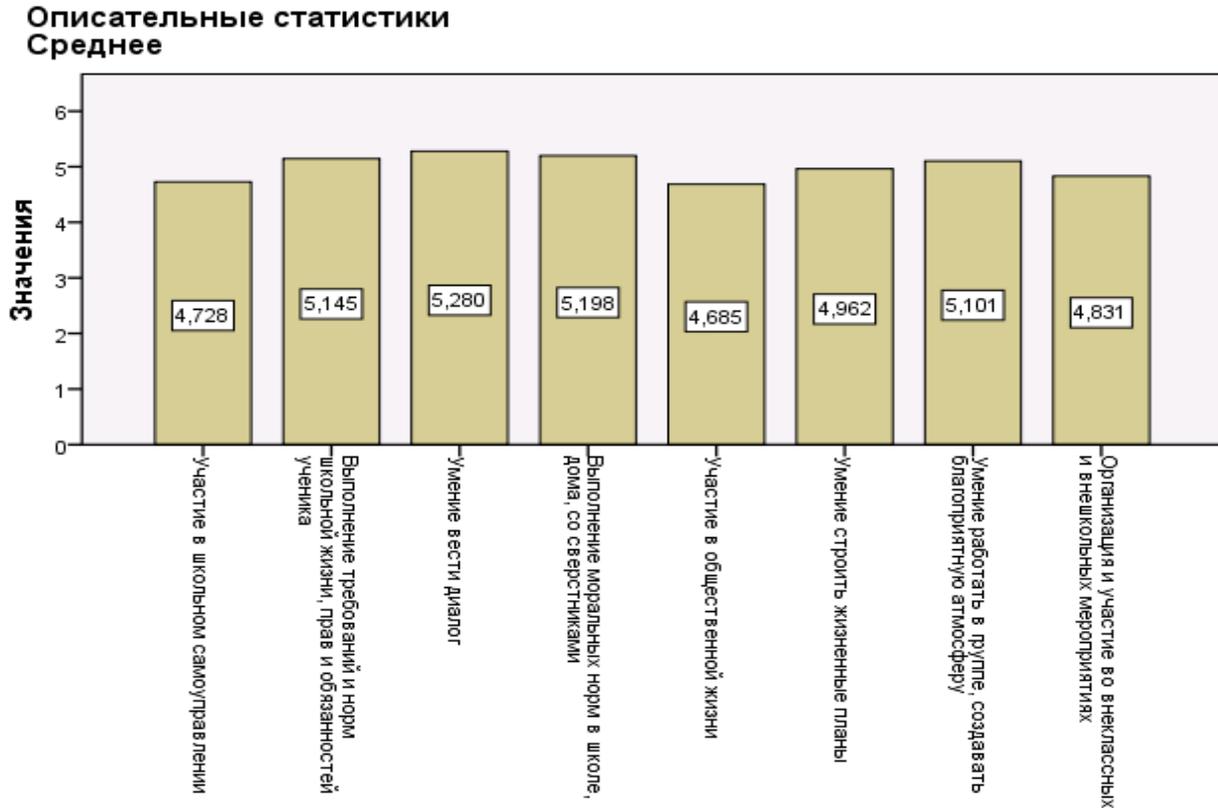


Рис. 3. Показатели деятельностного компонента гражданской идентичности

Несколько менее значимыми для учащихся оказались такие показатели деятельностного компонента ГИ, как организация и участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях (участие в спортивных секциях, кружках, творческих коллективах и студиях в системе дополнительного образования); участие в школьном самоуправлении (дежурства в классе и школе, детских общественных организациях, школьных мероприятиях, внеклассных занятиях), а также участие в общественной жизни (благотворительные акции, посещение музеев, театров, библиотек; следование здоровому образу жизни; чтение газет и просмотр информационных телевизионных передач).

В ценностно-патриотическом компоненте ГИ все показатели были выражены также достаточно гармонично, на среднем уровне (примерно 5 баллов из 7 возможных) (рис. 4). Наиболее значимыми для учащихся оказались следующие три представления: 1) о том, что любовь к своей Родине является базовой ценностью для людей в российском обществе, переживание чувства гордости за достижения: 2) Крыма и 3) России в науке, культуре, технике, спорте.

Самыми низкими, по сравнению с другими характеристиками, оказались такие: важно быть готовым посвятить свою жизнь Родине и Крыму; важно соотносить свои интересы с интересами государства, края, области, семьи и школы. На последнем месте по значимости для молодежи Крыма оказался показатель: долг каждого молодого человека – служба в вооруженных силах страны или альтернативная служба.

Таким образом, с одной стороны, для школьников оказались важны некоторые базовые убеждения, связанные в обществе с пониманием и принятием идей, раскрывающих абстрактные представления о ценности Родины и патриотизме, с другой стороны, конкретизация таких ценностей, предполагающая соотношение общественного и личного, оказалась менее значимой.

Описательные статистики
Среднее

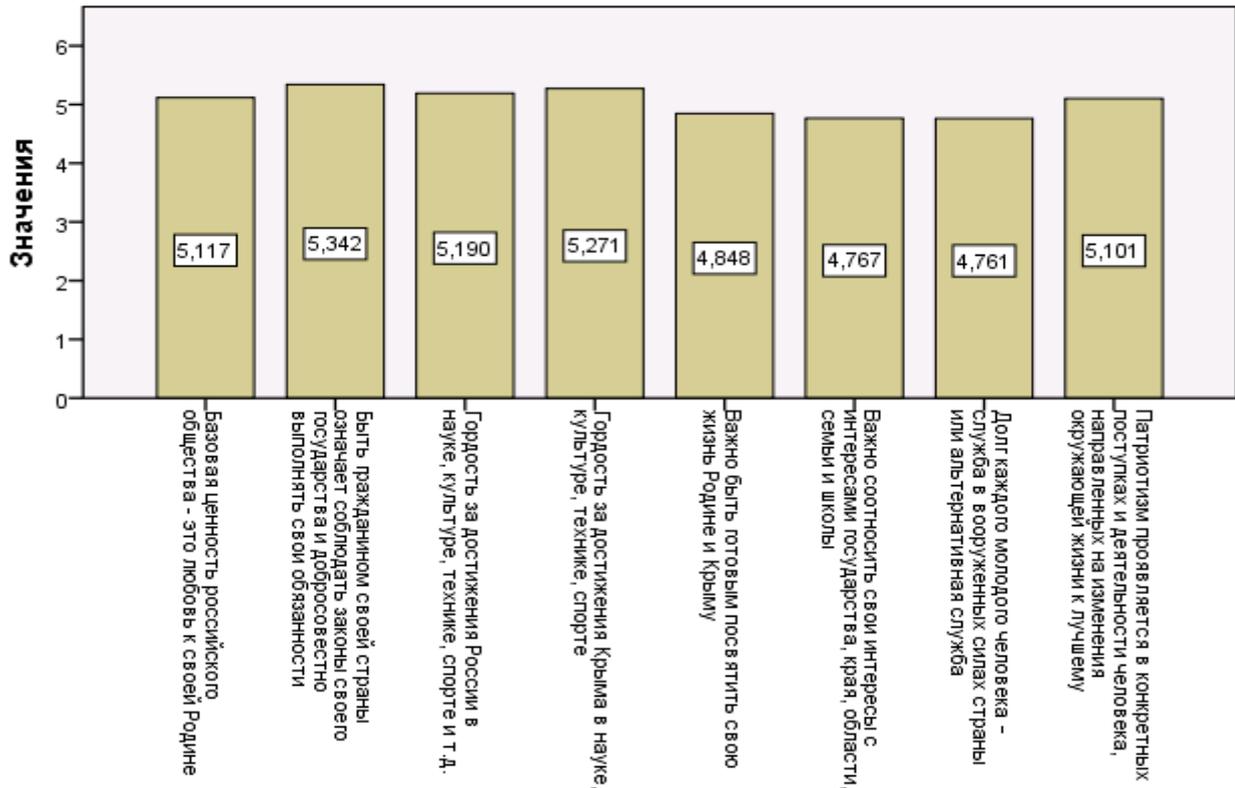


Рис. 4. Показатели ценностно-патриотического компонента гражданской идентичности

Результаты корреляционного анализа позволили обнаружить взаимосвязь развития ГИ с полом – у девочек выше развиты все компоненты и индекс ГИ, а также с классом: чем старше были учащиеся, тем выше у них были все компоненты ГИ (кроме ценностно-патриотического компонента) и индекс ГИ (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь гражданской идентичности с полом и возрастом

	Когнитивный компонент	Эмоционально-ценностный компонент	Деятельностный компонент	Ценностно-патриотический компонент	Индекс ГИ
Пол	0,105**	0,199**	0,156**	0,042**	0,137**
Класс	0,034*	0,051**	0,037**	-0,010	0,029*
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)					
*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)					

Выраженность всех компонентов ГИ и ее общего уровня увеличивалась с возрастом школьников ($r = 0,029$ $p \leq 0,05$), так же как количество лет обучения в школе оказалось напрямую взаимосвязано только с одним компонентом – ценностно-патриотическим ($r = 0,036$ $p \leq 0,05$). Последняя взаимосвязь, как мы полагаем, косвенно подчеркивает именно роль школы в воспитании патриотических чувств, патриотизма как личностного качества и восприятия патриотизма как персональной и общественной ценности.

Особенности проявления разных типов этнической идентичности у школьников

При анализе типов этнической идентичности мы базировались на подходе Г. У. Солдатовой, согласно которому пять типов идентичности связываются с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности, начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – наиболее ярко выраженной нетерпимостью и высшей степенью негативизма по отношению к другим этническим группам [7]. Показателей нормы в этой методике нет. Вывод о ведущем типе этнической идентичности делался на основе сопоставления

показателей по шкалам, за счет чего можно говорить о преобладании одного или нескольких типов этнической идентичности.

Выраженность типов идентичности представлены в табл. 3 и на рис. 5. По каждому типу этнической идентичности испытуемые могли набрать от 0 до 20 баллов.

Согласно полученным данным по выборке в целом, у школьников значительно доминировала этническая идентичность в пределах нормы (14,71 балла), следующей по частотности проявления оказалась этническая индифферентность (11 баллов).

Таблица 3

Выраженность типов этнической идентичности

	Среднее	Стандартное отклонение
Этнонигилизм	5,63	4,59
Этническая индифферентность	11,00	3,75
Норма	14,71	3,95
Этноэгоизм	6,96	4,84
Этноизоляционизм	6,84	4,76
Этнофанатизм	8,09	4,61

Норма понимается как позитивная этническая идентичность, которая совмещает в себе как положительное отождествление со своим собственным этносом, так и доброжелательное и принимающее отношение к представителям других этнических групп, наций и народов. Как отмечают Г. У. Солдатова и С. В. Рыжова, именно норма этнической идентичности позволяет человеку быть толерантным к представителям своей этнической группы и конструктивно участвовать в межкультурном взаимодействии на основе диалога.

В свою очередь, этническая индифферентность представляет собой по сути отрицание или принижение важности роли этничности в жизни человека, в процессе общения с представителями других этнических групп, в данном типе идентичности есть негативная сторона – размывание границ идентификации по данному признаку, и позитивная – нацеленность на объединение, стирание этнических признаков как того, что разделяет людей.

На среднем уровне оказался выражен этнофанатизм (8,09 балла), и на среднем с тенденцией к низкому – этноэгоизм (6,96) и этноизоляционизм (6,84). Эти три типа этно-идентичности представляют собой гиперидентичность, то есть изменения этнического самосознания в сторону абсолютизации роли этнического фактора, что приводит к интолерантности по отношению к представителям других этнических групп, влияя на уровень деструктивности в межэтнических взаимоотношениях.

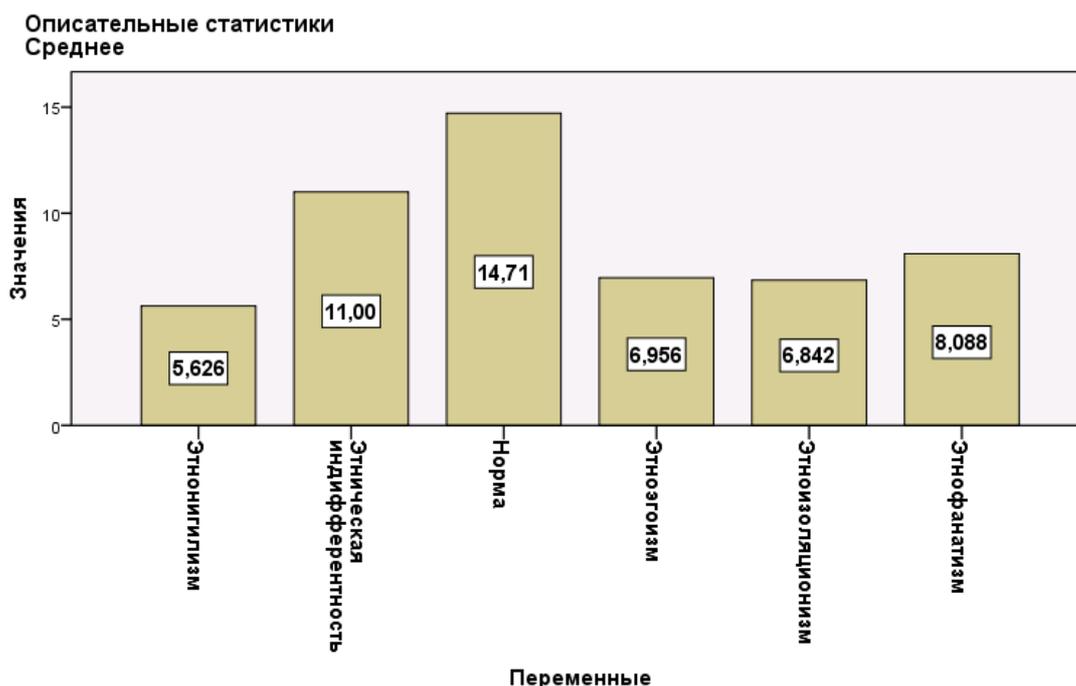


Рис. 5. Выраженность типов этнической идентичности

Этнофанатизм проявляется в крайнем неприятии представителей других этносов, в отказе им во всех благах, вплоть до права на существование.

Этноэгоизм сопрягается с восприятием себя и своей этнической группы как центра мироздания, что может приводить к росту напряжённости, недовольства, негативизма и раздражения во взаимодействии с учениками, относящимися к другим этническим группам.

Этноизоляционизм проявляется в тенденции изоляции от других этнических групп, в желании общаться только со своим этносом и вере в его превосходство над всеми другими.

Менее всего для учащихся Крыма оказался характерен такой тип этнической идентичности, как этнонигилизм (6,63 балла), понимаемый как форма гиподентичности, проявляющаяся в отчуждении от своей этнической группы и попытках найти иные устойчивые социально-психологические критерия для включения в социальные группы.

Результаты корреляционного анализа (табл. 4) продемонстрировали тесную взаимосвязь между всеми типами этнической идентичности (кроме индифферентности) с полом (у девушек выше показатели нормы и ниже все остальные типы этно-идентичности), с возрастом снижалось проявление гипо- и гиперидентичности, а также индифферентности (кроме нормы). В более старших классах учащиеся чаще имели этническую идентичность в норме и реже проявляли деструктивные типы.

Таблица 4

Взаимосвязь пола, возраста и класса с типом этнической идентичности

	Этнонигилизм	Этнич. индифферентность	Норма	Этноэгоизм	Этноизоляционизм	Этнофанатизм
Пол	-0,147**	-0,011	0,135**	-0,204**	-0,190**	-0,168**
Возраст	-0,057**	-0,033*	0,024	-0,030*	-0,048**	-0,066**
Класс	-0,083**	-0,009	0,048**	-0,063**	-0,078**	-0,095**

Гражданская и этническая идентичность продемонстрировали в структуре социальной идентичности школьников тесную взаимосвязь, что показали результаты корреляционного анализа (табл. 5).

Таблица 5

Взаимосвязь гражданской и этнической идентичности

	Этнонигилизм	Этническая индифферентность	Норма	Этноэгоизм	Этноизоляционизм	Этнофанатизм
Когнитивный компонент	-0,276**	-0,039**	0,350**	-0,171**	-0,160**	-0,107**
Эмоционально-ценностный компонент	-0,337**	-0,013	0,441**	-0,268**	-0,249**	-0,191**
Деятельностный компонент	-0,210**	-0,024	0,365**	-0,164**	-0,124**	-0,079**
Ценностно-патриотический компонент	-0,217**	-0,074**	0,305**	-0,055**	-0,049**	0,004
Индекс ГИ	-0,293**	-0,047**	0,407**	-0,177**	-0,156**	-0,098**

Позитивная этническая идентичность имела прямые значимые взаимосвязи со всеми компонентами гражданской идентичности и ее интегральным показателем. Этническая индифферентность не имела корреляций с двумя компонентами ГИ – с эмоционально-ценностным и деятельностным компонентом. Этнофанатизм не был связан с ценностно-патриотическим компонентом ГИ. Остальные взаимосвязи демонстрировали общую закономерность – при повышении любого из компонентов ГИ и ее общего уровня снижались деструктивные формы этнической идентичности, следовательно, снижалась интолерантность в межэтническом взаимодействии.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, направленного на выявление особенностей гражданской идентичности и разных типов этнической идентичности у школьни-

ков Республики Крым, были выявлены как положительные факты, так и позитивные закономерности, свидетельствующие о том, что в целом социальное становление учащихся происходит в пределах, известных в социальной психологии нормативов. Важным представляется существование у школьников идентичности как целостного феномена, включающего единство когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного компонентов, а также имеющего сложные взаимосвязи между всеми видами идентичности.

При формировании разных видов идентичности областью риска можно считать усиление у части респондентов переживаний, связанных «с личной и социальной беспомощностью и безнадёжностью», снижение выраженности позитивных характеристик как социальной идентичности, так и патриотических переживаний; большой разброс показателей по ценностно-патриотическому компоненту; относительно меньшую значимость таких показателей патриотизма, как «важность быть готовым посвятить свою жизнь Родине и Крыму»; значимость «соотносить свои интересы с интересами государства, края, области, семьи и школы»; понимание того, что «долг каждого молодого человека – служба в вооруженных силах страны или альтернативная служба».

Особое место в современном социокультурном контексте занимают риски, связанные с хоть и не новой проблемой, но все более актуальной: это проблема межличностной толерантности и взаимосвязанный с ней факт наличия школьников с гипо- и гиперэтнической идентичностью.

Примечания

1. Григорьев Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования». URL: <http://proektpatriot4.jimdo.com/> «Гражданская идентичность».

2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–85.

3. Семенов И. С. Гражданская идентичность как ресурс инновационного развития // Педагогика. 2009. № 4.

4. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / под ред. А. Г. Асмолова. М.: ФГАУ ФИРО, 2012.

5. Формирование гражданской идентичности личности в контексте разработки ФГОС второго поколения / Федеральные государственные образовательные стандарты, 2009. URL: <http://fgos.isiorao.ru/Approbation/public>

6. Ковров В. В., Кожухарь Г. С. Риски формирования российской идентичности в современной образовательной практике Республики Крым: теоретическое обоснование и методический инструментарий исследования // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.): в 2 т. Т. 1 / ред. О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 379–387.

7. Семенов И. С. Гражданская идентичность как ресурс инновационного развития // Педагогика. 2009. № 4.

УДК. 316.772.4

И. А. Кушова, Н. Н. Полуян, А. С. Москвин

Понятие «дружба» и проблема дружеских отношений в системе современных межличностных коммуникаций

Современные эмпирические исследования дружеских отношений, в рамках социологии, философии, психологии, показывают, что дружба – это особый вид межличностного взаимодействия, в отличие от приятельства, характеризующийся высокой самооценностью, безграничной преданностью, обоюдной любовью, взаимопониманием, бескорыстностью, глубиной и интимностью, избирательностью и взаимной симпатией. В условиях современного общества под дружбой понимаются всецело отличающиеся друг от друга типы социальных взаимодействий. Наиболее актуальным в эмпириче-

ских исследованиях феномена дружбы представляется возможность изучения человека как субъекта межличностной коммуникации, наделённого свободой выбора и правом отвечать за свои поступки. Отношение к «своим» и к «другим», осознание конструктивных и деструктивных конструктов личностных взаимоотношений, мотивов и потребностей является важнейшими компонентами внутреннего, субъективного мира личности, раскрывающегося в полном объёме в процессе дружеского общения.

Modern empirical studies of friendly relations in the framework of sociology, philosophy, psychology, show that the friendship – is a special kind of interpersonal interaction, unlike friendship, characterized by high self-worth, boundless devotion, mutual love, mutual understanding, unselfishness, depth and intimacy, selectivity and mutual sympathy. In today's society, for friendship meant entirely different from each other types of social interactions. The most relevant in empirical studies of the phenomenon of friendship, it is possible to study the man as the subject of interpersonal communication, endowed with freedom of choice and the right answer for their actions. Attitude to «own» and «other», the realization of constructive and destructive constructs personal relationships, motives and needs, is an important component of the internal, subjective world of the individual, the drop in full in the companionship.

Ключевые слова: дружба, коммуникации, человек, личность, субъект, доверие, существование, повседневность, общение, общество, коллектив, взаимодействие, социальный, зависть, предательство.

Keywords: friendship, communication, people, person, entity, trust, life, everyday, communication, company, team, teamwork, social, envy, betrayal.

Кризис, овладевший обществом в начале XXI в., поставил под сомнение фундаментальные основания человеческого бытия: антропосоциальные проблемы (межнациональные и межконфессиональные войны, мировой терроризм, иммунные и онкологические заболевания). Новые внешнеполитические условия и социально-экономические практики, в том числе в нашей стране, сопровождающиеся ухудшением духовно-нравственного и психологического состояния, выраженного в таких понятиях, как «депрессия», «фрустрация», «экзистенциальный вакуум», «пограничная ситуация», «суицид», заставили человечество усомниться в истинности духовных ценностей.

