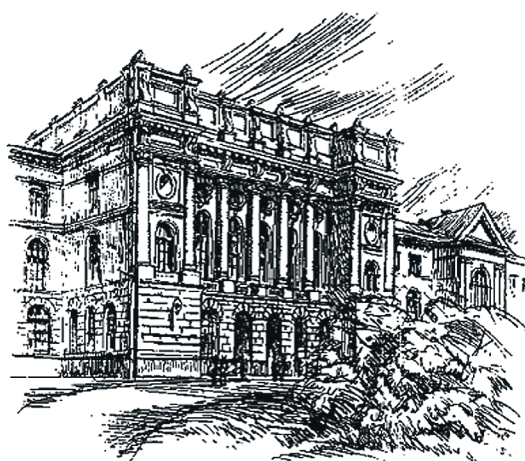


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ВЕДОМОСТИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Гуманитарные и общественные
науки

1 (191) 2014

Издательство Политехнического университета
Санкт-Петербург
2014

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ВЕДОМОСТИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Васильев Ю.С., академик РАН (председатель); *Алферов Ж.И.*, академик РАН;
Згуровский М.З., ин. чл. РАН, академик НАН Украины; *Костюк В.В.*, академик РАН;
Лагерьков А.Н., академик РАН; *Лопота В.А.*, чл.-кор. РАН; *Окрепилов В.В.*, академик РАН;
Патон Б.Е., академик НАН Украины и РАН; *Примаков Е.М.*, академик РАН;
Рудской А.И., чл.-кор. РАН; *Тендлер М.Б.*, ин. чл. РАН (Швеция); *Федоров М.П.*, академик РАН.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Васильев Ю.С., академик РАН (главный редактор); *Арсеньев Д.Г.*, д-р техн. наук, профессор;
Бабкин А.В., д-р экон. наук, профессор (зам. гл. редактора);
Боронин В.Н., д-р техн. наук, профессор; *Глухов В.В.*, д-р экон. наук, профессор;
Дегтярева Р.В., д-р ист. наук, профессор; *Иванов А.В.*, д-р техн. наук;
Иванов В.К., д-р физ.-мат. наук, профессор; *Козловский В.В.*, д-р физ.-мат. наук, профессор;
Рудской А.И., чл.-кор. РАН (зам. гл. редактора); *Юсупов Р.М.*, чл.-кор. РАН.

ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

Казанский Н.Н., академик РАН – председатель;
Акопова М.А., д-р пед. наук, профессор;
Бордовский Г.А., академик РАО;
Дегтярева Р.В., д-р ист. наук, профессор;
Козлов В.Н., д-р техн. наук, профессор;
Кузнецов Д.И., д-р филос. наук, профессор;
Пиджаков А.Ю., д-р юр. наук, д-р ист. наук, профессор;
Снетков В.Н., д-р полит. наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Козлов В.Н., д-р техн. наук, профессор – председатель;
Алмазова Н.И., д-р пед. наук, профессор;
Горюнов В.П., д-р филос. наук, профессор;
Погодин С.Н., д-р ист. наук, профессор;
Пылин В.В., д-р юр. наук, профессор;
Сурыгин А.И., д-р пед. наук, профессор;
Тимерманис И.Е., д-р социол. наук, профессор;
Ульянова С.Б., д-р ист. наук, профессор;
Шитунцова О.Д., д-р филос. наук, профессор – отв. секретарь.

Журнал выходит под научно-методическим руководством Российской академии наук с 1995 года

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

С 2010 года выпускается в составе сериального периодического издания «Научно-технические ведомости СПбГПУ» (ISSN 1994-2354).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52145 от 11 декабря 2012 г.

Подписной индекс **80634** в Объединенном каталоге «Пресса России».

Журнал включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенную на платформе Научной электронной библиотеки на сайте <http://www.elibrary.ru>.