Человечество блуждает в лабиринте повседневных практик, постоянное стеремление к созданию и потреблению материальных благ привело к трансформации личности, а также к адаптации к условиям научно-технического прогресса, последствия которого, как известно, противоречивы. В свете научных достижений возникают различного рода концепции, например такие, как «Россия 2045», ставящие проблему кибернетического бессмертия в контексте новой модели цивилизации [1]. Но, как известно, иллюзия бессмертия равноценна бессмысленности существования. «Вечная жизнь, где нет ни зачатия, ни роста, ни созревания, ни распада – существование столь же застывшее, бесплодное, лишённое любви, бесцельное и неизменное, как у царской мумии, – и есть не что иное, как смерть, только смерть в иной форме» [2].

Более того, информационно-компьютерная революция и связанная с ней виртуализация жизни модифицировала привычные методы и формы самопроектирования жизни и деятельности человека, фантомируя безграничность возможностей, в результате чего человек всё чаще и чаще представляет себя в роли Бога, вершителя судеб. Благодаря виртуальной реальности можно получить свою копию, живущую в виртуальном пространстве. Знакомство человека с компьютером, Интернетом привело к новой форме зависимости – от виртуальной реальности.

Современный человек тратит слишком много усилий и энергии, для того чтобы соответствовать постоянно меняющимся стандартам общества потребления, жизнь из созидательного процесса трансформировалась в процесс стереотипизации счастья и успеха, культивируемых современной культурой потребления. Потребитель не живёт, а бессмысленно расходует себя. В условиях острейшей межличностной конкуренции, спешки, стрессов, депрессий, постоянной усталости и синдрома профессионального выгорания в обществе возникает необходимость бороться за собственное выживание, за место под солнцем, обостряя отчуждение, характеризующееся не только дистанцированностью от других, но и уходом от себя. Тотальность общества, необходимость постоянного контроля над собой, своим поведением, своими мыслями и своими эмоциями лишает человека естественности и спонтанности существования, удаляя всё дальше от него самого.

Практика межличностного общения доказывает актуальность и необходимость решения экзистенциальных проблем человеческого существования. Проблема смысла жизни и смерти, проблема свободы и ответственности, проблема дружбы и одиночества являются актуальными во все времена, для всех возрастов, особенно в периоды кризисов. Несмотря на это, дружба остаётся одним из основных элементов жизни социума, одним из приоритетных видов построения

межличностных взаимодействий. Каждый человек хотя бы раз в своей жизни задумывался о сущности и предназначении дружбы.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «дружба» определяется как разновидность близких отношений, основанных на взаимном доверии, привязанности, общности интересов [3].

По мнению советского исследователя И. С. Кона, впервые человек задумывается о дружбе в ранней юности, в этот период подростки ориентированы не на полемику о пользе дружбы, а на поиск практической значимости феномена дружбы в решении жизненно важных проблем [4].

Современные эмпирические исследования дружеских отношений, в рамках социологии, философии, психологии, показывают, что дружба – это особый вид межличностного взаимодействия, в отличие от приятельства, характеризующийся высокой самооценностью, безграничной преданностью, обоюдной любовью, взаимопониманием, бескорыстностью, глубиной и интимностью, избирательностью и взаимной симпатией. По большому счёту, в условиях современного общества под дружбой понимаются всецело отличающиеся друг от друга типы социальных взаимодействий.

Дружба, с точки зрения итальянского социолога Франческо Альберони, – это «средство обойти других, выйти за пределы установленной в обществе нормы» [5].

Ф. Альберони в работе «Дружбы и любовь» дифференцирует дружеские отношения, говоря о том, что «слово «дружба» имеет мало общего с нашими представлениями о настоящем друге» [6]. Социолог выделяет несколько значений понятия «дружба» (приятельство, солидарность, функциональные отношения, привязанность). Не смотря на это большинство людей, которых мы считаем своими друзьями, по мнению Ф. Альберони, являются на самом деле всего лишь нашими знакомыми, то есть те, кого мы выделяем из окружающей нас близкой массы. Нам известны их заботы, их проблемы, мы считаем их близкими нам людьми, обращаемся к ним за помощью, и сами охотно им помогаем. У нас с ними прекрасные отношения. Но нет полного откровения, мы не доверяем им свои самые сокровенные желания. Встреча с ними не делает нас счастливыми, не вызывает у нас невольной радостной улыбки. Если к ним приходит успех, если они получают какую-нибудь награду или на них «сваливается» неожиданное везение, мы не радуемся за них, как за самих себя; ко многим связям подобного типа примешиваются сплетни, зависть, вражда. Конечно, это не посторонние нам люди, между нами существует определённая близость. Необходимо отличать дружбу от коллективной солидарности. Друзья – это не те, кто сражается на нашей стороне, скажем, во время войны. В такой солидарности нет ничего личного. Человек, одетый в тот же мундир, что и у меня, – друг, но я ничего о нём не знаю. К этой же категории относятся формы солидарности, существующие в сектах, в партиях, в церкви. Христиане зовут друг друга братьями или друзьями, социалисты – товарищами, фашисты – камрадами. Но во всех этих случаях мы имеем дело с коллективными, а не чисто личностными отношениями. Функциональные отношения относятся к одному из типов личностных связей, основанных на социальной функции. К функциональным отношениям Ф. Альберони относит дружбу между компаньонами, политическими деятелями, в этих отношениях присутствует минимум любви. Кроме того, данные отношения длятся до тех пор, пока существует интерес, который требует общей заботы. К этим отношениям можно причислить взаимодействия в рамках профессиональной сферы, отношения между соседями по дому. Привязанность – к данному типу отношений относится категория людей, которыми мы восхищаемся, с которыми нам хорошо, которые нам приятны. Данные связи основаны на эмоциях, как правило, часто поверхностны и непродолжительны [7].

Разумеется, изменения, происходящие в социуме, не могут не оказывать влияние на выбор и характер взаимоотношений близких друг другу людей. Каждый из нас на уровне интуиции определяет идеальный тип дружеских отношений. Отношений, построенных на чувствах глубокой преданности, откровенности и безграничного доверия, в связи с этим дружба как определённый вид межличностного взаимодействия зависит от следующих условий:

1. Каждый из участников дружеских взаимодействий должен быть хорошо осведомлён о сильных и слабых сторонах друг друга.
2. Друзей может связывать не только общность повседневной, бытовой сферы, но и общность духовных, профессиональных интересов.
3. Каждая сторона, игнорируя слабые качества, представляет другой основание на помощь, поддержку, понимание, право защиты, опираться на сильные стороны друг друга.

С точки зрения человеческого существования мы можем рассматривать дружбу как отражение определённой ситуации, происходящей вне человека, как микрокосм, несущий в себе онтологические характеристики человеческого бытия. Дружба как разновидность межличностных отношений возникает в условиях позднеродового общества. В Древней Греции понятие «дружба»

отождествлялось с такими социально значимыми понятиями, как «привязанность», «расположение», «соединение» и этимологически связано с понятием «родства», «своячества», «побратимства» [8]. В условиях современного общества актуальным является исследование дружбы как процесса, включающего в себя двух, максимум трёх людей, вступающих во взаимодействие и привносящих в это взаимодействие представление о своём партнёре, коллеге, представления об однокласснике, однокласснике, если мы говорим о результатах исследований дружбы в подростковой и студенческой среде. Важнейшую роль в современных эмпирических исследованиях дружбы, на наш взгляд, играют представления человека о самом себе, его отношение к миру, к окружающим людям, его активность во всех аспектах жизненного процесса и способность нести ответственность за собственную и чужую жизнь. Вынужденная социальная изолированность, непринятие другими воспринимается как травматическая ситуация, которая на сегодняшний день находит своё выражение в уходе из реальности, в виртуальное пространство, в депрессию – болезнь XXI в., алкоголизм, наркоманию или же суицид.

Наиболее интересными и важными для изучения дружбы являются личностные отношения, включающие в себя конструктивные и деструктивные основания, такие как доверие, верность, любовь, преданность, зависть, ненависть, предательство. В научно-исследовательской литературе понятие «личностные отношения» либо отсутствует, либо отождествляется с понятием «личные отношения», но, на наш взгляд, это не одно и то же.

В словаре С. И. Ожегова понятие «личный» декодируется в нескольких вариациях, прежде всего как способ действий, осуществляемых самим, непосредственно данным лицом, данной личностью (личное наблюдение, личное присутствие, личная ответственность), а также как отношение, касающееся непосредственно какого-то лица, группы лиц, нечто принадлежащее какому-то лицу (личная заинтересованность, личное дело, личное счастье, личное имущество), в-третьих, лицо в значении частицы. Обычно в сочетании с «Я» (реже – с «Ты», «вы», «он», «она») [9].

Как нам кажется, в отношении дружбы более применимо понятие «личностные отношения», поскольку в основании положена сугубо индивидуально-субъективная связь человека с человеком. В данном понятии заключено непосредственное и конкретное отношение к достоинству и недостаткам другого человека. В них находит отражение субъективная значимость качеств субъектов взаимодействия, благодаря чему можно констатировать, что дружба как один из видов межличностного взаимодействия уникальна, обладая определённым набором связей, ценных для человека, характеризующихся особой прочностью.

Наиболее актуальным в эмпирических исследованиях феномена дружбы представляется возможность изучения человека как субъекта межличностной коммуникации, наделённого свободой выбора и правом отвечать за свои поступки. Отношение к «своим» и к «другим», осознание конструктивных и деструктивных конструктов личностных взаимоотношений, мотивов и потребностей является важнейшими компонентами внутреннего, субъективного мира личности, раскрывающегося в полном объёме в процессе дружеского общения.

Дружба не так эмоциональна, как, например, любовь, но в каких-то аспектах дружба более уязвима. Дружбу, «сошедшую на нет», труднее восстановить, например, если утрачивается доверие к человеку, его очень сложно завоевать вновь, но это совсем не означает, что между друзьями не бывает ссор и разногласий. Дружеские отношения как разновидность межличностного взаимодействия подвержены конфликтам. Если люди не находят в себе силы разговаривать на любые темы, они перестают быть друзьями. XXI в. – век социальной мобильности. Сегодня благодаря техническим средствам коммуникации открыт доступ к личности, к её внутреннему миру. Каждый из нас обладает большим количеством контактов как в социальном, так и в виртуальном пространстве, но данный факт проблематизирует существование современного человека, поскольку сегодня мы больше не стремимся к тесному взаимодействию, если у нас нет друзей, мы не знаем, как их обрести, более того, мы не желаем это делать. Сегодня человек всё больше чувствует своё одиночество в социуме, подменяя безличные контакты иллюзией дружбы.

Примечания

1. Дубровский Д. И. Кибернетическое бессмертие. Фантастика или научная проблема? URL: <http://vz.ru/opinions/2012/10/25/604264.html>
2. Мамфорд Л. Миф машины. Утопия и утопическое мышление. М.: Прогресс, 1991. С. 97.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. С. 181.
4. Кон И. С. Дружба. СПб.: Питер, 2005. С. 12.
5. Альберони Ф. Дружба и любовь / общ. ред. А. В. Мудрика. М.: Прогресс, 1991. С. 7.
6. Там же. С. 8.

7. Там же. С. 9–10.

8. Маковецька В. Феноменология дружбы в культуре // Аналитика культурологии. 2014. № 29. URL: cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-druzhby-v-kulture

9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Указ. соч. С. 330.

УДК 316.4.06

М. М. Старикова

Жилищные условия в объективных показателях и субъективных оценках населения (по данным опроса жителей г. Кирова)*

В статье представлен сравнительный анализ официальных и обыденных оценок жилищной обеспеченности населения страны и г. Кирова в частности. В мнениях кировчан представлены основные проблемы жилья и возможности жилищного обустройства. На основе эмпирического социологического исследования и анализа данных официальной статистики показаны различия субъективных оценок существующих жилищных условий с позиции горожан и объективных показателей качества жилья. Основным фактором, влияющим на мнения о жилье, стали возрастные отличия, отражающие этапность смены жизненных приоритетов, и характеристики занимаемого жилья. Делается вывод о высокой толерантности жителей к низкому качеству жилищных условий и асимметрии негативного и позитивного полюсов восприятия жилищных проблем в сторону последнего.

This paper presents a comparative analysis of official and ordinary housing provision estimates the country's population, and in particular the city of Kirov. In the opinion residents of Kirov presented the main problems of housing and the possibility of resettlement. On the basis of empirical social research and analysis of official statistics shows the difference of subjective assessments of existing living conditions from the perspective of citizens and objective indicators of the quality of housing. The main factor influencing the opinion of the housing, steel age differences, reflecting the phasing of the change of priorities in life, and the characteristics of occupied dwellings. It is concluded that a high tolerance to the residents of the poor quality of housing conditions and the asymmetry of negative and positive poles of the perception of housing problems in the latter.

Ключевые слова: жилье, жилищный фонд, жилищные условия, качество жизни, жилищные проблемы.

Keywords: accommodation, housing fund, housing terms, quality of life, housing problems.

На различных этапах развития общества менялись представления о жилье в материальном, социальном и юридическом смыслах. «В средневековой мастерской жилые и производственные помещения часто не разделялись. Наниматель предоставлял работнику жилье. Для кратковременного проживания существовали трактиры и постоялые дворы, для бедных и нуждающихся – приюты и ночлежки при церкви. Переход к мануфактурному производству, рост разделения труда и массовое привлечение наемных работников в города привели к возникновению жилищного рынка и жилищного бизнеса» [1]. Таким образом, понятия «жилищная обеспеченность» и «жилищные условия», «жилищный вопрос» в их современном понимании возникли не так давно и тесно связаны с процессами урбанизации и перехода к рыночной экономике.

История нашей страны за последнее столетие сильно повлияла на отношения собственности, и жилищной в том числе. Долгое время в СССР жилье воспринималось как важнейшая привилегия и служило однозначным маркером социального статуса. К тому же годы социализма привили населению отношение к жилью как казенной собственности, которую можно эксплуатировать, но не привили вкуса к инвестиционным вложениям в недвижимость. Проживание в коммунальных квартирах сместило представления о качестве жилья к пониманию отдельной собственной квартиры как вершины комфорта и снизило запросы на метраж и эргономичность собственного пространства. Поэтому понятие «жилищная обеспеченность» и «жилищные условия» воспринимаются до сих пор двояко, как отголосок патерналистского режима в недавнем

© Старикова М. М., 2016

*Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ для молодых российских учёных – кандидатов наук № 15-33-01230, тип проекта: «а2» «Исследование современных практик использования и улучшения жилищных условий горожан».

прошлом, где надежды на улучшение жилищных условий и ответственность за состояние жилищного фонда возлагалась преимущественно на государство.

Сегодня жилищный фонд страны имеет целый ряд «хронических заболеваний» в виде ветшания советских построек, перекосов цен на рынке жилья, изношенности инфраструктуры городов. В то же время меняются стандарты качества и комфорта жилья, внедряются государственные программы «реабилитации» жилищного фонда, например ФЦП «Жилище» на 2011–2020 гг.

К настоящему времени нет четкого представления и сводного реестра реальной обеспеченности населения страны жильем, тем более с учетом показателей его комфорта. Официальные данные, кумулирующиеся в органах государственной статистики, отражают картину прогрессивного развития жилищной обеспеченности населения и роста жилищного фонда. Однако насколько точно они соответствуют реальной картине? Нормативные показатели, отражаемые в официальных отчетах, влияют на стереотипы общественного сознания и, с одной стороны, задают границы «нормальности» в представлениях о комфорте жилья, а с другой – способны маскировать реальные проблемы и создавать иллюзию прогрессивного развития и стабильности жилищного сектора.

Нашей задачей является рассмотрение жилищных условий с трех позиций: данных официальной статистики, фактических данных ответов кировчан о своих жилищных условиях и субъективных оценок качества и удовлетворенности имеющимся жильем. Необходимо обозначить точки соприкосновения и расхождения между данными позициями.

В первую очередь, необходимо представлять реальные условия жизни и доступность жилья для населения страны.

Проблема обеспеченности населения жильем традиционно изучается статистикой, по данным которой, общая площадь жилых помещений в РФ и количество квадратных метров на душу населения за последнее десятилетие из года в год имеет четкую тенденцию роста, а в среднем за год жилищный фонд увеличивался на 57,8 млн м². В 2013 г. России на одного человека приходилось в среднем 23,4 м² жилой площади [2].

После тесноты коммуналок советского периода этот показатель кажется вполне радужным, однако в сравнении с тем же показателем в развитых странах мира мы живем в два-три раза теснее, несмотря на обширную территорию страны. Так, в США в среднем на одного жителя приходится около 75 м², в Великобритании – 62 м², Германии – 45 м² площади жилых помещений [3]. Но нужно понимать, что «государственная жилищная статистика ориентирована скорее на характеристику жилищного фонда, чем на представление сведений о жилищных условиях населения. Она, как и прежде, оперирует показателями, основанными на уравнивательных принципах, почти не отражая явлений неравенства» [4]. «Относительный показатель обеспеченности общей (жилой) площадью в расчете на одного жителя страны традиционно включается в минимальный набор социальных индикаторов для характеристики уровня жизни населения. Интегрированный показатель средней обеспеченности жителя общей (жилой) площадью определяется как частное от деления общей (жилой) площади наличного жилого фонда на среднегодовую численность постоянного населения» [5]. Таким образом, статистический показатель обеспеченности жильем на одного человека отражает не реальную жилплощадь, имеющуюся у среднестатистического россиянина, а скорее опосредованно показывает объем строительства нового жилья и демографические тенденции.

Также М. К. Горшков отмечает, что «проблемой остается степень благоустроенности жилищ и их тип. В отличие от количества квадратных метров, приходящихся на человека, распределение россиян по типам жилищ за последние шесть лет не улучшилось, как и оснащенность их коммунальными удобствами... В итоге в условиях, когда на человека приходится не менее 18 кв. м и у него есть собственное отдельное жилье, имеющее коммунальные удобства, проживает всего 30% россиян» [6].

Важнейшим показателем состояния жилищного фонда является его благоустройство. Согласно данным официальной статистики по Кирову, уровень в целом растет, но медленно (табл. 1) [7].

Таблица 1

Удельный вес городского жилищного фонда, оборудованного удобствами, %

Удобства жилищного фонда	2010	2011	2012	2013	2014
Водопровод	83,9	84,2	84,3	85,0	85,3
Канализация	68,2	68,5	68,8	69,2	69,7
Отопление	68,1	68,4	68,6	69,3	70,0
Газ	76,7	76,2	75,5	74,0	73,1
Напольная электроплита	12,9	13,8	14,2	16,1	17,4
Горячее водоснабжение	62,3	62,6	62,8	63,7	64,3
Ванна (душ)	63,2	63,6	63,8	64,5	65,1

Предметом роскоши для почти трети жителей города остается горячая вода и санитарно-гигиенические удобства. Как можно предположить, удобств лишены в основном жители домов советской застройки и экономически неблагополучного частного сектора.

Несмотря на общую тенденцию роста цен на жилье, позитивной тенденцией развития жилищного фонда можно считать рост среднего размера квартир (в 1990 г. средний размер квартир в России составлял 46,6 м², в 2000 г. – 49,1 м² а в 2013 г. уже 54,1 м²). С одной стороны, это свидетельствует о росте комфортности жилья, а с другой – о снижении его доступности при высокой стоимости цены 1 м² и падающих доходах населения и высокой инфляции. Однако есть и противоположная тенденция, выражающаяся в увеличении доли однокомнатных квартир и квартир-студий во вновь вводимом в эксплуатацию жилье. Как отмечают Л. И. Савинов и Л. А. Дудочкина, анализируя состояние жилищного фонда г. Саранска, «по сравнению с 2011 г. их количество возросло на 10,6%» [8]. В Кирове сохраняется аналогичная тенденция. Хотя в общем количестве квартир города однокомнатные составляют пока всего 28,8% и доминируют двухкомнатные (41,6%), показатели вновь вводимого жилья отражают нерадостную тенденцию повышения его «экономичности» в том числе за счет уменьшения комнат (табл. 2) [9].

Таблица 2

Удельный вес построенных квартир в г. Кирове, %

Количество комнат	2010	2011	2012	2013	2014
Однокомнатных	47,7	52,1	52,9	51,5	52,1
Двухкомнатных	28,6	26,9	28,6	30,7	28,8
Трехкомнатных	18,5	15,2	13,6	12,6	13,1
Четырехкомнатных и более	5,2	5,8	5,0	5,2	6,1

При сохранении данной тенденции застройки в недалеком будущем однокомнатные квартиры выйдут в лидирующие позиции, что на данный момент обусловлено экономическим интересом застройщиков по повышению продаж жилья за счет снижения стоимости малогабаритных квартир. А с другой стороны, это свидетельствует о перспективах новых сужений жилищных пространств и замене коммунальных квартир Советского Союза на малометражные типовые «клетки» жилья экономического класса. Также нужно думать, что однокомнатные квартиры приведут к еще большей нуклеаризации семей, поскольку малый метраж не предполагает совместного проживания нескольких поколений.

Стоит отметить огромную разницу между числом семей, нуждающихся в жилых помещениях, и числом улучшивших жилищные условия за год. Ежегодно получают жилье от государства примерно 5% от официально зарегистрированных в качестве нуждающихся в жилье семей, которые также в свою очередь представляют лишь верхушку реально нуждающихся в жилье (в 2014 г. 5,8% от всех семей зарегистрированы на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях). Поэтому патерналистские отношения государства практически утратили силу в жилищной сфере. Тем же, кому повезло воспользоваться помощью государства, недвижимость выделяется в строгом соответствии с минимально допустимыми показателями. В среднем на семью выделяется жилье 38,5 м² [10].

С целью анализа жилищных условий жителей г. Кирова в 2015–2016 гг. на базе «Лаборатории комплексного социального анализа» ВятГУ был проведен опрос кировчан методом маршрутизированного поквартирного полужоформализованного интервью. Для опроса использовалась квотная выборка, репрезентативная по полу, возрасту и району проживания респондентов. Выборка включала категории населения моложе пенсионного возраста, поскольку исследование вопросов улучшения жилищных условий концептуально базируется вокруг трудоспособных категорий населения. С учетом размеров генеральной совокупности (согласно данным Кировского областного комитета государственной статистики за вычетом населения старше 60 лет и людей моложе 18 лет) основа выборки составила 296 887 человек [11].

При общей дисперсии ошибки выборки ± 6% и уровне репрезентативности выборки 95%, объем выборочной совокупности составил 300 человек, однако с учетом ремонта выборки данные анализировались по 260 анкетам. В итоге были соблюдены пропорции 45,2% мужчин и 54,8% женщин. С учетом неодинакового размера районов г. Кирова, из 300 человек было опрошено 129 жителей Ленинского района, 30 – Нововятского, 93 – Октябрьского и 48 – Первомайского.

Одной из главных характеристик жилищной обеспеченности нужно считать размер имеющегося у человека жилищного пространства. В исследовании О. Ф. Чистик выделено пять групп регионов: с очень низким показателем площади жилых помещений, приходящейся в среднем на

одного жителя, с низким, средним, с высоким и очень высоким показателями (данные на 2012 г). Самой многочисленной оказалась группа с высоким индикатором площади, в нее вошел 31 субъект; чуть меньше группа регионов со средней площадью жилья (29 субъектов). Средние показатели обеспеченности варьируют от 16 до 29 м². Кировская область вошла в 4-ю группу регионов с высокими показателями жилищной обеспеченности на душу населения (от 23,1 до 26,5 м²) [12].

Однако данные статистики вуалируют реальную обеспеченность населения квадратными метрами. Наш опрос показал, что статистика далека от действительности. Среди кировчан в группу обеспеченных жильем от 23 до 26 м² на каждого члена семьи попадает менее четверти населения, что, конечно, далеко от официального показателя средней обеспеченности (рис. 1).

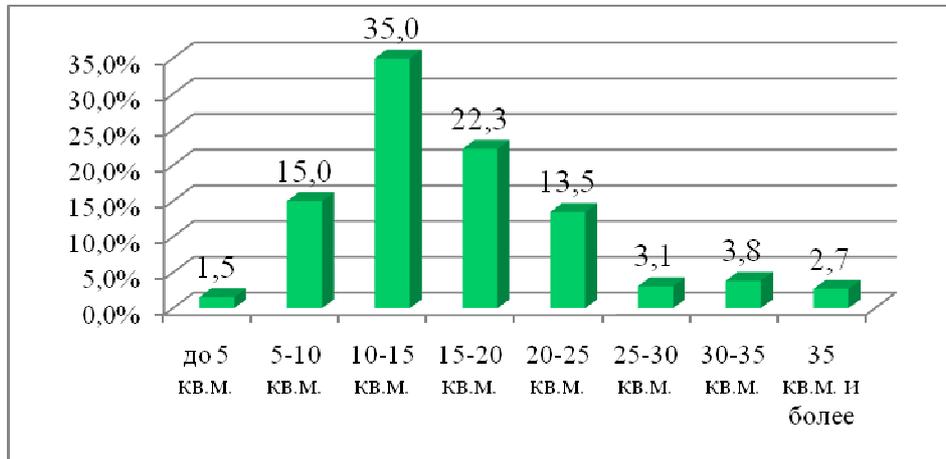


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Сколько общей площади в квадратных метрах приходится на каждого члена вашей семьи?» (N = 260, % от опрошенных)

Как видно из графических данных, большинство кировчан не имеют прописанных в качестве государственного стандарта даже 18 м². Такая низкая обеспеченность квадратными метрами никак не связана с высокой рождаемостью, где родителей теснят дети. Напротив, кировчане не стремятся и экономически не готовы поддерживать прогрессивную рождаемость: половина жителей даже к окончанию детородного возраста имеет всего одного ребенка (50%).

В Кирове доминируют нуклеарные семьи, что несколько снижает жилищную нагрузку и тесноту проживания. Почти половина кировчан живут вдвоем или по одному. Лишь десятая часть граждан ежедневно взаимодействуют на бытовом уровне более чем с четверть-пятью членами семьи (рис. 2).

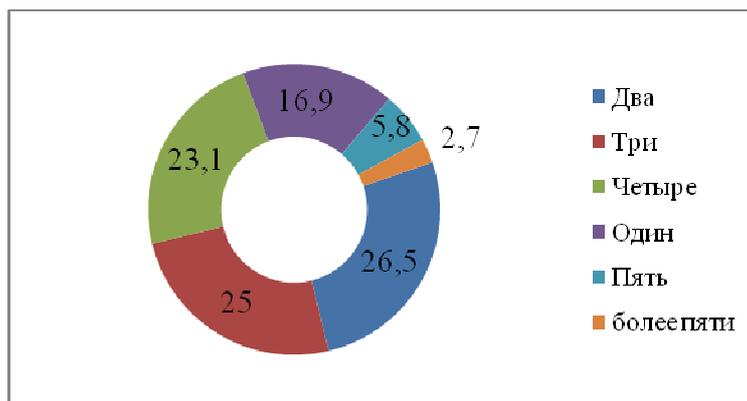


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Количество членов вашей семьи, включая вас, которые живут с вами в одном жилье» (N = 260, % от опрошенных)

Понятие жилищной обеспеченности тесно связано с вопросом формы правообладания недвижимостью. В результате массовой приватизации жилья, начавшейся в 1990-е гг., большинство россиян стали собственниками либо членами семей собственников жилья, хотя гораздо более скромных размеров, чем в странах Запада. В развитых странах жилищная обеспеченность напрямую не связана с жилищной собственностью. По данным зарубежных исследователей, за последнее десятилетие наблюдается реверсивный тренд в домовладении, американские домохозяйства

чаще обращаются к рынку аренды жилья. Доля арендаторов выросла с 31% в 2004 г. до 35% в 2012 г. [13]. Собственниками жилья являются примерно две трети американских домохозяйств, однако пользование арендным жильем ничуть не уступает по качеству жизни собственности на недвижимость. Примерно такая же пропорция собственников жилья среди, например, домохозяйств Австралии, но здесь фиксируется стабильность значений показателя (66,8% в 2002 г. и 66,9% в 2010 г.). В целом страны OECD существенно дифференцированы по доле собственников занимаемого жилья. Эта величина, по данным на начало 2000-х гг., колеблется, к примеру, от 38,4% в Швейцарии и 41,0% в Германии до 81,4% в Ирландии и 83,2% в Испании [14].

По сути, рынок арендного жилья и аренду как стиль жизни в развитых странах можно рассматривать как новую форму жилищной политики и модель жилищной обеспеченности при условии стабильно высоких доходов населения и высоких мобильности и динамизме жизни. Такая философия жизни пока далека от менталитета россиян. Не иметь пусть мизерных, но «собственных» квадратных метров ассоциируется в нашем мышлении с нищетой и нестабильностью. Среди кировчан арендаторами являются не более 10% граждан, причем 90% из них – представители молодежи до 30 лет, чаще всего снимающие жилье в поисках работы в городе (для выходцев из районов) и свободы от родителей (рис. 3 и табл. 3). С возрастом резко уменьшается и число живущих в собственности третьих лиц, что свидетельствует о восходящей жилищной мобильности.



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «В настоящее время вы проживаете...» (N=260, % от опрошенных)

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «В настоящее время вы проживаете...» в зависимости от возраста респондентов: (N = 260, % от опрошенных)

Возраст	Всего	В чьей-либо собственности	В собственном доме	В собственной квартире	В неприватизированной квартире	Снимает квартиру или дом	В общежитии
20-30 лет	31,5	44,2	22,2	20,0	25,0	87,5	0,0
31-40 лет	24,1	28,8	44,4	23,9	18,8	8,3	100,0
41-50 лет	21,0	17,3	11,1	25,8	18,8	4,2	0,0
51-60 лет	23,3	9,6	22,2	30,3	37,5	0,0	0,0

Мы поинтересовались, каким образом достается жилье гражданам. Выяснилось, что наиболее распространенной формой улучшения жилищных условий сегодня является его покупка (табл. 4). Только пятая часть получают жилье по наследству, что косвенно связано с увеличением продолжительности жизни. Выявленные корреляции с полом и возрастом свидетельствуют о приоритете оставлять жилье в наследство родственникам (вероятно, сыновьям чаще родители помогают с жильем при жизни). Возрастные отличия свидетельствуют, что основные покупки жилья приходятся на возраст от 30 до 40 лет, а наиболее «перспективный для наследства возраст 40-50 лет. Получение жилья от государства и работы намного чаще встречается среди ответов граждан старше 41 года, что не удивительно: примерно 20 лет назад, с переходом к рыночной экономике резко сократились патерналистские практики в обеспечении жильем.

Распределение ответов на вопрос: «Каким образом вам досталось жилье, в котором вы сейчас живете?» в зависимости от социально-демографических характеристик (N = 260,% от опрошенных по столбцу)

Варианты ответа	Всего	Женский	Мужской	20-30 лет	31-40 лет	41-50 лет	51-60 лет
От супруга/ супруги	2,0	2,2	1,8	1,3	4,9	0,0	1,8
От государства	3,2	5,1	0,9	0,0	3,3	3,8	7,3
От работы	7,6	7,2	8,1	2,5	1,6	11,3	18,2
От родителей по наследству	18,9	21,7	15,3	15,0	18,0	26,4	18,2
От родственников (не родителей) по наследству	3,2	5,1	0,9	1,3	6,6	3,8	1,8
Помогли дети	1,6	2,2	0,9	0,0	0,0	0,0	7,3
Купили сами (накопили, взяли ипотеку)	35,3	32,6	38,7	22,5	41,0	41,5	41,8
Я только член семьи собственника	17,3	13,8	21,6	30,0	19,7	9,4	3,6
Снимаю в аренду, живу у родственников	10,8	10,1	11,7	27,5	4,9	3,8	0,0

Как видим, подавляющая масса кировчан живет в собственных квартирах и фактически обеспечены жильем. Однако это еще не позволяет судить о качестве занимаемого жилья. Для Кирова, как и многих российских городов, год от года все более актуальной становится проблема ветшания домов советской застройки. Наш опрос показал, что почти половина горожан живут в домах, построенных более 40 лет назад, которые чаще всего имеют высокую степень износа и не соответствующие современным понятиям комфорта размеры и планировки (табл. 5). Характерной чертой на данный момент являются и возрастные группировки жильцов «возрастных» домов: в домах советской застройки преимущественно проживают старшие возрастные когорты. В дальнейшем стоит ожидать усиления данной тенденции, поскольку с переходом в пенсионный возраст жилищная мобильность резко снижается и престиж домов с полувекковой историей в дальнейшем будет падать.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос: «В каком доме вы живете?» (N = 260)

Тип дома	Всего	20-30 лет	31-40 лет	41-50 лет	51-60 лет
Многokвартирный дом, построенный до 1980-х	47,1	34,6	46,0	50,9	61,7
Многokвартирный дом построенный после 1980-х	50,2	63,0	47,6	47,2	38,3
Малоквартирный дом или частный	2,7	2,4	6,4	1,9	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

С годом постройки дома также сильно коррелируют субъективные оценки жилищных условий. Оценки «плохо» и «удовлетворительно» в основном ставили своему жилью жители домов советской застройки, и наоборот, отличные и хорошие оценки доминируют у жильцов домов, построенных в последние 35 лет (рис. 4).

Согласно данным исследований РОМИР, «более 70% домов, в которых проживают респонденты, были построены до начала 90-х гг. Однако более половины опрошенных считают, что их дома находятся в хорошем (40%) или даже отличном (12%) состоянии. В целом на плохие или нетерпимые условия проживания жалуются всего 8% респондентов...» [15].

Наш опрос показал еще меньшую критичность кировчан в субъективных оценках своих жилищных условий. Притом что более половины горожан не имеют обозначенных в нормативах 18 м² личного пространства и живут в домах с высокой степенью износа, лишь 4,5% респондентов считают свои жилищные условия плохими, половина кировчан ставит жилью оценку «хорошо», а 7% – «отлично». В ходе анализа была выявлена четкая зависимость критичности оценок жилья от возраста респондентов: отличные оценки представлены на 2/3 людьми до 40 лет, в негативных доминируют люди старше 40 лет (рис. 5).

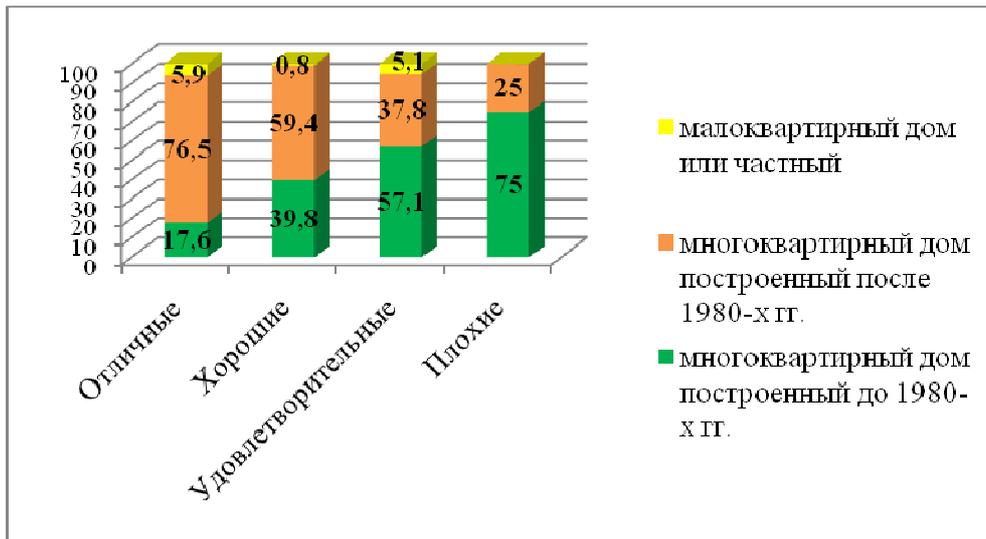


Рис. 4. Оценки жилищных условий в зависимости от типа дома (N = 260,% от опрошенных)

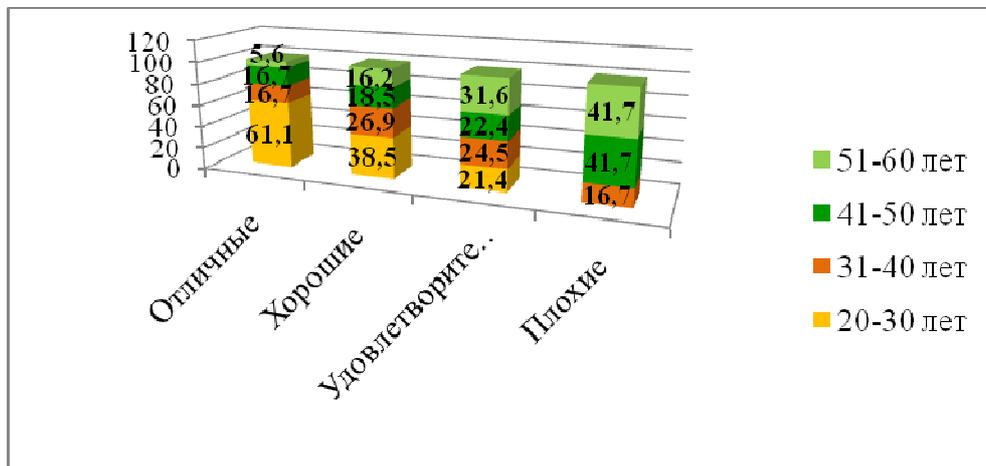


Рис. 5. Оценки жилищных условий в зависимости от возраста респондентов (N = 260,% от опрошенных)

Субъективную оценку жилищных условий формирует круг проблем, с которыми сталкиваются жильцы. Проведенное исследование позволило выявить рейтинг наиболее характерных для кировчан проблем их жилищ. Как выяснилось, больше всего жильцов волнуют маленькие автомобильные парковки и захламленность дворов большим количеством машин (отметили 50,2% респондентов). Исходя из характера застройки новых районов с доминированием многоэтажных домов с большим количеством однокомнатных квартир, в ближайшем будущем эта проблема будет только усиливаться. Перспектива подземных паркингов для Кирова маловероятна в силу их высокой стоимости, при строительстве они закладываются в проекты преимущественно жилья бизнес-класса. Для трети горожан актуальна проблема высоких платежей за коммунальные услуги (36,7%) и отсутствия хороших детских площадок (35,9%). Несмотря на регулярные взносы на капитальный ремонт, почти треть горожан жалуются, что их дом остро нуждается в таком ремонте, однако ремонт не делается. От 15 до 20% горожан высказали в опросе, что их не устраивает неухоженная придомовая территория, старость и даже ветхость дома, плохое состояние подъезда (облупленная краска стен, сломанные ступени лестниц и перила), плохое состояние водопровода и канализации, антисанитарное состояние подъездов и подвалов. Как видим, большинство горожан концентрировались на проблемах внешнего состояния дома и коммуникаций. Из внутренних проблем квартир называли старую сантехнику (17,4% респондентов) и неисправность и старость дверей, окон и балконов (16,2%). Примерно десятую часть горожан не устраивают плохая экология района дома, его тип и планировка, высокая шумность, частое отсутствие горячего водоснабжения и низкая активность собственников жилья, невозможность договориться по важным вопросам. Проблемы с соседями, теснота квартиры, неисправная электропроводка, частые поломки лифта и проблемы с отоплением волнуют от 7 до 9% жителей. Из редко называемых, но значимых проблем отметим отсутствие мусорных баков, асфальта на

придомовой территории, отсутствие ванны, колясочных мест, плохие запахи. Ответили, что не имеют никаких проблем в жилье, лишь 6,2% респондентов.

Как видим, список проблем достаточно длинный, и большинство названных недостатков жилья имеют объективный характер, однако серьезного влияния на общую оценку жилищных условий они не оказывают. Также они не влияют на субъективную оценку горожанами тенденций изменения своих жилищных условий. Как показали результаты опроса, более половины респондентов считают, что их жилищные условия за последние пять лет улучшились, причем для 22% даже значительно, негативные тренды крайне незначительны (рис. 6).

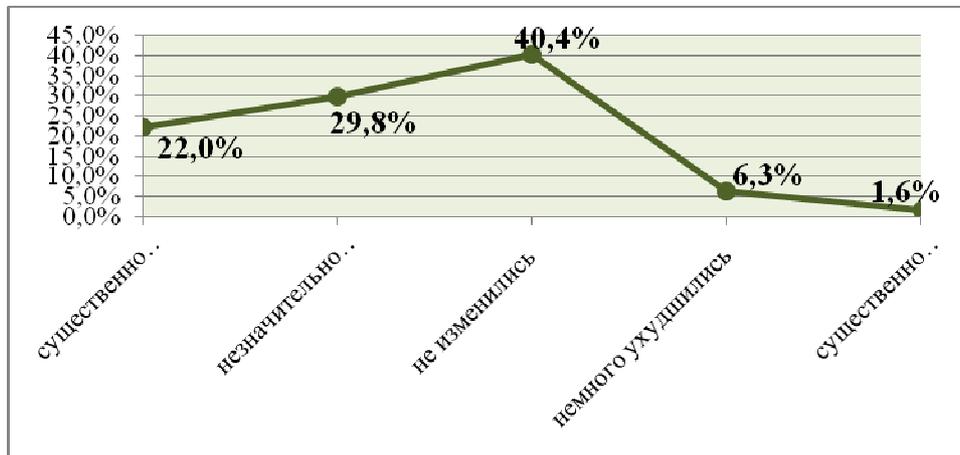


Рис. 6. Распределение ответов на вопрос: «За последние пять лет ваши жилищные условия...»: (N = 260, % от опрошенных по столбцу)

При этом такие ощущения улучшений мало связаны с внешней жилищной мобильностью, поскольку 49% горожан отметили, что за последние 10 лет ни разу не переезжали. Активно меняли жилье (переезжали два и более раз) только четверть респондентов. Значимых корреляций ощущений изменений жилищных условий с уровнем обеспеченности выявлено не было, поэтому можно судить, что улучшать жилищные условия можно и без серьезных материальных вложений. Соответственно можно судить, что субъективные оценки жилья больше связаны с психологическими установками на прогрессивную жизненную стратегию развития, нежели с объективными изменениями жилищных условий, а также эффектом возрастающих потребностей, при котором улучшение жилищных условий все-таки чаще всего относится к типу отложенных потребностей.

Подводя итог, отметим явное различие объективных и субъективных оценок жилищных условий, асимметрию негативного и позитивного полюсов восприятия жилищных условий горожанами в пользу завышенных позитивных оценок, которые можно объяснить парадоксальностью менталитета российского человека [16], высокой толерантностью жителей к низкому качеству жилищных условий и привыканием к имеющимся жилищным проблемам.

Примечания

1. Савинов Л. И., Дудочкина Л. А. Социальная значимость жилья для молодых семей в условиях современного города // Социология города. 2015. № 3. С. 53.
2. Федеральная служба государственной статистики. Основные показатели жилищных условий населения. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/jil-f/jkh39.htm (дата обращения 31.05.2016).
3. Чистик О. Ф. Статистическое исследование жилищных условий населения Российской Федерации // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2014. № 10 (120). С. 73. URL: <file:///C:/Users/%D0%9C%D0%B0%D1%88%D0%B0/Downloads/120-ru-5784.pdf> (дата обращения 31.05.2016).
4. Корнев Н. Р. Жилищная стратификация в центре Санкт-Петербурга // Социологические исследования. 2005. № 6. С. 77.
5. Чистик О. Ф. Указ. соч.
6. Горшков М. К. Российская повседневность в условиях кризиса: социологическое измерение // Социологические исследования. 2009. № 12. С. 37.
7. Кировская область в 2014 году: стат. Ежегодник: в 3 ч. Ч. 1: Население и социальная сфера. Жилищно-коммунальное хозяйство // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Кировской области. Киров, 2015. С. 121.

8. Савинов Л. И., Дудочкина Л. А. Указ. соч.
9. Кировская область в 2014 году: стат. Ежегодник: в 3 ч. Ч. 1: Население и социальная сфера. Жилищно-коммунальное хозяйство // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Кировской области. Киров, 2015. С. 121.
10. Там же. С. 124.
11. Среднегодовая численность постоянного населения Кировской области за 2014 год по муниципальным образованиям. URL: http://kirovstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/kirovstat/resources/830132004f5fcd67b7f8ff1e21e6cef9/SrGodChisl2014.htm (дата обращения 31.01.2016).
12. Чистик О. Ф. Указ. соч.
13. America's Rental Housing: Evolving Markets and Needs // The American Housing Survey, the Census Bureau; The U.S. Department of Housing and Urban Development. Washington. 2013. URL: <http://www.jchs.harvard.edu/americasrental-housing> (дата обращения: 05.03.2016).
14. Andrews D., Caldera Sánchez A. Drivers of Homeownership Rates in Selected OECD Countries // OECD Economics Department Working Papers. № 849. Paris: OECD Publishing, 2011. URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/5kkg9mcwc7jf-en> (дата обращения: 05.03.2016).
15. Живут в 58 метрах, мечтают о 93 // РОМИР. URL: http://romir.ru/studies/487_1375819200/ (Опубликовано: 07.08.2013).
16. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек: монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.

УДК 316.032

О. В. Курис

Многодетная семья: социологический анализ

Статья посвящена социологическому анализу многодетной семьи. Внимание уделяется историческому аспекту развития семьи. Анализируются характеристики многодетной семьи и ее типология. Также в статье показано отношение социума к феномену многодетности на основе социологических опросов населения, проведенных ВЦИОМ.

The article is devoted to sociological analysis of a large family. Attention is paid to the historical aspect of the development of the family. There are analyzed the characteristics of a large family and its typology. Also in the article shows the attitude of the society to the phenomenon of large families on the basis of sociological polls conducted by VTSIOM.

Ключевые слова: семья, многодетность, репродуктивное поведение.

Keywords: family, large families, reproductive behaviour.

Семья – вид социальной общности, одна из важнейших форм организации личного быта, основанных на браке или кровном родстве, на многосторонних отношениях между супругами, детьми и родственниками, проживающими вместе и ведущими единое домохозяйство.

Социальные, экономические и политические процессы модернизации общества влияют на развитие и становление института семьи. Модернизационные процессы урбанизации и индустриализации меняли не только социально-экономические аспекты индивидуальной, семейной и общественной жизни, но и влияли на характер и способ ведения домохозяйства, на внутрисемейные отношения и демографическое поведение, а значит на структуру и размер семей.

Вопросы развития и изменения семьи как социального института связаны со стабильностью общества. Однако семья не всегда была институтом социализации детей и «основной ячейкой общества».

Исторически многодетность была традиционна. Семейная пара складывалась на всю жизнь, была прочным социально-экономическим союзом, выступая гарантом стабильности, и создавала благоприятные условия для рождения детей. Многодетность поддерживала и экономическая составляющая: большая семья – большое количество работников – хорошее хозяйство. Такое состояние быта, когда проживали три поколения вместе, имеет свои положительные стороны:

1. Обучение детей вести хозяйство через совместную деятельность, передача опыта, помощь в строительстве жилья.
2. Присмотр за маленькими детьми повышал трудовую активность работающих членов семьи.
3. Условия для духовного и социокультурного формирования личности.

В России с первой четверти XVIII в. и до начала XX в. формы семейной жизни во всех сословиях постепенно менялись. Сначала дворянство, а после и интеллигенция от составной, сложной семьи пришли к нуклеарной. Уже к концу XIX в. нуклеарная семья стала основной формой существования семьи.

Вплоть до XVIII в. семья у крестьян означала «дом», то есть объединение всех родственников, проживающих в одном доме и ведущих совместное хозяйство. По мнению социальных историков, составная семья господствовала у данного сословия до великих реформ 60-х г. XIX в. К началу XX в. нуклеарная семья стала более распространенной, но все же этот фактор мало влиял на изменение внутрисемейных отношений.

Изменение внутрисемейных ценностей происходило крайне медленно. К началу XX в. как у дворян, так и у интеллигенции сохранилась традиционная система ценностей, характерная для патриархально-авторитарной семейной системы. Социальные, экономические и политические изменения послужили толчком к развитию новой формы семьи. Под их влиянием состав семьи меняется от многопоколенной многосоставной к нуклеарной.

Семья в Советской России представляла собой институт, с одной стороны, унаследовавший прежний авторитарно-патриархальный стиль внутрисемейных отношений, а с другой – стремительно модернизирующийся институт под воздействием нового государства. Семейная политика строилась на идее равенства и отрицания буржуазных форм брака и семьи. Начиная с середины 1930-х гг. в нашей стране сложился особый подход к семье, который просуществовал вплоть до начала 1990-х гг. Для этого подхода характерны следующие черты [1]:

- 1) семья понималась как важнейший институт советского общества, поэтому она находилась под контролем государства и партии;
- 2) материнство понималось как важная социальная и государственная функция женщин, поэтому государство поддерживало материнство и морально, и материально;
- 3) государство брало на себя львиную долю ответственности за воспитание, образование, охрану здоровья детей;
- 4) женщины-матери несли ответственность за семью и семейный быт;
- 5) женщины-матери несли ответственность за детей: за их здоровье, учебу, успешную социализацию.

В современном обществе многодетную семью воспринимают негативно. Семью, имеющую трех, четырех и более детей, расценивают как что-то из ряда вон выходящее, не соответствующее общим нормам общества. Многодетные семьи часто расценивают как «социальных иждивенцев», хотя в реальности льготы для них довольно скромные. Именно такие семьи имеют наибольший риск оказаться в числе бедных, так как размеры детских пособий не соотносятся с уровнем жизни. Нередко о многодетном семье говорят, что это сплошные трудности, проблемы и неприятности. По наблюдениям психологов и социологов, стереотип многодетной семьи начал меняться всего лишь несколько лет назад. Это уже не только семьи безответственных, социально неблагополучных людей, требующих поддержки от государства. Многодетность становится модной в материально благополучной среде.

Современное отношение к многодетности было отражено в данных, полученных всероссийским опросом ВЦИОМ, проведенным 24–25 мая 2014 г. Было опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 42 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышала 3,4% [2].

Половина респондентов склоняется к тому, что в семье должно быть два ребенка, 28% опрошенных считают, что в семье должно быть трое детей, 6% ответили, что хотели бы иметь больше четырех.

Лишь 6%, участвовавших в опросе были многодетными: 8% – с тремя детьми, 1% – с четырьмя, 1% – пять и более детей.

Согласно данным опроса, проведенного среди участников форума littleone, можно увидеть, что более половины респондентов относятся к многодетным семьям позитивно, вместе с тем каждый третий считает, что наличие большого числа детей не является преимуществом и каждая многодетная семья должна самостоятельно решать возникающие проблемы.

Опрос, проведенный среди многодетных семей Тюменской области, позволяет выявить, что более трех четвертей опрошенных (78%) принимали решение о ребенке безотносительно роли и

программ поддержки государства, что, опять же, снимает навязанный обществом статус «социальных иждивенцев».

Наиболее важными причинами для рождения ребенка с помощью «государственной стимуляции» могут быть причины духовно-нравственного характера и причины, связанные с улучшением жилищных условий.

Вне зависимости от отношения социума к явлению многодетности многодетная семья представляет собой специфическую социальную единицу. По наблюдениям ученых, представление общества о многодетных семьях начало меняться всего лишь несколько лет назад. Всё реже многодетность представляется асоциальным, безответственным и негативным, «социально иждивенческим» явлением. Многодетность становится престижной и актуальной в материально благополучной среде. Одним из приоритетных направлений государственной политики становится стимулирование увеличения числа многодетных семей как главного источника рождаемости, повышения качества жизни населения Российской Федерации.

Многодетная семья в России и многих других странах в юридическом контексте рассматривается как имеющая на иждивении от трех и более детей, ни одному из которых не исполнилось 18 (в зависимости от прочих обстоятельств этот возраст законодательно может быть снижен до 16 или повышен до 23 лет) [3].

«Порог» многодетности был снижен: раньше государство считало многодетными семьи с пятью и более детьми. В большинстве субъектов России многодетной семьей признается такая, которая имеет трех и более детей. Однако в некоторых субъектах количество детей должно быть больше. Так, например, в Ингушетии семья признается многодетной, если она имеет пять и более детей.

При исследовании характеристик, присущих многодетной семье, П. Д. Павленок и М. Я. Руднева выделили основные типы этих семей [4]:

- семьи, в которых родители любят детей и хотели бы их иметь. В таких семьях дети являются ценностью, и родители делают все, чтобы их дети жили в хороших условиях;
- семьи, в которых родители не стремились иметь нескольких детей. Они могут образоваться в результате рождения двойни либо тройни, отсутствия планирования семьи, а также сохранения беременности по показаниям врачей;
- семьи, образовавшиеся в результате слияния двух неполных семей с детьми. В подобных семьях адаптация детей друг к другу может проходить достаточно долго, но в результате взаимоотношения в семье стабилизируются;
- семьи, в которых рождение большого числа детей можно считать проявлением неблагополучия. Такой тип семьи является источником отклонений в процессе воспитания и социализации детей. В подобных семьях желание родить еще одного ребенка обуславливается либо стремлением получить право на различные пособия, льготы и блага, либо психологическим самоутверждением в случае повторного или неудачного брака. При этом после рождения ребенка такие родители считают свою миссию выполненной и не задумываются о том, что его надо растить, воспитывать и дать ему образование.

Н. В. Шахматова выделяет следующую классификацию многодетных семей [5]:

1. По количеству родителей в семье:
 - полные многодетные семьи, здесь оба родителя и трое и более детей составляют семью;
 - неполные многодетные семьи с одним родителем и детьми;
 - расширенные многодетные семьи, где вместе с семьей проживают и другие близкие родственники.
2. По мотивам и социальной ответственности:
 - семьи, где многодетность запланирована;
 - семьи, образовавшиеся в результате новых браков одного из родителей, где впоследствии рождаются новые дети;
 - семьи, где многодетность является незапланированной;
 - неблагополучные семьи, образующиеся в результате безответственности родителей.

Основным мотивом репродуктивного поведения является потребность в детях, которую В. А. Борисов определил как психологическое свойство человека, представляющее собой социально обусловленное стремление индивида «обзаводиться таким количеством детей, которое принято и одобряется в обществе (в большой или малой социальной группе, с которой идентифицирует себя индивид)».

Социальные ситуации могут способствовать или препятствовать реализации потребности в детях, формированию потребностей в новых поколениях. Мотивы рождения ребенка отражают

смысл появления ребенка. Дети выступают не только в качестве удовлетворения репродуктивной потребности, но также повышают социальный статус и уровень жизни индивида.

По данным выборочного обследования репродуктивных планов россиян, проведенного Федеральной службой госстатистики в 30 субъектах России в 2012 г., а также по данным авторского исследования репродуктивного поведения жителей УрФО, проведенного в 2012–2013 гг., среди основных мотивов иметь третьего ребенка респонденты выделяют [6]:

- 1) желание, чтобы старшие научились заботиться о младших, вырастить из них хороших людей;
- 2) желание иметь поддержку от детей в старости;
- 3) желание иметь ребенка другого пола, если первые два были одного пола.

По сравнению с мотивацией рождения второго ребенка, на планы иметь третьего ребенка влияет экономическая составляющая, поскольку с тремя детьми гарантия больше, что в старости человек будет получать поддержку от детей и не останется одиноким. Также многие респонденты выделяют тот факт, что с помощью третьего ребенка можно улучшить жилищные условия.

Респонденты, имеющие трех и более детей, отмечают, что рождение третьего ребенка расширяет круг интересов семьи. Повышается авторитет родителей в обществе, улучшаются жилищные условия, повышается качество воспитания детей. Женщины отмечают стремление вернуться вновь к заботам о малыше. Рассматривая регионы с разным экономическим уровнем населения и типом воспроизводства, исследователи увидели, что экономические мотивы преобладают в сельской местности и в областях с низким уровнем доходов и образования населения. Если рассматривать этот вопрос в гендерном разрезе, женщины предпочитают экономические и психологические мотивы, чем мужчины, а респонденты более взрослых групп говорят о снижении с возрастом влияния экономической мотивации и усилении психологических и социальных мотивов.

Социологическое изучение многодетной семьи является сегодня актуальным, ибо в русском менталитете семья – это величайшая ценность. П. А. Сорокин отмечал, что без здоровой семьи невозможно существование здорового общества. Семья является основой сохранения культуры и стабильности российского общества.

Примечания

1. Гончарова Т. С. Российская семья: история и современность // Вестник ТГТУ. 2013. № 1. С. 226–231.
2. Голова И. В. Многодетные семьи как объект решения демографической проблемы в стране // Социальная работа в сфере семейно-демографической политики: теоретические и прикладные аспекты: сб. тр. науч.-практ. конф. Саранск: ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», 2012. Вып. 3. С. 116–118.
3. Указ Президента РФ «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» от 05.05.1992 г. № 431 (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 25.02.2003 г. № 250) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. № 9. С. 851.
4. Хуснутдинова Г. Ф. Отношения социума к феномену многодетности (региональный аспект) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 19–26.
5. Шахматова Н. В. Образ жизни многодетной семьи: социологический ракурс изучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Социология. Политология». Вып. 3 (13). Саратов: Изд-во Федер. гос. бюджет. образ. учрежд. высш. образ. «Саратов. нац. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского», 2013. С. 6–8.
6. Осипова Л. Б. Факторы и тенденции изменения репродуктивного поведения в современной России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. 27–34.

ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ

УДК 821.161.1:791.31

Н. О. Осипова

Экранизации повести М. Булгакова «Собачье сердце»: сравнительно-культурные аспекты интерпретации

В статье, посвященной экранизациям повести М. Булгакова «Собачье сердце», рассматривается специфика её киноинтерпретации в фильмах А. Латтуада («Cuore di cane», в нем. варианте ««Warum bellt Herr Bobikow?» – «Почему лает господин Бобиков?», Италия – Германия, 1976) и В. Бортко («Собачье сердце», 1988). Анализ проводится в аспекте нескольких основных параметров: межсемиотический перевод (с языка литературы на язык кино – и в связи с этим отношение к первоисточнику), историко-культурный (вписанность в проблемное поле социально-политических факторов), кросскультурный (связь с жанрово-стилевыми и эстетическими принципами итальянского неореализма и стилистики отечественного кинематографа 1960–1980-х гг.). По-разному осмыслены проблема интеллигенции в фильмах, роль науки, связь с современным режиссерским контекстом.

В ходе сопоставления анализируется отношение кинотекста к его источнику, роль читателя /зрителя в интерпретации основного конфликта повести/фильма, специфика монтажного мышления, особенностей конструирования кадра, смены планов, ракурсов и др.

This article on the screen version of M. Bulgakov's story «Sobachye Serdtse» regards its cinema interpretation in the films by A. Lattuada «Core di Cane» (German vesion «Warum bellt Herr Bobikow?»), Italy-Germany, 1976, and V. Bortko «Sobachye Serdtse», 1988. The analysis is made in several aspects: inter-semiotic translation (from literary to cinema language) and its relation to the origin, history and cultural (its involvement in social and political sphere), cross-cultural (its connection with genre, style and aesthetics of Italian neo-realism and the Russian cinema of 1960s-1980s). These two films look differently at the problem of intellectuals and the role of science, the relationship between films and the context of their creation.

Comparing the films, the author analyses the connection between cinema and literary language, the reader's/ viewer's interpretation of the main conflict in the film and the book, the particulars of the film montage, the shot design, backgrounds and foregrounds, scene sequence, etc.

Ключевые слова: кинематограф М. Булгакова; повесть «Собачье сердце»; кинотекст и источник; кросскультурный анализ.

Keywords: cinema interpretation; screen version of M. Bulgakov's «Sobachye Serdtse»; cross-cultural analysis.

Экранизация классики – явление очень неоднозначное. Ни выбор произведения, ни именитость режиссера, ни актёрский состав не могут быть гарантией успеха картины. Сложность во многом заключается в самом факте переноса текста в интермедиальное пространство, где текст начинает жить по-другому, где появляется необходимость создавать для сюжета и героев новые формы бытования. «Экранизация не есть “простой” художественный перевод с языка на язык. Конечно, можно говорить о сотворчестве. Но, скорее, – о принципиально различных “системах языка”, ни один из которых не обладает возможностями другого» [1]. Именно переход вербальных средств выражения идеи в визуальные является, на наш взгляд, причиной, ограничивающей возможности воплощения художественного текста на экране: «Чем более значительны и глубоки литературные достоинства первоисточника, тем больше экранизация нарушает их равновесие, тем большего творческого таланта она требует для установления нового равновесия» [2]. Создать новое семантическое пространство, изменившееся в соответствии с особенностями эпохи зрителя, – вот задача, поставленная перед экранизацией.

Говоря о «Собачьем сердце», отметим, что сегодня существуют две экранные версии повести, одна из которых – известный фильм В. Бортко «Собачье сердце» (1988 г.). Но есть ещё итальян-

янская версия, снятая хронологически раньше, – «Core di Cane» итальянского режиссера Альберто Латтуада (1914–2005), созданная к 50-летию создания повести М. Булгакова (1976 г.). А. Латтуада, известный своей любовью и очень аккуратным отношением к русской классике, до «Собачьего сердца» экранизировал гоголевскую «Шинель», «Степь» по Чехову и фильм «Буря» по повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Начиная свою режиссерскую деятельность в рамках итальянского неореализма, Латтуада обратился к фильму, когда пик неореализма в классическом его варианте был уже позади. Неореализм 1970-х расширяет свои возможности, реализуя себя в политической составляющей кинематографа, в том числе и антифашистской тематике, обращении к психологическим аспектам жизненного материала, в активном использовании национальных гуманистических традиций итальянской комедии дель арте. А. Латтуада того времени принадлежит к т.н. «каллиграфическому» направлению неореализма, ориентированному на экранизацию итальянской и мировой классики. Архитектор по образованию, Латтуада пытается прочувствовать и воссоздать атмосферу той или иной эпохи, даже ментально очень ему не близкой, извлечь из этой атмосферы некий мировой смысл, сохраняя в то же время национальную составляющую итальянского кино. В этом его творческое кредо: «...Мы не должны отказываться от своего особого итальянского характера, но вывести поиски этого характера на такую глубину, чтобы они приобрели универсальный, то есть общечеловеческий, интерес. Тут нужна большая смелость...» [3].

Именно поэтому итальянское «Собачье сердце» мы рассматриваем как вполне достойную экранизацию повести М. Булгакова, во многом, конечно, утратившую колоритность булгаковского места-времени, однако пополнившую мировой кинематограф не только демонстрацией гиперболизированной «русскости», но и новыми социальными и нравственно-этическими акцентами. И хотя в целом фильм не содержит каких-либо расхождений с булгаковским текстом, разница акцентов позволяет сделать вывод о радикальной, но имеющей право на существование интерпретации повести. Спустя всего лишь год после публикации «Собачьего сердца» в СССР В. Бортко создал фильм, ставший жемчужиной советского кинематографа. Лаконичный сценарий, блистательная игра актеров обеспечили длительный успех фильма. Картина вышла уже в разгар перестройки, поэтому к обсуждению темы советской действительности, высмеиванию некоторых эпизодов истории режиссёр и кинокритики подходили довольно свободно. Отечественный фильм также снят максимально по тексту, однако несомненной режиссерской находкой стало включение в картину реплик из других булгаковских произведений.

В основе сюжета обоих фильмов история «сотворения» нового человека – Существа (Шарика – в отечественной и Бобикова – в итальянской версиях). Акт творения происходит на фоне реалити переломной для России эпохи. Те, кто ещё вчера были никем, сегодня стали силами и символом новой жизни. Обновленной, но лучшей ли? Вслед за Булгаковым местом действия обеих картин представлена квартира профессора, большая, комфортная, но несмотря на этот размах, квартира – это последний оплот старого мира. И здесь первое отличие отечественной и итальянской версий – новый мир Латтуада тоже имеет право на существование. Он не лучше и не хуже старого, а просто другой.

Выходя из дома, мы вместе с героями (профессором, Зиной, Бобиковым) оказываемся на припорошенных снежными хлопьями игрушечных улицах – ярких и динамичных даже в вечернее время (эпизод встречи профессора и Бобика), общаемся с приветливыми прохожими (Зина, выгуливающая Бобика); звуковое сопровождение уличных сцен соответствует этой трактовке – веселая музыка в стиле тапёрной стилистики, звон бубенчиков в упряжках. Москва Латтуаде во многом стереотипна, презентационна, соответствует традиционному взгляду иностранца на Россию. Можно вполне простить режиссёру гиперболизацию русского быта – несмотря на то что событийно фильм повторяет сюжет повести и что режиссерское прочтение булгаковской концепции иное, чем у Бортко, но в чем-то она созвучна и Булгакову.

Уже с первых кадров перед нами советская Россия: у Латтуада – красиво падающий зимний снег, по-рождественски праздничный, у Бортко – визуализация блоковской поэмы «Двенадцать»: на улицах одиноко, холодно, вьюжно, снег отталкивает своей белизной, безжизненностью, замедляя прежнюю Россию, унося шаги, слова, мысли. *Холодно* – таков основной посыл фильма Бортко. Улицы – вот место жизни (вернее не-жизни) новой России.

У Бортко пространство-время играют одну из ключевых ролей в картине, они демонстрируют опасность любого переходного состояния. Революция у Булгакова и у Бортко – ситуация вне культуры, провоцирующая человеческий регресс. Режиссер создает политическую сатиру, наиболее отвечающую перестроечному духу 1980-х. Что же происходит с Личностью, попавшей в такую среду? А может, личностные ценности – это лишь тонкая культурная надстройка, навязанная обществом? Тогда в случае гибели общества человек больше не будет нуждаться в ценностях

и станет действовать из своих самых примитивных, биологически обусловленных потребностей. Такова истинная человеческая природа. В этом, на наш взгляд, заключается ключевое различие трактовок повести. Сюжет фильма В. Бортко разворачивается в естественном эпическом ключе, в динамике русской классической прозы, что позволяет привлечь внимание зрителя к диалогам, к Слову; здесь отсутствуют резкие границы монтажных кусков, эпизоды «перетекают» друг в друга, преобладает общий план сцены. В стилистике Латтуада – фактурная съемка, игра крупными планами, ракурсами, контрастным светом. Конечно, можно объяснить эти особенности ограниченными возможностями телевизионной съемки в российском фильме, но это сыграло в пользу экранизации, придав ей черты литературности и тем самым приблизив к тексту-источнику. Фильм Латтуада, напротив, подчеркнуто кинематографичен, кажется, что персонажам тесно в рамках экрана, а квартира профессора вовсе не кажется просторной.

Эксперимент Бортко выглядит более глобально по сравнению с итальянской трактовкой и охватывает несколько уровней. Во-первых, уровень «человек – личность», где определяется различие этих понятий. Эксперимент с Шариком показал, что очеловечивание собаки не делает из нее человека. Швондер, с энтузиазмом взявшийся за опеку и воспитание новой человеческой единицы, искренне считал, что человеком можно назначить кого угодно, даже вчерашнюю собаку, – нужно только документы выдать. Биологическая природа человека не гарантирует его перехода в Личность. В этом фильм Бортко более онтологичен, для него характерна повышенная формульность.

Интересно отметить, что природные данные и раннее воспитание у режиссера, вслед за Булгаковым, является определяющим фактором. Это доказывается невозможностью «перевоспитать» Шарикова. Эксперимент признан неудачным.

Второй – более сложный уровень – «личность – общество», раскрывает принципы взаимодействия личности с социумом, показывает процесс усвоения социальных норм и законов. Главное условие успешной социализации – быть частью системы, двигаться вместе с ней. Шариков у Бортко практически сразу делает свой выбор в пользу системы, но не потому, что разделяет её идеалы, а потому что в системе проще. Система дает 16 метров жилья, работу, жалование, а главное – иллюзию свободы. Но человек нужен системе здесь и сейчас – послушный и нерассуждающий, а если он по какой-то причине выпадет из системы, она тотчас забудет про него.

В контексте оппозиции «личность – общество» интерпретирована и личность профессора Преображенского, который удобно устроился в новой системе, сохранил статус светила науки, оперирует высший чиновничий аппарат страны и имеет бумагу, «бронь» от уплотнения своей квартиры. Кто же он? Лицемер? Ответ однозначный – нет, просто в любой системе можно и нужно оставаться личностью.

Рассматривая эксперимент профессора с позиций дилеммы «личность – общество», Бортко неоднозначен. С одной стороны, Шариков вписался в социум. Однако если приглядеться, то его работа – избавление Москвы от бродячих животных, то есть уничтожение себе подобных (не случайно эпизод ловли котов, которого, кстати, нет в итальянской версии, принимает символический смысл). Основные черты его личности – подлость, жестокость, примитивность. Вписался ли Шариков в молодую модель общества? Да, вроде бы вписался. Так в чем же тогда конфликт? Но режиссер позволяет себе некую долю оптимизма – профессор не себя избавляет от Шарикова, а общество.

В фильме В. Бортко можно выделить и ещё один уровень конфликта – «личность – творец». Этот уровень представлен отношением профессора Преображенского к своему эксперименту. Омоложение – вот чем занимался профессор многие годы и, видимо, никакие морально-этические дилеммы его деятельность перед ним не ставила. Но стоило эксперименту повернуть не в ту сторону, как профессор перестает быть просто врачом, помогающим людям, он становится Творцом. Бремя творения, ответственности за судьбу сотворенного человека – вот те основные проблемы, которые мучают профессора на протяжении всей картины. Несмотря на отвращение к Шарикову, он отказывается от предложения доктора Борменталья убить Существо. Творец и Творение тесно связаны. «Папаша» – так пренебрежительно назовет Шариков профессора Преображенского. Это обращение вызывает гнев профессора, однако с фактом не поспоришь: он создатель, отец Существа. Это оказывается слишком тяжелым испытанием для профессора, который задается вопросом о границах преобразования природы, о той черте, которую нельзя переходить.

В. Бортко снимал свою картину в ситуации, когда человечество уже совершило все самые главные научные открытия XX в., в частности в области ядерной физики и генной инженерии. Последствия оказались катастрофическими. На наш взгляд, этот факт определил акцент конфликта в сторону рассуждений профессора об этичности своего эксперимента. В советской экраниза-

ции профессор Преображенский и его ассистент Бормерталь показаны как жертвы системы, построенной Шариковыми.

Версия Латтуада, на первый взгляд, проигрывает в расстановке основных идеологем, смещая акценты и уходя от «русскости», заданной прологом к фильму. Можно говорить о том, что итальянский режиссер упрощает конфликт, сместив акцент с социального плана на личностный. Но это не совсем так. Уровень «человек – личность» у Латтуада наполняется иными смыслами. Это смещение определяет жанровую специфику фильма. Это трагикомедия с отчетливо выраженными лирическими интонациями.

Итальянский Бобиков (итальянский актер Коки Понцони), в отличие от Шарикова, появляется на свет довольно гармоничным как в физическом плане, так и в нравственном, а его конфликт с профессором напоминает скорее конфликт отцов и детей, нежели Творца и неконтролируемого опасного Существа. С первых дней своей новой жизни Бобиков (у Латтуада он совсем молод, в отличие от Шарикова из фильма Бортко) немногим отличается от невоспитанного, необразованного и в то же время обаятельного и наивного в своей необразованности парня. Он своего рода благородный дикарь (и это подчеркнуто во внешности актера: живые эмоции, распахнутые голубые глаза, естественная наивность), который искренне хочет понять окружающую жизнь, активно ищет себя. Он задает вопросы, интересуется, сам просит подыскать ему работу, демонстрирует естественность чувств, ловкость в езде на цирковой лошади, по-настоящему плачет, когда его мечты рушатся. Именно искреннее желание наладить коммуникацию с другими героями отличает его от русскоязычного тэзки.

Кто-то из критиков сравнил его с «обворожительным Есениным» – возможно, у режиссера и была подобная ассоциация (в ряде эпизодов она достаточно отчетлива), обусловленная скорее всего упоминанием в повести (и в фильме) имени Айседоры Дункан (хотя и в совсем ином контексте).

Примечательна его просьба, обращенная к Зине, в которую он искренне влюблен: «Зина, вот увидишь, я буду развиваться, если ты поможешь мне». А его роман с секретаршей Зоей в фильме Латтуада представляет самостоятельный сюжет, практически love-story, разворачивающийся на фоне лирического водного пейзажа. И в своих поисках большой, чистой любви он антагонист холодного и расчетливого Преображенского.

Кого же создал профессор Преображенский? Так ли чудовищно неудачен в интерпретации Латтуада эксперимент, создавший человека, способного отвечать благодарностью на внимательное и заботливое отношение к себе? Видимо, не случайно смерть Бобикова в финале воспринимается как трагедия маленького человека, беззащитного перед сильными мира сего, что, впрочем, тоже связано с традицией неореализма, где по определению исключен хэппи-энд.

Бобиков не единственное оригинальное прочтение Латтуада: профессор Преображенский в исполнении известного шведского актёра Макса фон Сюдова предстает весьма неоднозначным. В начале фильма он классический врач-интеллигент, довольно успешно практикующий, ведущий положенные ему разговоры о революции и пролетариях, однако уже в сцене операции Шарика перед нами возникает совсем другой образ некоего одержимого доктора Моро. Интересно, что и у Булгакова он неоднозначен: во время операции Филипп Филиппович «стал положительно страшен. Сипение вырывалось из его носа, зубы открылись до десен». Подобное преобразование булгаковского персонажа можно объяснить его увлеченностью процессом операции, сосредоточенностью, колоссальным волнением – как это и трактует В. Бортко, который весьма условно обозначает саму операцию. Но, возможно, что Латтуада именно у Булгакова «прочитал» в зверином облике Преображенского эдакого графа Дракулу великого, но циничного, увлеченного евгеникой, лишённого психологической связи со своим творением, безразличного к его судьбе, с первых дней превращения оценивающего Бобикова как ошибку, неудавшийся эксперимент. Не случайно эпизод с операцией дан почти с натуралистической подробностью. Крупный план окровавленных перчаток и фартука, «тело» и мозг собаки, жуткий визг пилы и трепанатора создают жуткую ассоциацию с нацистскими экспериментами¹. А финальная сцена с профессором, колдующим над заспиртованным мозгом, усиливает эффект *non finito*, характерный для киноэстетики неореализма.

Профессор Преображенский фон Сюдова более прагматичен, более свободен от экзистенциального переживания результатов своей научной деятельности, менее эмоционален, прагматичен и вовсе не похож на честного дореволюционного интеллигента в исполнении Е. Евстигнеева.

¹ Во многом именно антифашистская направленность неореализма определила подобную трактовку образа Преображенского, ставящего опыты по улучшению человеческой расы.

В стилистике гротеска и эксцентриады решен образ ассистента Борменталья в исполнении характерного швейцарского актера Марио Адорфа. Если Б. Плотников сыграл Борменталья по тексту – интеллигентным, скромным, отзывчивым, истинным продолжателем дела профессора, то итальянский Борменталь не обладает никакой интеллигентностью, его жесты и мимика слишком вычурны, а его неприязнь к Бобикову продиктована не осознанием результатов своего вмешательства в природу, не заботой о здоровье профессора, а борьбой с Бобиковым за внимание Зины и банальной ревностью. В границах жанра «комедии по-итальянски» подобная трактовка вполне объяснима, но к литературному первоисточнику она не имеет отношения.

Особого внимания требует обращение к интерпретации так называемой «новой России» – на фоне явно гротесково-сатирических Швондера и К° в российском фильме изображение революционеров в итальянской ленте вполне соответствует симпатии неореализма к социальным «низам» общества и демократической устремленности. Швондер «со товарищи» – новое поколение, в искреннем желании переделать жизнь восставшее против «отцов». Они не вызывают негативной эмоции зрителя, а их собрания больше напоминают оргиастичные молодежные тусовки с их культом свободной любви, абсолютной раскованности и протестом против официальной морали. Если иметь в виду, что время, когда снимался фильм Латтуада, было апофезом молодежных движений и связанной с ними сексуальной революции, то введенные в фильм сцены являются эхом современной режиссеру эпохи и «размыкают» сюжет фильма в историческую реальность нашего времени.

Обратим внимание ещё на один, звуковой, аспект экранизаций. Звук, голос, музыка в кино – это целый арсенал средств воздействия на зрителя, особенно если принимать во внимание музыкальные метафоры, используемые в самой повести. У Булгакова профессор Преображенский – любитель оперы, поэтому музыка, фрагменты услышанных им произведений сопровождают всё действие повести. «От Севильи до Гренады», «К берегам священным Нила», – напевает Филипп Филиппович. Он большой любитель оперы, специально отмечается, что он знает оперу наизусть.

В отечественной экранизации профессор продолжает напевать знакомые классические партии, что создает контраст с целым пластом яркого «народного» фольклора, оппозиционно представленного знаменитыми частушками Шарикова («Эх, говори, Москва, разговаривай, Рассея!»), выдержанными в стилистике есенинских балагурных частушек, а также идеологические торжественные «песнопения» хора под управлением Швондера.

Если учитывать тот факт, что 1980-е гг. для советского кинематографа стали расцветом музыкального кино (вспомним, например, работы Э. Артемьева, М. Дунаевского и других композиторов этого периода, сделавших киномузыку ярким выразительным средством своих работ), то для «Собачьего сердца» композитор В. Дашкевич создал удивительную по красоте тему «Реквием», от которой исходит «всеобъемлющее, универсальное представление» об эпохе и укрупнение главного конфликта фильма от камерного, частного, до общемирового» [4].

Для сопровождения архивных кадров Бортко и Дашкевич выбрали музыку, стилизованную под тапёрскую манеру, что перекликается с колористическим решением фильма, снятого на черно-белую пленку, впоследствии переделанного в «сепию». Кстати, таперскую музыку использует в своей работе и Латтуада, дополняя ее популярной музыкой 20-х гг., но, как это свойственно неореализму, не встроившей в канву сюжета.

В заключение, говоря о широких возможностях экранизации русской классики за рубежом, отметим, что самой большой сложностью для режиссеров по-прежнему остается акт погружения в историческую атмосферу, контакт с эпохой и характерами, обусловленными этой эпохой. И несмотря на то что авторитет, влияние итальянского кинематографа на отечественное кино огромно, а экранизация Латтуада была хронологически более ранней, В. Бортко удалось создать совершенно самостоятельный, абсолютно «булгаковский» мир, что делает отечественную трактовку «Собачьего сердца» одной из лучших мировых экранизаций русской литературы.

Примечания

1. Волгин И. Л. Остановите Парфена // Литературная газета. 2003. 11–17 июня. 2003. URL: <http://www.volgin.ru/public/898.html>
2. Базен А. За «нечистое» кино (в защиту экранизации) // Андре Базен. Что такое кино? / пер. с фр. В. Божовича и Я. Эпштейн. М.: Искусство, 1972. С. 138.
3. Латтуада А. Заплатим наши долги // Кино Италии: неореализм / пер., сост. и коммент. Г. Богемского. М.: Искусство, 1989. С. 75.
4. Шимонова Н. В. Музыка в кинематографе. Опыт анализа музыкальной партитуры фильма на примере трех экранизаций произведений М. Булгакова // Молодой ученый. 2015. № 18. С. 435.

Пасторальная традиция в религиозно-философских исканиях Д. Мережковского

В статье рассматривается пасторальная традиция как условие формирования «нового религиозного сознания» на примере философско-художественного наследия Д. С. Мережковского. В статье отмечается, что идея синтеза, которая стала ключевой характеристикой эпохи данного периода, определила обращение и освоение традиции, и пасторальная традиция здесь занимает особое место. Как отмечает автор, утопичность и желание гармонии (Миф о Золотом веке) «сближают» пастораль с представлениями Д. С. Мережковского о новом культурном синтезе, что находит отражение не только в его конкретных работах и эссе, но и определяет вектор религиозных исканий в целом. В статье анализируются два произведения Д. С. Мережковского: «Юлиан Отступник» и критическое эссе, ставшее предисловием к его же переводу романа Лонга «Дафнис и Хлоя».

The article represents a pastoral tradition as a condition to the development the «new religious consciousness» on the basis of the philosophical and artistic heritage of D. S. Merezhkovsky. The article notes that the idea of synthesis, which became a key characteristic of this period, and the pastoral tradition here holds a special place. As the author notes, the utopian and the desire of harmony (the Myth of the Golden age) «bring together» the pastoral with the views of D. S. Merezhkovsky on new cultural synthesis, which is not only reflected in concrete works and essays, but determine the vector religious quest in general.

The article analyses two works by D. S. Merezhkovsky «Julian the Apostate» and the critical essay, which became the preface to his translation of the novel of Long's novel «Daphnis and Chloe».

Ключевые слова: «новое религиозное сознание», пасторальная модальность, синтез, традиция.

Keywords: «new religious consciousness», pastoral modality, synthesis, tradition.

Значение творческого наследия Дмитрия Сергеевича Мережковского в русской культуре начала XX в. огромно и является ключевым в понимании основных идей и образов эпохи. Культура рубежа XIX–XX вв. в России отмечена неоднозначностью и противоречивостью происходящих в ней процессов. Но при этом можно говорить о том, что данный период обладал определенной цельностью и системностью. В числе главных факторов, придающих ему эту цельность, можно назвать глубокое освоение традиции – как ближней, так и отдаленной.

Русская культура начала XX в., формируя новое художественное сознание, конструируя новые модели мировидения, охотно воспринимала традицию как состоявшийся опыт человечества, который нужно не только помнить и знать, но и переосмысливать, наполняя новым содержанием, отвечающим потребностям изменившегося времени.

Причина такого интереса к традиции объясняется идеей синтеза, единства и взаимодействия всех сфер духовной жизни, что и обусловило обращение к самым различным слоям культуры. Именно идея синтеза стала одной из ведущих идей, формирующих культуру рубежа XIX–XX вв. Эта идея воплощалась как на уровне мышления, так и в конкретных сферах художественно-эстетического сознания. Но наиболее ярко идея синтеза была воплощена в русской религиозной философии, особенно в творческом наследии тех мыслителей, которые реализовывали свои религиозно-философские интуиции и в художественной культуре (Д. Мережковский, В. Розанов, П. Флоренский и другие). Наиболее последовательное выражение идея синтеза нашла в творчестве Д. Мережковского.

Рубеж XIX–XX вв. в русской культуре – это момент поиска нового самосознания. В это время происходит слом в сознании людей эпохи, смена мировоззрения, глубокая трансформация образного мышления. Человек ощущал свою беспомощность перед бегом времени и неустойчивостью мира.

Катастрофическое ожидание конца века освободило сознание от рационалистического восприятия мира, которое не могло объяснить тревоги рубежа веков. Поэтому обращение к иррациональному в данном контексте не является случайным. В связи с этим становится понятным, почему религиозный компонент миропонимания становится важнейшей характеристикой

культуры начала рубежа XIX–XX вв. При этом данный «религиозный мотив культурного ренессанса» не совпадал с официальным вариантом православной церкви.

Вопрос веры (в том числе и в возможность обновления мира) как один из кардинальных вопросов общественной мысли начала XX в. становится предметом духовных и художественных исканий. Религиозные утопии составляли основной пласт нового религиозного сознания, включавший в себя идеализацию Золотого века, подсвеченного христианской идеей и представлявшего «ядро» грядущего обновления мира. Пасторальная модальность в контексте подобных исканий могла являться частью этого «ядра», как это имело место в философско-художественной системе Д. Мережковского.

Как показала история, пасторальная модальность органично усваивалась различными по своей сути и задачам историко-культурными моделями мировидения (античной, средневековой, ренессансной, просветительской, неоромантической и т. д.). Ее многочисленные «содержательно-стилевые трансформации» чутко улавливали и фиксировали изменения, происходившие в сознании, искусстве, повседневной культуре человека.

Как правило, изучение пасторали происходит в контексте традиционных историко-культурных этапов, являющихся для нее «классическими» (Античность, Возрождение, XVIII в.). Вне поля исследования ученых оставались те эпохи, которые, как правило, не считались «пасторальными», – даже не потому, что пасторальный комплекс в них не представлен (он как раз обнаруживает культурную активность), а потому, что культурология испытывает здесь определенные источниковедческие сложности, трудности в методологических установках и т. д. Как показало более близкое и внимательное знакомство с художественной культурой начала XX в., «пасторальный материал» охотно воспринимался и использовался философами, художниками, поэтами, композиторами, театральными режиссерами.

Примечательно, что в вектор пасторальной тематики и образности вписывается творчество представителей различных художественных направлений и религиозно-философских теорий, которые использовали пасторальную традицию, наполняя ее новым звучанием и смыслом. Более того, зачастую в освоении этой традиции они обнаруживали больше сходства, чем различий, вступая друг с другом в интеллектуально-художественный диалог.

Для Д. Мережковского процесс создания «нового религиозного сознания» тождественен процессу формирования новой культуры, который подразумевает возвращение к религиозному содержанию культурного творчества. В частности, Мережковский писал: «В глубине искусства – религия, и в глубине жизни – религия. Религия соединяет искусство с жизнью, и никакого другого соединения быть не может. Религия – religio – и значит соединение, связь. Это – первая и последняя связь всех вещей, соединение всего разъединенного. Если вынуть ее, то все распадается. Распад искусства и жизни – только частный случай распада общего» [1].

Опираясь на собственные ощущения и на философские традиции Гегеля и Ницше, в конечном итоге он приходит к идее синтеза как пути выхода из кризиса. Его идея культурного синтеза возникла как всесторонний и интегративный способ познания действительности и истории, когда мир воспринимался во всей своей полноте со всеми своими достоинствами и недостатками, что, с одной стороны, является утопией, но с другой – надеждой на то, что мир и человек способны прийти к гармонии. Утопичность и желание гармонии (Миф о Золотом веке) являются теми необходимыми условиями, которые определяют обращение к пасторальной традиции в ту или иную эпоху. И в данном случае творчество Д. С. Мережковского не является исключением.

В 1896 г. выходит роман Д. С. Мережковского «Юлиан Отступник», первого из Трилогии «Христос и Антихрист», основная идея которого – это преодоление катастрофизма и эсхатологических ощущений конца XIX – начала XX в. и ориентированность в будущее. При этом в основу кладется классическая «триада» Гегеля, которая у Мережковского принимает логическую схему: дохристианство – тезис, христианство – антитезис, религия Духа – синтез. Соответственно и в художественной трансформации этой схемы на первый план в романе Мережковского выступает эмблематико-аллегорическая трактовка трех модусов – пасторального, идиллического и утопического; при этом утопическое начало связано у писателя с синтезом христианской идеи и Золотого века, что в дальнейшем станет условием ожидаемого обновления мира. При этом пасторальная модальность является как бы перекрестком движения этих векторов, звуча как в пасторально-идиллическом компоненте романа (образ Доброго Пастыря), так и в утопическом (финал романа); это то вечное, что составляет доминанту культурного сознания всех эпох.

В основу романа «Юлиан Отступник» положены два основных мифа (миф о сверхчеловеке и миф о Добром Пастыре), взаимоотрицающие друг друга, на самом деле соположенные, так как только сверхчеловек способен воплотить идею о всеединстве и богочеловечестве. Отсюда – отмеченный исследователями одновременный интерес писателя к трагедии и мистерии, в попытке

соединить религию эллинской красоты и религию духа и жертвенности, что и определяет утопическую идею автора [2].

Специфика проявления пасторально-идиллического комплекса реализуется во введении изолированных от внешнего мира своеобразных «островков» Золотого века с характерными для пасторально-идиллической семантики символами: источника, густых деревьев, цветов, прохлады. Но, в отличие от традиции, это уже картины заката, осени, тихого умирания, звучащие скорее как ностальгическое воспоминание о Золотом веке (особенность, характерная для символистского воплощения мотивов Золотого века).

Д. Мережковский намеренно подчеркивает в романе остановившееся время-пространство: так, белый мрамор ионических колонн храма Афродиты, «облитый солнцем, с негой купался в лазури; и темная теплая лазурь радовалась, обнимая этот мрамор <...> Время остановилось» [3]. Время останавливается и в палестре, где Юлиан впервые встречается Арсиною, и в роще Аполлона, где «странная тишина не нарушалась ни одним звуком, как на покинутых кладбищах <...> И всюду... царили запустение, тишина...» [4].

Добрый Пастырь может трактоваться как символ нравственно-этического идеала, от которого, по мысли Мережковского, далеки как язычники, так и галилеяне. Борьба этих двух начал в стремлении вернуть религию Доброго Пастыря разрушила душу Юлиана, так и не разрешив трагических противоречий. Его взаимодействие с миром – цепь испытаний, а форма его отношения к миру – отчуждение: отчуждение от природы, социума, морали... В определенном смысле Юлиан – это экзистенциальный герой, находящийся в пограничной ситуации, над которым тяготеет рок непреодолимой преграды и для которого важна сама идея Поступка, своеобразного вызова кровавому маскараду эпохи, власти толпы и черни, миру, в котором господствуют хаос, гниение и порок.

На этой ступени разворачивания художественно-философского контекста романа наблюдается своеобразное «вторжение» ницшеанского подтекста в пасторальную образность. Юлиан в этом смысле одновременно и ницшеанский персонаж – Пастырь, трансформировавшийся в Заратустру (мотив, достаточно типичный для художественного содержания символизма). В определенной степени это связано и с двойным фоном Христа в евангельском тексте: Добрый Пастырь, воплощающий кротость и смирение, и гневный обличитель, изгоняющий торговцев из храма и грозящий разрушением Иерусалиму («Не думайте, что Я пришел принести мир на землю... но меч». Мтф. 10, 34).

Финал романа эмблематичен: в тишине, неожиданно наступившей на небе, земле и в море (своеобразный возврат мира к началу творения), отчетливо слышны одновременно церковное пение монахов на палубе и чарующие звуки флейты, доносящиеся с острова, на котором мальчик-пастух играл вечерний гимн богу Пану: «И по самое небо возносились чистые звуки пастушьей свирели, смешиваясь со словами молитвы Господней» [5]. Эта утопическая концовка является своеобразной иллюстрацией спора, который ведут на триреме герои романа – Анатолий, Аммиан и Арсиноя, в чьих сердцах, как «незаходящее солнце, уже было великое веселие Возрождения» [6].

Образ выходящего в открытое море корабля (традиционная эмблематика пути, судьбы и спасения), «тихая грусть» сумерек, наполненных ожиданием нового восхода, завершает историко-культурную концепцию первой части трилогии и намечает контуры ее развития в следующих романах, особенно в романе «Воскресшие боги».

В качестве комментария к роману может служить большое критическое эссе писателя, предпосланное его же переводу «Дафниса и Хлоя» Лонга и вошедшее позже в его цикл «Вечные спутники» (1897). По-видимому, роман Лонга, «этот нежный до болезненности и все-таки свежий цветок поздней эллинской культуры» [7], и послужил исходным моментом в процессе рождения замысла «Юлиана Отступника», став своеобразным метатекстом и определив его неомифологический пасторальный комплекс.

Прелесть романа Лонга для писателя в том, что это произведение являет образец поздней, утонченной культуры эпохи Юлиана, который осуществил грандиозную попытку гармонического слияния древнего олимпийского и нового галилейского начала в одну культуру. На этом фоне и воспринимается попытка Юлиана восстановить утраченный рай, соединив «правду Титана с правдой Галилеянина» [8].

Мережковский, давая очень личностное прочтение повести Лонга «Дафнис и Хлоя», улавливает сходные умонастроения разных эпох – той, когда могла создаваться эта повесть, и той, современником которой он сам является. Сюжет поэмы Лонгуса вне времени, нет намеков на эпоху, когда происходит действие поэмы. Кажется, автор «хочет сам забыть о времени, о своем (курсив. – Д. М.) времени – быть может, об одном из тех безнадежных, душных и гнетущих времен, когда люди прежде всего ищут в поэтическом вымысле *сладости и забвения* (курсив. – Д. М.)» [9].

Тоска по «Золотому веку» как безвозвратно утраченному идиллическому прошлому у Д. Мережковского дополнялась еще верой в возможность возродить это прошлое во имя обновленного будущего. И для людей конца XIX – начала XX в., «ожидающих в сумерках нового, еще неведомого солнца, предчувствующих, что *Великий Пан* (курсив. – Д. М.), умерший пятнадцать веков тому назад, скоро должен воскреснуть, тихая грусть поэмы Лонгуса делает ее особенно близкой, понятной и пленительной» [10].

Мережковский был полон апокалиптических предчувствий, но давал человечеству «шанс», видя различные возможности исторического движения. По его мнению, человечество должно было бы уже не раз погибнуть, но каждый раз конец цивилизации отодвигался благодаря религиозным революциям. Как древний мир спасся благодаря пришествию Христа, так и современное человечество может спастись «мистической революцией», предвестниками которой являются революции политические и социальные.

В свою историко-религиозную систему Мережковский включал и язычество, рассматривая его как этап, который подготовил появление и развитие христианства. Язычество раскрывало правду о земле, о том, что истина связана с плотью, в то время как христианство раскрывало правду о небе, духовную сторону истины. Дух и плоть противоположны друг другу и в равной мере святы. Церковь нарушила это равновесие. Историческое христианство, по мнению Мережковского, «усилило один из двух мистических полюсов святости в ущерб другому – именно полюс отрицательный в ущерб положительному – святость духа в ущерб святости плоти» [11].

Историческое развитие для Мережковского – это противостояние языческого и христианского элементов и попытки их примирения. Одна из первых попыток этого примирения относится, по мнению Д. Мережковского, к IV в. В предисловии к роману Лонгуса «*Дафнис и Хлоя*» он пишет, что в это время жили «люди глубоко раздвоенные, люди прошлого и будущего, только не настоящего. Дерзновенные в мыслях, робкие в действиях, они стоят на рубеже старого и нового. Они – люди Упадка и вместе с тем Возрождения; в одно и то же время гибнущие и доводящие утонченность дряхлого мира до болезни, до безумия – и возрождающиеся, предрекающие знаменьями и образами то, чего нельзя еще сказать словами» [12].

Таким образом, обращение к пасторальным мотивам и образам приобретало у Д. Мережковского двойственный характер. Историк-классик, он ощущал античность как «свою» эпоху, что придавало его теоретическим статьям эмоциональную окраску, превращая их в художественное эссе (как в случае с предисловием к роману Лонга); религиозный философ и мыслитель, он превращал художественные произведения в особый вид трактата, где прочитывались мировоззренческие схемы (как в случае с трилогией «*Христос и Антихрист*»). В то же время «пасторальные отражения» Д. Мережковского во многом определили направление художественных исканий эпохи в различных сферах культуры – литературе, театре, хореографии, живописи.

Примечания

1. Мережковский Д. С. Вечные спутники: Роман. Стихотворения. Литературные портреты. Дневник. М.: Шк.-пресс, 1996. С. 689.
2. См.: Приходько И. С. «Вечные спутники» Мережковского (к проблеме мифологизации культуры) // Д. С. Мережковский: мысль и слово. М.: Наследие С. 198–206.
3. Мережковский Д. С. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Изд-во «Правда», 1990. С. 52–53.
4. Там же. С. 236, 237
5. Там же. С. 306.
6. Там же.
7. Мережковский Д. С. Вечные спутники Д. Мережковского. Акрополь. «Дафнис и Хлоя». СПб.: М. В. Пирожков, 1907. С. 19.
8. Он же. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Изд-во «Правда», 1990. С. 83.
9. Он же. Вечные спутники. Портреты из всемирной литературы. СПб., 1898. С. 22.
10. Там же. С. 25.
11. Там же. С. 22.
12. Там же. С. 25.

Мифология детства в контексте идеологических доминант советской культуры 1930-х гг.

В статье поднимаются проблемы формирования «ювенильного» мифа в советской культуре 1930-х гг. и его проявления на примерах мифов о счастливом детстве, о рае, пионере-герое и женском мифе; «детскость» рассматривается как одна из идеологических доминант советской эпохи в её проявлении в массовом сознании и художественной культуре.

The article raises the problem of forming «juvenile» myth in Soviet culture the 1930s., and its manifestations on the myths of a happy childhood, paradise, pioneer-hero and female myths; «childishness» is considered as one of the dominant ideology of the Soviet era in manifestations in the mass consciousness and artistic culture.

Ключевые слова: советская культура, мифология детства, пионер.

Keywords: soviet culture, myth, childhood, pioneer.

Функционирование мифологических структур в современном мире обусловлено их универсальным характером и возможностью управления обществом через включение мифов в массовое сознание и массовую культуру, где они демонстрируют «не только иллюзию, но и обман, ибо всегда есть люди, откровенно заинтересованные в ремифологизации социума» [1]. Кроме того, в тоталитарных режимах XX в. мы встречаемся с трансформацией целого ряда архетипических и мифологических схем, которые закрепляются не только в устном формате, но и через искусство, систему вещей, поведенческие «схемы» и т. д.

В рамках исследования «неомифа» советской культуры 1930-х гг. выделяется особый пласт, который мы определяем термином «ювенильная мифология». В своем прямом значении термин «ювенильный» (от лат. *Juvenilis* – юношеский) используется как в психолого-педагогическом, так и в медицинском контекстах. В русском языке существует также и понятие «ювенальный», как правило, относящееся к юридической и иной официальной терминологии (ювенальный суд, ювенальная юстиция и др.). Кроме того, существует отдельная междисциплинарная комплексная отрасль знаний – *ювенология*, занимающаяся вопросами становления и взросления человека в диалектическом единстве социального, духовного и биологического начал и формировании его как полноценного члена современного общества.

В данном случае мы расширяем понятие «ювенильный», выводя его за рамки возрастной градации в обобщенную сферу сознания (массового в том числе), что позволяет выявить и исследовать феномен «детскости» как одной из идеологических доминант эпохи, находящей свое выражение в разных формах культуры.

Корни ювенильного мифа достаточно глубоки и связаны с возвратом докультурной памяти народа через подсознательную реанимацию мифологических конструктов, сопровождающих революционные преобразования: это и архаические представления о рождении, и представление архетипа «божественного младенца» (в том числе в культурном тексте Библии). В первом случае он связан с мифом ухода и возвращения, когда младенец воспринимался как новое воплощение умершего, во втором – с особенно трепетным отношением христианства к младенцу Иисусу и вообще к детям как символу чистоты и непорочности.

В основе ювенильной мифологии, сформированной культурными идеологемами 1930-х гг., лежали разнообразные мотивы. Символом рождения стала Октябрьская революция, сопровождаемая, как и человеческие роды, муками и страданиями (образ «рожденной в боях» страны). Роль отца принял на себя в 1930-е гг. И. В. Сталин, по отношению к которому использовалось звание «отец народов». А в роли младенцев понималась бесформенная, большей частью необразованная и наивная народная масса, из которой постепенно «лепили» нового советского человека (своеобразной аллегорией этой мысли можно считать создание Буратино и его дальнейшее воспитание в процессе приключений в книге А. К. Толстого «Золотой ключик», 1936).

В 1930-е гг., период становления обновленной идеи культуры, формирования образа советского человека, мифологии детства принадлежит особое и важное место. Во-первых, Советский

Союз позиционировал себя как «колыбель революции», что встраивало эту модель в общий архетип «божественного младенца», будущего «мессию» (ср.: «Коммунизм – это молодость мира, и его возводить молодым» [2]). Во-вторых, люди, строившие этот мир, воспринимали и позиционировали детскую жизнерадостность, наивность и энергию, что подтверждают строки советских песен:

«Мы можем петь и смеяться, как дети,
Среди упорной борьбы и труда,
Ведь мы такими родились на свете,
Что не сдаемся нигде и никогда!» [3]

«Мечта наяву свершилась,
И молодость повторилась.
И сегодня, как прежде, сердце
Пылает боевым огнем» [4].

А в-третьих, воспитанию и образованию детей в СССР уделялось особое внимание, поскольку от формирования нового человека зависело успешное будущее страны. По мнению И. В. Сталина, образование было «оружием, эффект которого зависит от того, кто его держит в своих руках, кого этим оружием хотят ударить» [5]. В деревни предпринимались «культурные» экспедиции из врачей и учителей, призванные привить элементарные правила гигиены обществу, по всей стране была объявлена программа ликвидации безграмотности, в рамках которой открывались школы для детей. А с 1932 г. Центральный Комитет объявил основной целью пионерской организации «социалистическое отношение к учебе, труду и общественной организации» [6]. Таким образом, термин «ювенильная мифология» при изучении советской культуры позволяет посмотреть на детство как идеологему и общекультурный символ.

Наиболее распространенным проявлением ювенильного мифа может считаться миф о счастливом советском детстве. Своей репрезентацией он обязан лозунгу, впервые прозвучавшему 6 июля 1936 г. на параде физкультурников в Москве – «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!» А через год, в сентябре 1937 г., в газете «Правда» была опубликована передовая статья под названием «Счастливые дети сталинской эпохи», где вновь были повторены слова лозунга. Далее этот лозунг появлялся на транспарантах на всех парадах и демонстрациях, а также во множестве плакатов с изображением идеализированных и счастливых советских детей. Созданный властями, этот миф был широко растиражирован через СМИ и активно воспринят населением. Наибольшее распространение получил этот лозунг в сочетании с фотографией бурятской девочки Гели Маркизовой. С одной стороны, запечатленный фотографом момент не вызывает сомнений в истинности и торжественности события, искренней радости самой девочки, облик которой полностью соответствует революционным представлениям: активная, открытая, одетая в матроску (одновременно и праздничная одежда, и униформа) и носящая стрижку каре, популярную среди революционеров. Но с другой стороны, судьба девочки опровергает тот самый миф о счастливом детстве. Её родители были репрессированы, а самой ей пришлось сменить фамилию и отчество. Рукотворность образа можно проследить и в отличиях между реальной фотографией и растиражированным газетами снимком: на последнем стерта фигура М. Н. Ербанова, стоящего рядом первого секретаря обкома ВКП(б) БМАССР, отретушированная одежда Гели (валенки заменены на туфли, добавлено более нарядное платье). Этот ярко случай иллюстрирует рукотворное начало мифа о «счастливом детстве», а также подтверждает устойчивость словосочетания, ставшего расхожей цитатой и сохраненного в памяти последующих поколений.

В систему «ювенильной мифологии» встраивается и мифология женщины, которая из домохозяйки превратилась в полноценного члена общества. Девочек с юных лет учили, что их задача – не рожать и воспитывать детей, заботиться о семейном быте, а стать образованным и квалифицированным работником, вносящим свой вклад в дело партии и строительство коммунизма. В 1934 г. решением комитета по игрушке при Наркомпросе под запрет попали игрушки, связанные с семейной ролью женщины: «Девочка с ребенком – не игрушка... Люльки – антипедагогическая и ненужная игрушка» [7]. Для воспитания детей создавались детские сады, ясли, очаги, в которых дети с раннего возраста учились быть частью советского общества. Их посещение пропагандировалось среди взрослых с помощью плакатов, а среди детей – с помощью рассказов в периодической литературе («Манька-нянька», «Зима-лето-попугай» О. Берггольц и др.) или таких, например, стихов:

Гуляем мы без мамы,
Гуляем мы без папы,
Гуляем мы без дяди,
Гуляем мы без тети –
Мы гуляем и поем,
А вы – не поете! [8]

При этом в большинстве рассказов из периодической печати дети представляют собой самостоятельный мир, в который взрослые лишь изредка могут вмешиваться, но только лишь для того, чтобы подавать пример для подражания или олицетворять дореволюционные порядки. В связи с этим «новый человек» застревает между тождественными детским и взрослым мирами, что превращает детскость в основную черту тоталитарной культуры.

Олицетворением нового советского общества, первооткрывателем и строителем светлого будущего стал образ пионера, который встраивался в миф о «культурном герое». Пионерское движение, организованное по модели коммунистической партии (деление на звенья, бригады, группы, товарищеский суд, культпросветком, хозяйственные комиссии и др.), призвано было решить задачу выработки «социалистического отношения к учебе, труду и общественно-практической работе» [9] и осознания себя как детей общества («Мы пионеры, дети рабочих» [10]).

Мифология культурного героя-пионера органично вписывалась в религиозную модель избрания, жертвенности, обретения святости. В этот контекст встраиваются первые «жития» пионеров-героев, наибольшую известность среди которых приобрела история Павлика Морозова. Его государственная «канонизация» служила распространению идеи о превосходстве общественных интересов над личными. Искусственно сконструированный, миф о ребенке-герое воспроизводит те же структуры, что и миф архаический. Образ пионера строился на самопожертвовании, мученичестве, борьбе с врагом и нравственной чистоте, свойственных героической мифологии. Религиозный подтекст обнаруживается и в главном пионерском символе – красном галстуке. Заимствованный из скаутизма, он символизировал три поколения – коммунистов, комсомольцев и пионеров, связанных между собой, и «замещал» нательный крестик: небрежное отношение к галстуку считалось «грехом» и «преступлением» среди пионеров и наказывалось выговором или исключением из организации.

Государство разрабатывало духовное и материальное пространство формирования такого «культурного героя». Духовной составляющей формирования культурного героя стало ритуально-обрядовое пространство пионерской жизни. Инициальная основа посвящения в пионеры включает все составляющие ритуала: принесение клятвы, присутствие старших товарищей, вручение символов (галстук и значок), пение гимна и, как итог, обретение нового статуса. Все это должно было произвести неизгладимое впечатление на неокрепшие умы: «И в момент хоровой декламации полупонятных слов на полутёмной сцене Малого зала школы № 7 и меня охватывала дрожь энтузиазма и восторг причастности к некоей избранности» [11]. Материальный компонент реализовывался в идее создания некоего искусственного «инкубатора», ставшей основой для архитектурного проектирования 1920–1930-х гг. Создаваемые проекты социалистического расселения, такие, как «Зеленый город» (М. Барщ, М. Гинзбург), город Коминтерновск, выделяли для детских учреждений отдельную зеленую зону, где дети приобщались к «социальному сожительству, общественному труду, стремлению к классовому идеалу и знаниям» [12]. А более радикальные проекты, такие, как, например, замысел В. Кузьмина, предполагали в целях «чистоты эксперимента» абсолютную изоляцию детей от взрослых.

Но эти и многие другие проекты объединяла идея создания города-парка, уходящего корнями к мифу о райском саде как идеальном пространстве, в котором живут и трудятся счастливые люди. На практике же таким пространством стал Центральный парк культуры и отдыха в Москве, открывшийся в 1928 г. Помимо культурно-досуговых функций он выполнял и просветительские, поэтому среди рабочих получил название «зеленый университет» [13]. ЦПКиО можно воспринимать как проявление детскости взрослого мира: аттракционы, места для спортивных игр, плавание, традиционно воспринимаемые как детские, в нем предназначались и для взрослых.

Таким образом, «ювенильная мифология» была важным элементом тоталитарной мифологии, обслуживая разнообразные пласты советской культуры: от архитектуры до песенного творчества, от наивных стихов – до плакатных лозунгов. А пионерская модель ювенильной мифологии опиралась на мифологию «культурного героя» с её символикой, ритуальной составляющей, закрепленностью в вербально-визуальной среде. Активно насаждаемая сверху, она долгие десятилетия служила своеобразной «матрицей» формирования и воспитания новых поколений со-

ветского общества. Исследование советской повседневности в подобном ключе будет способствовать более глубокому пониманию и советской истории, и советской культуры.

Примечания

1. Автономова Н. С. Миф: хаос и логос // Заблуждающийся разум?: Многообразие венаучного знания. М.: Политиздат, 1990. С. 50.
2. Маяковский В. В «МЮД» URL: <http://feb-web.ru/feb/mayakovsky/texts/ms0/ms7/ms7-173-.htm>
3. Лебедев-Кумач В. Марш веселых ребят. URL: <http://a-pesni.org/drugije/dunajevskij/marchvesel.htm>
4. Жаров А., Компанеев З. Песнь былых походов. URL: <http://a-pesni.org/drugije/pbylpohod.htm>
5. Сталин И. В. Сочинения. Т. 14. Март 1934 – июнь 1941. М.: Информ.-изд. центр «Союз», 2007. С. 26.
6. Директивы и документы по вопросам пионерского движения / В. С. Ханчин. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. С. 50.
7. Сомов В. А. Феномен игры и воспитание поколения победителей в СССР в 1930-х годов // Историческая психология и социология истории. 2013. № 1. Т. 6. С. 79.
8. «Чиж»: Ежемесячный журнал для детей младшего возраста. Орган ЦБ юных пионеров, главсоцвоса и ленинградского горбюро ДКО. Л., 1930. № 1. С. 9.
9. Директивы и документы по вопросам пионерского движения. С. 50.
10. Дёшкин С. Взвейтесь кострами / С. Дёшкин, А. Жаров. URL: <http://www.sovmusic.ru/text.php?fname=vzveites>
11. Старикова Е. В. В наших переулках. Библиографические записи. М.: Аграф, 2003. С. 283–284.
12. Директивы и документы по вопросам пионерского движения. С. 66.
13. Рублев Д. А. Парк Горького (Партер). Гл. 1. Ч. 1.2. URL: http://samlib.ru/editors/r/rublew_a_d/21parkgor.shtml

УДК 004.92

П. В. Попова

**Презентация традиционного художественного опыта
в виртуальном пространстве**

Статья посвящена некоторым аспектам презентации традиционного художественного опыта в виртуальном пространстве. Феномен информатизации, в данном случае, рассматривается в качестве условия, детерминирующего новации в области представления произведений искусства. Автором предпринята попытка проанализировать особенности процессов виртуализации и медиатизации представления произведений искусства, что может представлять как теоретический, так и прикладной интерес (применительно к процессу культурологического образования).

The article is devoted to some aspects of the presentation of the traditional art experience in a virtual space. The phenomenon of Informatization, in this case can be defined as the conditions that determine innovations in the presentation of works of art. The author attempts to analyze the peculiarities of the processes of virtualization and mediatization of presenting art works that may present both theoretical and applied interest (in relation to the process of cultural education).

Ключевые слова: презентация художественного опыта, виртуальное пространство, феномен информатизации, виртуализация, медиатизация, культурологическое образование.

Keywords: presentation of the artistic experience, virtual space, the phenomenon of Informatization, virtualization, mediatization, cultural education.

Информатизация – одна из важнейших тенденций развития современного мира. Она затрагивает все области человеческой деятельности, что, в свою очередь, определяет динамику совершенствования информационных технологий (ИТ). В связи с этим сегодня наука рассматривает это явление не только как феномен, влияющий на модернизацию технологической составляющей культуры, но и как фактор, детерминирующий развитие личности и социума, а также

форму и содержание межличностных контактов. Модификация способов обработки и передачи информации сегодня происходит настолько интенсивно, что каждое последующее поколение техники вызывает изменения в социокультурной сфере, формируя новые стереотипы социального поведения, ценности и способы адаптации человека к среде обитания [1].

К числу самых радикальных новаций в этой области можно отнести телекоммуникации. В широком смысле под этим термином понимают систему передачи информации на расстоянии, которая за последние полвека претерпела поистине революционные изменения. Телевидение, спутниковая и мобильная связь и, наконец, компьютерные сети – влияние на социокультурную сферу всех инновационных технологий трудно переоценить. Оперативность, массовость и емкость – вот далеко не полный перечень характеристик современных телекоммуникационных систем, принципиально отличающих их от исторических предшественников.

Перспективные направления развития телекоммуникаций в первую очередь связывают с расширением сети Интернет, представляющей собой комплекс связанных между собой электронных систем и компьютерных служб, обеспечивающих оперативный обмен информацией. Появившаяся в 60-х гг. XX в., сегодня сеть Интернет позиционируется как одна из наиболее динамично развивающихся областей применения телекоммуникаций. Технические решения, позволяющие многократно увеличить скорость передачи и обработки объемных информационных потоков, делают ее одной из важнейших структур, детерминирующих развитие социокультурных процессов.

Другой активно развивающейся областью современных ИТ можно считать мультимедийность. Чаще всего под мультимедиа понимается средство «предоставления информации с помощью объединения множества воспринимаемых человеком сред (аудиальное, визуальное и кинестетическое воздействие), управляемых интерактивным программным обеспечением» [2]. Цифровая форма данных, их комплексное представление, а также интерактивность (то есть взаимодействие с пользователем в режиме диалога) позволяют рассматривать данную характеристику в качестве новации, в корне изменившей способы презентации культурного контента.

Интенсивное совершенствование ИТ в наши дни, безусловно, не единственная в истории человечества информационная революция. Возникновение письменности, создание первой типографии или изобретение новых средств связи – все это оказало влияние на развитие культуры, главным образом, за счет оптимизации ее аккумуляционной, коммуникативной и трансляционной функций. В связи с этим обращение традиционно гуманитарных наук (например, культурологии и философии) к достижениям технического прогресса в информационной сфере вполне объяснимо и закономерно. Несмотря на то что недостаточная изученность проблемы определяет полемичность в оценках роли ИТ в современной культурной архитектонике, в науке конца XX – первой половины XXI в. уже сформировались устойчивые представления о научно-техническом прогрессе как факторе, детерминирующем развитие культуры информационного общества [3].

Данная позиция подразумевает, прежде всего, новые возможности информационной техники, которые формируют «новый космос», меняя материальную среду обитания человека, а также структуру социальных отношений и содержание интеллектуальной деятельности [4]. Что касается художественной составляющей культуры, оценки роли ИТ, как правило, неоднозначны. Какие из производных так называемой инфосферы можно считать *новыми* достижениями в области искусства? Можно ли говорить о создании художественного пространства, независимо существующего в некоем виртуальном измерении?

Интерес к этому феномену связан со своего рода автономизацией информационной среды, ее дистанцированием от реального бытия человека, имеющего четко определенные границы (в виде материальных объектов) в пространстве. Виртуальная реальность может быть определена как область представлений, созданная на базе компьютерной техники и позволяющая неограниченно трансформировать представления о времени и пространстве [5]. То есть ориентиры виртуальной реальности, строго говоря, сводятся к параметрам соответствующих технических устройств (мощности компьютера, объему памяти, функционалу дополнительных устройств и т. д.) – единственного реального объекта, детерминирующего сам факт ее существования. Таким образом, само выражение «виртуальное пространство» может рассматриваться в качестве своего рода метафоры.

В связи с этим можно предположить, что виртуальное информационное поле, содержащее данные из области искусства, отличается от не виртуального (т. е. не связанного с ИТ) только способом организации данных, обусловленным опять же техническими характеристиками ИТ и рациональной логикой кибернетики. Обратимся хотя бы к имеющемуся опыту представления в виртуальной среде данных предметной области «художественная культура» (в данном случае мы рассматриваем лишь сферы распространения и освоения художественного опыта в рамках вир-

туального пространства. Что касается области творчества, то ее существование в информационной среде требует более подробного анализа).

Несмотря на большое количество виртуальных ресурсов (как тематических, так и универсального характера), посвященных теме искусства, содержание большинства из них предсказуемо и стереотипно, так как заимствовано из традиционной формы иллюстрированного альбома. В лучшем случае это биографии деятелей искусства, слайд-шоу, видеолекции и детальное изучение артефактов; в худшем – массив текстовой и графической информации, отличающийся от книги только более компактным размещением. То же самое относится и к созданию музейных сайтов или виртуальных художественных коллекций в сети Интернет [6]. На сегодняшний день самой распространенной формой виртуальной презентации произведений искусства являются справочно-информационные ресурсы, включающие словари, коллекции иллюстраций, тематические текстовые или комплексные энциклопедии.

Словари и справочники предлагают пользователю возможность поиска информации, связанной с тем или иным термином или именем: существует возможность пользоваться как «алфавитным», так и «систематическим» «каталогами» программы, задавая в качестве исходных данных как начальную букву искомого слова, так и тему, к которой оно относится. К слабым сторонам данной формы можно отнести ограниченность функций (в связи с чем они редко встречаются в «чистом» виде, а обычно встраиваются в структуру энциклопедий) [7].

Коллекции иллюстраций представляют своего рода кальку с традиционных печатных изданий и включают набор иллюстраций, разбитых на тематические группы, сопровождаемых небольшим количеством справочного текста. Преимущества таких продуктов – в значительном объеме информации, что выгодно отличает их от книжных аналогов [8]. Недостатки зачастую состоят в отсутствии дополнительных функций (наличия перекрестных ссылок и возможности систематизации иллюстраций в зависимости от задач пользователя).

Следует заметить, что мультимедийные энциклопедии, в отличие от традиционных, предусматривают использование самых разнообразных форм предоставления информации – текстовой, графической, аудио-, видео-, что позволяет достигать такого уровня презентации материала, который невозможен при использовании традиционных технологий. Данная разновидность наиболее полно отражает стиль деятельности современного пользователя, а потому является наиболее перспективной. На сегодняшний день справочно-информационные ресурсы по искусству наиболее востребованы с точки зрения практического использования в сфере образования (в том числе и культурологического) – как для школьников, так и для студентов. Этому способствует объем содержащейся в них информации, логика и разнообразие форм ее представления. В данном контексте информатизация образования призвана решать две группы задач: связанных с профессиональной подготовкой будущего специалиста и совершенствованием его информационной культуры.

В целом, можно констатировать, что виртуальное представление памятников художественной культуры и связанной с ними информации мало отличается от «невиртуального», ведь выразительные средства: линия, цвет, звук или знак – все те же, составлявшие первооснову искусства «доинформационной» эпохи. Складывается впечатление, что виртуальное художественное пространство есть не что иное, как отражение облика искусства в зеркале ИТ. Однако поверхность «информационного зеркала» не столь беспристрастна, как кажется на первый взгляд, а потому отражение не является точной копией оригинала.

Отличие кроется, в первую очередь, в динамичности информационного потока, позволяющего оперативно использовать перекрестные ссылки и возможности гипертекста, а также мультимедийность (что наиболее соответствует синкретической природе реального восприятия). Вторая отличительная особенность виртуальной презентации художественной культуры – в субъективности организации индивидуального информационного поля, так как каждый пользователь моделирует его, исходя не только из возможностей виртуальной среды, но и руководствуясь собственными эстетическими интересами и вкусом. (Уровень материального достатка в данном случае не так важен – для того чтобы получить представление о коллекции Лувра или изучить содержание свежего искусствоведческого журнала, достаточно оплатить услуги провайдера.) Субъективность объясняется еще и тем, что зачастую форма представления того или иного художественного объекта зависит от квалификации и уровня эстетического образования программистов, работавших над данным проектом. Третий нюанс заключается в собственно ирреальной природе виртуальной среды, дающей пользователю возможность произвольно моделировать собственную художественную коллекцию или попробовать себя в роли художника, а творцу – право на ошибку. Здесь, однако, кроется и опасность – оторвавшийся от реальности теряет ориентацию в мире собственного бытия. В четвертых, можно отметить, с одной стороны, струк-

турированность информации в рамках конкретного массива данных (программного продукта, сайта), а с другой – некоторую хаотичность расположения информационных единиц в виртуальном поле в целом, что порой затрудняет поиск необходимых сведений и требует от аудитории определенной подготовки.

Таким образом, отражение традиционного художественного опыта в виртуальной форме не столь линейно, как кажется на первый взгляд, и требует определенной коррекции. В первую очередь – за счет совершенствования пользователями навыков ориентации в информационном поле, а также благодаря рациональному использованию его в образовательных целях. При современных темпах развития ИТ виртуальное пространство (включая и его художественную составляющую) будет стремительно расширяться – и не только благодаря отражению реального опыта, накопленного человечеством, но и порождая действительно новые артефакты, жизнеспособные в этой новой для человека среде. Так или иначе – по ту сторону виртуального зеркала человечество еще ждет открытия.

Примечания

1. Колин К. К. Фундаментальные основы информатики: Социальная информатика. М.: Академ. проект, 2000.
2. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: учеб. пособие для студ. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. С. 24.
3. Абдеев Р. Ф. философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1994; Кантерев А. И. Мультимедиа как социокультурный феномен. М.: Профиздат, 2002.
4. Бердяев Н. А. Человек и машина // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 152.
5. Иванов А. Ф. Об онтологическом статусе виртуальной реальности // Виртуальное пространство культуры: материалы науч. конф. 11–13 апреля 2000 г. Сер. "Symposium". Вып. 3. СПб.: Санкт-Петерб. филос. о-во, 2000. С. 14–16.
6. Деникин А. А. Мультимедиа и искусство: от мифов к реалиям // Художественная культура. 2013. № 1 (6).
7. Энциклопедия искусства: словарь онлайн. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/art.html>
8. Энциклопедия искусства. URL: <http://www.bibliotekar.ru/avanta/>

УДК 004.925.83:778.8

С. А. Загребина

Видеомapping: к особенностям массового зрелища XXI в.

В статье представлены основные тенденции развития массовой зрелищной культуры и актуальные проблемы использования мультимедийных ресурсов в проведении современных массовых зрелищ. Автор выделяет понятие видеомapping, рассматривая эту технологию как одну из наиболее актуальных и популярных среди мультимедийных ресурсов. Приводятся и анализируются примеры использования видеомapping в производстве массовых зрелищ в России.

The article highlights a number of issues related to developing of spectacles in modern culture in Russia and actual challenges, which are associated with using of multimedia resources in the conduct of modern mass shows. The author of the article considers the videomapping as one of the most popular and perspective technology of multimedia resources. The author also deals with some examples of using videomapping in modern spectacles and analyzes them.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, видеомapping, массовые зрелища.

Keywords: multimedia, videomapping, spectacles culture.

Зрелищная культура, имея многовековую историю и занимая особую нишу в устройстве жизни человека, является ценным инструментом для выявления основных тенденций в развитии общества и изучения культуры в целом. В рамках социально-культурного аспекта зрелищное массовое шоу противопоставляется обыденной жизнедеятельности и представляет собой коллективное действие и коллективное переживание. Именно поэтому массовые зрелища и демонст-

рации неизменно остаются важнейшим способом просвещения, развлечения, идейного продвижения и эмоционального влияния на широкие слои публики.

Однако стремительное развитие технологий в наше время оказывает большое влияние на все сферы жизни общества. Наряду с повседневной жизнью, производством, бизнес-средой, культура, в частности искусство, тоже претерпевает изменения. В. Беньямин так описывает положение искусства в капиталистическом обществе: «Удивительный рост наших технических возможностей, приобретенные ими гибкость и точность позволяют утверждать, что в скором будущем в древней индустрии прекрасного произойдут глубочайшие изменения. Ни вещество, ни пространство, ни время в последние двадцать лет не остались тем, чем они были всегда. Нужно быть готовым к тому, что столь значительные новшества преобразят всю технику искусств, оказывая тем самым влияние на сам процесс творчества и, возможно, даже изменят чудесным образом само понятие искусства» [1].

Интеграция в культуру и искусство новых технологий (аудио- и видеопроизведений, мультимедийных компьютерных средств) позволяет оказать колоссальное влияние на развитие, ориентацию и вкус массовых представлений.

Вместе с тем всевозрастающая роль мультимедийных средств при создании массовых представлений ставит новую проблему – часто массовые зрелища не имеют высококультурного, образовательного, духовного или идейного воздействия на публику. Стоит отметить, что сами мультимедийные технологии и способы их применения сегодня хорошо освоены и изучены. Современная публика уже привыкла к их использованию в различных шоу и постановках. Для поразения воображения зрителей, для удержания интереса сегодня недостаточно простого зрелища, спецэффектов без опоры на яркую художественную идею. Поэтому на современном этапе развития особый интерес вызывают способы смещения направления мультимедийных технологий с развлекательного в сторону культурного развития, реализации образовательного потенциала. Основной задачей является формирование новых способов реализации мультимедийных проектов, гармоничное соединение технического и творческого начал. Исходя из поставленной задачи, можно определить, что основным направлением мультимедийной системы является «открытие новых социокультурных ниш, освоение которых классической культурой невозможно как по технологическим причинам, так и из-за традиционалистических форм мышления» [2].

В настоящее время одним из самых популярных способов применения мультимедийных технологий при создании массовых зрелищ является использование видеомэппинга, открывающего большой потенциал для создателей массовых шоу.

Видеомэппинг (также видеомэппинг, 3D-мэппинг) от англ. video – видео и англ. mapping – отражение, проецирование – это технология разработки и наложения трехмерной проекции на объекты реальности. В контексте создания массовых представлений под объектами чаще всего подразумеваются здания и постройки, их части (стены, крыши, пол), объекты городской среды (дороги, скамейки парков, растения, автомобили и т. д.) При этом учитывается не только тема и сюжет изображения, но и особенности рельефа, географического положения, окружения объекта, на который оно проецируется.

В последние годы видеомэппинг в сочетании со световыми эффектами приобретает все большую популярность в качестве средства создания эффектного шоу в рамках городской среды. Высокая степень зрелищности, впечатляющие и современные спецэффекты, возможность для реализации самых смелых авторских идей и решений – все эти преимущества объясняют спрос проектировщиков на применение видеомэппинга в своих представлениях.

Однако производство и организация качественной, осмысленной и одновременно эффектной проекции требует серьезной подготовки, привлечения специалистов разных сфер деятельности. В первые годы распространения видеомэппинга создатели и проектировщики уделяли основное внимание подготовке технической стороны представления, сейчас же упор делается на идейную составляющую. Самые масштабные и отлично организованные проекты с использованием видеомэппинга представляют собой театрализованные шоу с подробным сценарием и многоплановым развитием сюжета. Именно этот, профессиональный, вектор развития должен получить сегодня наибольшую поддержку и популярность как среди авторов, так и среди зрителей.

Рассмотрим примеры мультимедийных зрелищных проектов с применением технологии видеомэппинга, в которых получила отражение смена вектора развития зрелищной культуры XXI в.

Одним из самых ярких примеров использования видеомэппинга для создания зрелищного массового шоу является церемония открытия Олимпийских игр в Сочи (2014 г.). Авторы открытия, Андрей Болтенко, главный режиссер Первого канала, и Сильвия Хейес, постановщик цирка Shanghai, смогли реализовать в представлении образовательную и культурную функцию: шоу оз-

накопило публику с историей России, с ее культурным многообразием, с самыми известными личностями страны.

Мультимедийное зрелище, представленное на национальном стадионе «Фишт», сочетало сложный синтез аудио- и видеосопровождения, видеомappingа, пиротехники, декораций, выступлений музыкантов, актеров, гимнастов, акробатов, танцоров балета.

Сюжет основного представления – сон маленькой девочки о России в разные периоды и эпохи страны. Каждой из исторических эпох соответствовало мини-представление с актерами и акробатами. Видеомapping в шоу использовался для проекции интерактивного изображения на поле стадиона. В ходе исторического экскурса вместе с актерами и участниками представления менялось и проецируемое изображение, поле окрашивалось в разные цвета и узоры: от разноцветных орнаментов для эпохи Древней Руси к изображению бушующего моря и кораблей Петровского флота, от алого красного – цвета революции 1917 г. и прихода коммунистической власти – до белого – цвета, ознаменовавшего расцвет науки, полет в Космос, события новейшего времени.

Открытие Олимпийских игр в Сочи представляло собой уникальный аудиовизуальный ряд, многообразие элементов мультимедийного шоу, спецэффектов и декораций. При этом видеопроекция органично сочеталась с выступлением актеров, танцоров и акробатов – участников постановки.

Более скромный по масштабу, но не менее интересный проект – 3D-мapping шоу «Эрмитаж. Бал истории», устроенный в честь 250-летия Эрмитажа в декабре 2014 г. Главный режиссер – Екатерина Галанова во главе творческой группы DANCE OPEN. Основная концепция шоу – отражение истории Эрмитажа на фоне знаковых событий истории Санкт-Петербурга и России. Сложный видеоряд, созданный французскими художниками проекта COSMO, проецировался на фасад главного корпуса Эрмитажа в течение 12 минут. Для его создания было отобрано более 170 картин всемирно известных художников (да Винчи, Гогена, Рембрандта, Малевича, Репина и др.). Каждый кадр видеопроекции был скорректирован и отобран для создания своеобразного коллажа, имитирующего интерьеры Эрмитажа.

На фоне этого коллажа перед зрителями развернулись исторические и романтические события. Стены Эрмитажа представили зрителям зарождение музея при Екатерине II, общение императрицы с Вольтером, победу Российской империи над Наполеоном, страшные воспоминания о пожаре при Николае II, ход революции 1917 г. и штурм Зимнего дворца, начало войны, блокаду Ленинграда, победу в войне, приезд в музей коллекции импрессионистов, современное состояние музея. Весь видеосюжет длился 12 минут и отражал события 12 эпох истории России. Показ видеопроекции сопровождался также музыкальным оформлением – звучали отрывки композиций П. И. Чайковского, М. И. Глинки, Ф. П. Шуберта и др. Актеры театра и кино зачитали перед публикой отрывки стихов литературы XIX–XX вв., а также цитаты из мемуаров известных личностей. Кульминацией шоу стало танцевальное театрализованное шоу. Эпиграфом вечера авторы выбрали слова прежнего руководителя музея Бориса Пиотровского: «Если мы не спасем красоту, то как же она спасет мир?»

Таким образом, шоу с использованием видеомappingа, устроенное в честь 250-летия Эрмитажа, поставило перед собой цель – ознакомить зрителей с историей музея, привлечь внимание публики к проблемам сохранения культурного наследия страны.

Отдельно стоит отметить Московский Международный фестиваль «Круг Света». Впервые его провели в 2011 г., и до сих пор его популярность только растет: если в 2011 г. число посетителей составило 220 000 человек, то в 2015 г. фестиваль собрал более 6 миллионов зрителей. Организатором этого события является департамент национальной политики, межрегиональных связей и туризма города Москвы.

Важная тенденция в развитии фестиваля – расширение сюжета и реализация новых смысловых и идейных уровней сценария представлений. Так, с каждым годом представления становятся более продуманными, скооперированными, связанными между собой. В рамках фестиваля образовательная функция реализуется как с помощью мультимедийных средств, смысла сюжета видеопроекций, так и за счет проведения мастер-классов, обучающих семинаров. В рамках фестиваля профессионалы компьютерной графики из разных стран создают видеопроекции, мультимедийные и световые инсталляции. При этом дизайнеры и арт-руководители проекта следят за тем, чтобы все элементы фестиваля были органичными, взаимозависели, вписывались в общее городское архитектурное пространство.

Если в 2011 г. фестиваль охватил три сцены (Красную площадь, Манежную площадь и парк Горького), то в 2016 г. шоу происходило уже на девяти площадках столицы: открытие фестиваля произошло на Фрунзенской набережной и Андреевском мосту. Публике был представлен цикл

световых новелл на фасаде зданий. Световая композиция на Андреевском являлась связующим звеном между сюжетами.

В следующие дни представление перенеслось к Большому театру, где были показаны видеомэппинговые шоу с использованием лучших сюжетов, демонстрировавшихся в прошлые годы. Дебютом стали видеопроекции и спектакли на тему «Лебединого озера» и «Кармен».

Третья площадка шоу – ВДНХ, где помимо видеоновелл публике было представлено световое ледовое представление с участием известных артистов фигурного катания, был проведен показ работ участников международного конкурса – ART VISION Modern и ART VISION VJing.

Фестиваль продолжился на здании Центрального детского магазина (где юным зрителям были представлены фантастические и сказочные истории, преобразившие пространство и погружившие публику в мир сказки).

Следующие площадки фестиваля – Патриаршие и Чистые пруды, где художники и дизайнеры установили уникальные световые инсталляции на тему произведения Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» и композиции на тему «Жизнь в городе света».

Далее территория шоу расширилась от Дома музыки на Павелецкой до Лужнецкой набережной, где курсировала «мультимедийная баржа», воспроизводящая динамичные проекции на обе стороны внутренних стен набережной.

Завершало фестиваль яркое представление: фейерверк, музыкальная симфония, лазерное и пиротехническое шоу на Гребном канале.

Организаторы фестиваля стараются привлечь внимание не только зрителей, но и профессионалов и любителей, занимающихся мультимедийными технологиями, дизайном и звуковым, техническим оформлением. Так, во время фестиваля традиционно проводится образовательная программа, где мировые специалисты проводят мастер-классы по работе со светом, звуком, видео, декорациями. Также в рамках Московского Международного фестиваля «Круг Света» ежегодно проводится конкурс по видеомэппингу «АРТ ВИЖН», в котором принимают участие как профессионалы, так и начинающие специалисты со всего мира. Конкурсанты представляют свои работы в следующих номинациях: классический архитектурный видеомэппинг, современный видеомэппинг, а также виджеинг. Как отмечает Владимир Черников, руководитель департамента средств массовой информации и рекламы г. Москвы, «"Круг света" – одно из знаковых событий. Новейшие технологии, великолепная работа лучших светодизайнеров мира – элемент развития медиапространства. Для нас это настоящий праздник и позитивные эмоции!» [3].

Современные представления о массовом зрелище неразрывно связаны с привлечением аудиовизуальных, мультимедийных, компьютерных средств. Применение этих ресурсов при создании шоу позволяет добиться действительно впечатляющих эффектов. Как ученые, инженеры и проектировщики стремятся к непрерывному техническому прогрессу, так и само общество стимулирует развитие всё новых форм мультимедийных технологий. Одним из популярных направлений в создании массового зрелища в XXI в. является технология видеомэппинга. Видеомэппинг завоевал большую популярность среди дизайнеров, арт-менеджеров и организаторов массовых мероприятий. Технология наложения видеопроекции на объекты открывает большой потенциал возможностей воздействия на публику, так как благодаря ей пространство городской среды может преобразиться до неузнаваемости. Анализ наиболее ярких проектов с использованием видеомэппинга показывает, что использование видеопроекций оправдывает затраченные средства, совмещая в себе зрелищность, эффектность, яркость, современные технологии, но наравне с этим может реализовывать культуросозидающую, образовательную функции. Поэтому мы можем говорить о становлении нового вектора в развитии мультимедийного зрелища, о переходе от синкретизма к синтезу, где технический прогресс гармонично сочетается с драматургией нового типа.

Примечания

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. URL: <http://art.photo-element.ru/analysis/benjamin/benjamin.html> (дата обращения 28.05. 2016).
2. Кириллова Н. Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академ. проект, 2005. С. 111.
3. «Круг света» увидели миллионы // Вечерняя Москва. URL: <http://vm.ru/news/2014/10/14/krug-sveta-uvideli-millioni-268177.html> (дата обращения 30.05. 2016).

Особенности передачи культуры и мировоззрения старообрядчества молодому поколению в начале XX в. на примере Вятского региона

Статья посвящена некоторым вопросам нравственного и духовного воспитания в среде старообрядчества Вятского региона в начале XX в. На материалах историко-бытовой экспедиции рассматриваются особенности воспроизводства культуры именно через книжное знание и духовные стихи. В статье затрагиваются многие аспекты духовной культуры старообрядчества.

The article is devoted to some questions of moral and spiritual education in the environment of the old believers Vyatka region in the early XX century. On materials of historical and household expedition discusses the features of the reproduction of culture through knowledge from books and spiritual poems. The article touches on the many aspects of spiritual culture of the old believers.

Ключевые слова: старообрядчество, специфика воспитания, передача культурных ценностей, воспроизводство старообрядческой культуры, Вятский регион.

Keywords: the old belief, specific education, transmission of cultural values, the reproduction of the old believers ' culture of the Vyatka region.

В комплексе с определением вклада староверия в мировое культурное наследие, развитие экономических институтов, представляется ценным исследование региональных особенностей этой культуры. Тема культурного наследия старообрядчества настолько многогранна, что, сохраняя общие тенденции, по-разному раскрывается на материалах различных регионов нашей страны. Во многом это было связано с тем, какова была система сохранения и передачи ценного знания в среде старообрядчества.

В старообрядчестве консервирующая функция книжной письменной культуры связана с традиционализмом как с доминантной этой культуры. Кредо «Не убавь, не прибавь» относится к чистоте старых книг, но распространяется на весь стиль жизни, в том числе и на образование. Выраженное в письменных текстах мировоззрение обращено было к старине как к идеалу, а потому оно закрепляло в коллективной памяти наиболее древние тексты. Письменная культура закрепляла местный инвариант текста [1]. В Вятском регионе именно община стала той средой, в которой книжное знание являлось непререкаемой истиной, источником для ее поиска, смысла и образа жизни, что по-своему отражалось на системе обучения детей. Подобную модель воспроизводства и передачи духовного опыта можно рассматривать на примере Вятского региона.

По словам вятских старожилов, после Псалтыри для детей в нравственном смысле самой лучшей книгой являлась «Златоуст»: «...лучшей книги для воспитания и не надо...» [2] Эта книга до сих пор бытует у современных старообрядцев. Она состоит в основном из поучений Иоанна Златоуста о различных нравственных качествах, недостатках, грехах, причем очень подробно разъяснялись их польза и вред. Особые пометки «зри» были отмечены почти на каждой странице.

В самих нравоучительных книгах в среде вятских старообрядцев формировалось представление о богатстве. Например, в книге 1867 г. «Златоуст» встречались и отмечались пометкой «зри» следующие поучения: «Если пост и молитва с милостыней будет, тогда богатство с Богом добродетеля деятельник обретет» [3]; «Богатство милостивым на спасение дается, а пьяницам и блудникам на погибель. Зло есть недобре собранное богатство» [4]. Так, с самого взросления человеку внушалось, что правильное религиозное поведение – это путь к верному богатству, а когда человек становится богатым, только такое же поведение приведет к спасению.

Старообрядцы в Вятской губернии в условиях отдаленной общины через книжность и стремление к истине создавали свои мировоззренческие представления, которые со временем сводились к необходимости научного знания. Так, в докладе на Первом всероссийском съезде по Народному образованию христиан старообрядцев В. З. Яксанов отмечал пользу научных достижений в образовании детей [5]. Староверы были не против западного научного знания, они были против внедрения западной культуры.

Антихрист и связанный с ним конец света занимали центральное место в идеологии старообрядчества, но в их учении не было безысходности. Наоборот, ожидание конца света было для них предчувствием торжества Справедливости, когда всем воздастся по заслугам [6]. Это было важным аргументом в воспитании ребенка в старообрядческой среде.

Эсхатологические идеи проходят красной нитью сквозь многие книжные произведения в среде, например уржумских старообрядцев Вятской земли, на них и основывалось во многом мировоззрение староверов. В книге «Златоуст» в среде вятских старообрядцев пометкой «зри» также были отмечены многочисленные сюжеты последних дней и второго пришествия Христа. Иметь Бога в душе провозглашалось одним из главных условий «спасения» [7]. В книге часто делался акцент на значение нравственных поступков или, наоборот, в свете подготовки своей души ко второму пришествию. Устрашающие сюжеты являлись стимулом в таком воспитании: «Всяк возраст человеческого рода пред Богом станет... тогда слово писанное сбудется». Те больше будут в унынии и скорби, кто в «лености жили». Блажен тот будет, кто свой ответ исполнит. Есть «мука тьма крошечная», «родство огненное», «неусыпающий червь», «огненное озеро», «нестерпимая студень», преисподняя. «Горе всем нетворящим закона Божия». В «неправде жившим и святых книг учению невнимающих» страх грозил [8].

Иоанн Златоуст писал, что тревожиться о душах своих нужно вовремя, «необленимся, но всегда смертный час поминем». Внушенные с детства стереотипы мышления оставались с человеком до старости. Так, вятские старожилы говорили: «Придет судной день, так все ответят... страшное время будет... сейчас кругом грех...» [9]

В переписанных двух различных связках тетрадей (примерно первая половина XX в.) уржумских старообрядцев, найденных в ходе экспедиции, большая часть произведений посвящена идее спасения в загробном мире. Встречались выписки из различных книг литургического содержания о грехах, о необходимости нравственных поступков, о правильном поведении. Среди них, например: Из пророка Иеремии (К Фессалоникам, гл. 3-я, 10-й ст.) «Смои злое с сердца твоего чтобы спастись тебе»; отметка «Гл. 9 очень поучительна о грехах – надо ее читать почаще»; «Иеремия Гл. 7-я Вся поучительна прочесть внимательно»; 1-е послание Иоанна, Гл. 4, ст. 7-я «будем любить друг друга».

Переписывались и истории из жизни святых, о святой Богородице, из истории раннего христианства (Римская Рукопись от Клавдии Прокули Фульвии Геркулес, Свиток Иерусалимский послание знамен Господа нашего Иисуса Христа, Повесть о Екатерине) [10]. Приведенные примеры выписок и собственных комментариев вятских староверов говорят о том, насколько вдумчиво и трепетно относились они к религиозному тексту, пытались их осмыслить как можно глубже, вывести новое знание. Все это ребенок наблюдал с детства, а затем и вливался в процесс. Эсхатологические идеи в XIX в. стали важной основой сохранения и уважения веры, помогали человеку противостоять внешней агрессивной среде. Эти же идеи и в XX в. помогали старообрядцам выживать и передавать свою культуру.

В бытующей до сих пор в среде вятских старообрядцев в специальной «Псалтыри учебной» целая глава посвящена «Наказанию к учителям, как им учить детей грамоте и как детям учиться Божественному писанию и разумению». В ней говорится о том, что главная цель обучения – избежать греха [11]. Сначала предполагалось изучение букв в азбуке, затем часовники, Псалтыри и прочие божественные книги. Учителство воспринималось как богоугодное дело: «Если будете учить учеников, за сие от Бога милость и благословение получите, а от людей похвалу...» [12] Так, сначала определялась в понятии ребенка ценность учения, уважение к учителю, к книге, как к чему-то священному.

Иоанн Златоуст писал: «Не губи данного тебе таланта от Бога и благодати разума, накажи несмышленного, се бо сокровища многоцветна честнее есть, еже душу от погибели на спасение приведешь» [13]. Так, предполагались и физические наказания учащихся, оправданные ради спасения их души. «Божественные книги всему меру глаголют, блюдитесь и внимлете добре» [14] – учиться жизни, поведению и осознанию мира нужно было по книге. Так, в ходе историко-бытовой экспедиции один из старожилов сказал: «Нам говорили сызмальства: книга – это зеркало, в книгу не посмотришься, не знаешь, какое у себя лицо» [15]. Книжное знание было обязательным атрибутом жизни староверов, позволяло давать особое религиозное воспитание.

Поучительные сюжеты также играли важную роль в «формировании души верующего». Примечательно, что многие нравственные заветы повторялись и доказывались в поучениях несколько раз. Это позволяло не только переосмысливать их, но и показывало их неопровержимость. «Если кто злословит, не позволяя гневу отвечать тем же, если насилие творит, Бога о нем моли, не радуйся бедам врага твоего, не печалься видя богатеющего брата, имя Господне нужно носить в сердце своем, оберегай себя от высокомерия и лукавства, страсти постоянно преодоле-

вай» [16]. В поучении говорится о том, что польза от веры в душе, а не от простого исполнения обрядов. Бог олицетворялся как помощник и гарант благополучия при правильном поведении. Такой стереотип мышления помогал человеку психологически легче переносить все жизненные неприятности. Иоанн Златоуст писал, что уныние недопустимо, «воздыхание наша и печаль сушит кости наша» [17]. Покаянием, постом, молитвами и плачем «от юных и до старых возможно получить милость Божию». Староверы старались и ценили каждый прожитый день, каждую вещь, мелочь. Известны их, таким образом воспитанные, религиозный аскетизм и аккуратность. По словам старожилки, «я каждую вещь благословясь только переставлю, поблагодарю в душе, что служит долго...» [18].

Так, даже философ Н. О. Лосский писал о староверии: «Любовь к красоте в природе и в человеческой жизни, особенно в области религиозного культа, естественно вела к тому, что человек дорожил конкретным целым культа, а не теми только сторонами его, которые выразимы в отвлеченных понятиях и догматах» [19]. Стремление к гармонии и порядку в среде старообрядчества формировалось именно через книжность.

Кроме того, тематика различных духовных стихов, которые с детства были на слуху у ребенка, формировала его мировоззрение, настроение и поведение. В первую очередь это были темы из религиозных текстов, о чем говорит найденная в середине XX в. в ходе экспедиции у вятских староверов аккуратно переписанная тетрадь с духовными стихами. Стихи о ценности самой веры, мучениках, страдальцах, несомненно, формировали стойкость в преодолении жизненных сложностей, помогали искать утешение в религии. Яркий пример подобных стихов – «Стиха о протопопе Аввакуме».

Интересен отрывок из стиха следующего плана. Поучительная история с сюжетом жизни простого человека «Горе старого Наума (волжская быль)»:

«...Науму слишком пятьдесят,
И ни детей, ни женки,
Наум был сердцем суховат
Любил одни деньженки.
Он говорил: жениться – взять
Обузу! А «сударки»
Еще тошней: и время трать
И деньги на подарки.
Опровергать его речей
Тогда не приходилось.
Хоть может быть в груди моей
Иное сердце билось...» [20]

Стихи обличали и показывали недостатки простого человека, жадность, честолюбие, гордыню; сюжет раскрывал ценность простых человеческих отношений, любви, дружбы, доверия, человеческого счастья. Эта тематика помогала молодому поколению становиться порядочными хозяйственниками, хорошими семьянинами.

Говоря о музыкальных истоках духовных стихов устной фольклорной традиции, следует отметить сильное влияние крестьянской и городской песенной лирики. При этом первое начало сильнее проявляется в земледельческих поселениях, как, например, на Вятке. Так, о переплетении сюжетов религиозных и светских говорит найденная тетрадь со светскими песнями и стихами о несчастной любви. Возможно, под влиянием старообрядческого мировосприятия тематика стихов и песен исключительно акцентирована на человеческом страдании, переживании, предупреждении молодого поколения. Например, можно привести следующие строки из этой тетради:

«Пожалел бы и ты меня бедную,
Пожалел бы мой милый, родной,
Помолился бы за душу грешную,
Чтоб господь послал ей покой...» [21]

Бытование таких стихов в старообрядческой среде, возможно, говорит о том, что все жизненные темы, в том числе и такая как любовь, находили свое выражение через слово и письменное, и устное. При этом в стихах на любовную тематику явно присутствовала старообрядческая религиозность, культ веры:

«...Древний крестик дал мне в руки,
Словно брат родной,
И я всюду слышу звуки
Песенки степной» [22].

Таким образом, именно за счет книжного письменного слова и духовных стихов как устного слова старообрядцы передавали и сохраняли свою культуру. Духовно-нравственная сущность и даже эсхатологические идеи позволяли приспособляться в дальнейшем и к советской действительности, колхозам и школам. Духовные стихи служили дополнительным подтверждением религиозно-нравственных сюжетов, доказательством исконности веры, отличительной особенностью культуры старообрядцев. Отношение к вещам, к труду, к обучению, к семье, к самому себе и окружающему миру закладывалось через религиозно-нравственное воспитание на основе книжного знания как неоспоримой истины и через духовные стихи. Сама система внутри себя могла поддерживать порядок и существование во многом благодаря системе воспитания через авторитет книги.

Примечания

1. *Никитина С. Е.* Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993. С. 56.
2. ИБЭ, 2010. Крупин Филипп Иванович, 1933 г. р., д. Максинерь.
3. ИБЭ. Поучение святого Иоанна Златоуста // Златоуст. 1867. Л. 281.
4. ИБЭ. Поучение святого Иоанна Златоуста // Златоуст. 1867. Л. 302.
5. Труды Первого Всероссийского съезда по Народному образованию христиан – старообрядцев-поморцев, бывшего в Двинске (Витебской губернии). 3–5 июля 1911 года / под ред. В. З. Яксанова. М.: Изд. совета соборов христиан-поморцев, 1912. С. 69.
6. *Шахназаров О. Л.* Старообрядчество и большевизм // Вопросы истории. 2002. № 4. С. 78.
7. ИБЭ. Поучение святого Иоанна Златоуста // Златоуст. 1867. Л. 269.
8. ИБЭ. Поучение святого отца нашего Ефрема Сирина о втором пришествии Христа // Златоуст. 1867. Л. 139.
9. ИБЭ. 2009. Овечкина, г. р. 1933, д. Антоновцы.
10. Архив ИБЭ, тетрадь №1. Первая треть XX века, с. Шурма Уржумского района. Л. 3.
11. ИБЭ. Наказание к учителям, как им учить детей грамоте и как детям учиться Божественному писанию и разумению // «Псалтырь учебная» (б/д, XIX в.). Л. 1.
12. ИБЭ. Наказание к учителям, как им учить детей грамоте и как детям учиться Божественному писанию и разумению // «Псалтырь учебная» (б/д, XIX в.). Л. 4.
13. ИБЭ. Поучение святого Иоанна Златоуста // Златоуст. 1867. Л. 269.
14. ИБЭ. Поучение святого отца нашего Ефрема Сирина о втором пришествии Христа // Златоуст. 1867. Л. 139.
15. ИБЭ. 2002. Загвоздкина А. Ф., 1938 г. р., с. Шурма.
16. ИБЭ. Поучение от Патерика душеполезно // Златоуст. 1867. Л. 254.
17. ИБЭ. Поучение святого Иоанна Златоуста // Златоуст. 1867. Л. 24.
18. ИБЭ. 2004. Злобина Мария Васильевна, 1932 г. р., Борисовцы.
19. *Лосский Н. О.* Характер русского народа. М., 1991. С. 336.
20. Архив ИБЭ. Тетрадь № 5. 1954, с. Шурма Уржумского района. Л. 6.
21. Архив ИБЭ. Тетрадь № 4. 1953, с. Русский Турек Уржумского района. Л. 9.
22. Архив ИБЭ. Тетрадь № 4. 1953, с. Русский Турек Уржумского района. Л. 1.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЛАХОНЦЕВА Ольга Александровна – выпускница юридического факультета, ВятГГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: orgotdel309310@mail.ru

ДОМРАЧЕВ Дмитрий Гарриевич – кандидат юридических наук, доцент, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: usr11991@vyatsu.ru

ДОРОФЕЕВ Вячеслав Сергеевич – кандидат педагогических наук, полковник, доцент кафедры кинологии кинологического факультета, Пермский военный институт внутренних войск МВД России. 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1.
E-mail: slava.dorofeev2012@yandex.ru.

ДРУЖИНИНА Ольга Александровна – преподаватель кафедры кинологии кинологического факультета, Пермский военный институт внутренних войск МВД России. 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1.
E-mail: ural_aruna@bk.ru.

ЗАГРЕБИНА Сюзанна Анатольевна – студентка I курса магистратуры факультета истории, политических наук и культурологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: suzanna_z@mail.ru

ИСАЕВА Сабина Маджидовна – аспирант, Университет Российской академии образования. 115419, г. Москва, ул. Шаболовка, 40.
E-mail: chandni_raheli@mail.ru

КАРПОВИЧ Татьяна Ефимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, Минский государственный лингвистический университет. 220034, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Захарова, 21.
E-mail: info@mslu.by

КЛЕМЕНТЬЕВА Наталья Валериевна – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: nwklem@mail.ru

КОВРОВ Владимир Викентьевич – кандидат педагогических наук, доцент, директор института гуманитарных и социальных наук, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: lev23@list.ru

КОЖУХАРЬ Галина Сократовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. 107045, г. Москва, ул. Сретенка, 29, каб. 401.
E-mail: KozhuharGS@mgppu.ru

КОРОБОВА Елена Александровна – выпускница юридического факультета, ВятГГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: orgotdel309310@mail.ru

КУРИС Ольга Васильевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и социальной психологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: olga_kur@mail.ru

КУШОВА Ирина Андреевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и социальной психологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: filosof.sartr@gmail.com

ЛЕБЕДЕВ Андрей Сергеевич – выпускник юридического факультета, ВятГГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: leas72@mail.ru

ЛЕБЕДЕВ Яков Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, Вологодский государственный университет. 160000, г. Вологда, ул. Ленина, 15.

E-mail: fizmat@vologda-uni.ru

МАКСИМОВА Дарья Александровна – аспирант кафедры культурологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: kaf_kulturologia@vyatsu.ru

МАРИНЧЕВА Людмила Павловна – кандидат медицинских наук, КОГБУЗ Кировская областная клиническая больница им. академика В. М. Бехтерева. 610029, г. Киров, п. Ганино, ул. Майская, 1.

E-mail: kirovpsyo@mail.ru

МАРИЩУК Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры теории права, управления и психологии, Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минске). 220107, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Народная, 21.

E-mail: minsk-rgsu@mail.ru

МИРИМАНОВА Мария Суреновна – кандидат психологических наук, доцент факультета экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. 123290, г. Москва, Шелепихинская наб., 2А, стр. 1, каб. 512.

E-mail: extrim_dek@mail.ru

МОСКВИН Артём Сергеевич – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: masloguk@mail.ru

ОСИПОВА Нина Осиповна – доктор филологических наук, профессор кафедры культурологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: kaf_kulturologia@vyatsu.ru

ПЕРЕШЕЙНА Надежда Васильевна – доцент кафедры общей и специальной психологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: nvp@nvp.kirov.ru

ПОЛУЯН Наталья Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: nnpoluyan@inbox.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: kaf_pedagogics@vyatsu.ru

ПОПОВА Полина Владимировна – доцент кафедры культурологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: pvrporova@mail.ru

ПУТИХИНА Наталья Викторовна – аспирант юридического факультета, кафедра уголовного права и процесса, Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского. 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23.

E-mail: Natalia2537@mail.ru

САУРОВ Юрий Аркадьевич – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры физики и методики обучения физике, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: usr00073@vyatsu.ru

СТАРИКОВА Мария Михайловна – доцент кафедры социологии и социальной психологии, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: maria_kuzmina82@mail.ru

ТЕРЕЩУК Раиса Кирилловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, Измаильский государственный гуманитарный университет. 68600, Украина, Одесская обл., г. Измаил, ул. Репина, 12.

E-mail: raisa.ter54@gmail.com

ТИТОВА Елена Ивановна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории и политических наук, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: lkielenat@gmail.com

ТРУШКОВА Ирина Юрьевна – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории и политических наук, ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: lkielenat@gmail.com

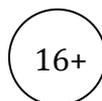
ХОДАК Валентин Николаевич – преподаватель кафедры кинологии кинологического факультета, Пермский военный институт внутренних войск МВД России. 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1.

E-mail: Xodakvn@mail.ru

ЮХНОВЕЦ Татьяна Ивановна – преподаватель кафедры основ специальной педагогики и психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. 220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, 18.

E-mail: bsru@bsru.by

**Вестник
гуманитарного
образования**



Научный журнал № 1 (2016)

Подписано в печать 30.06.2016 г.
Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Cambria.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 70. Заказ № 170.

Научное издательство Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
(8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36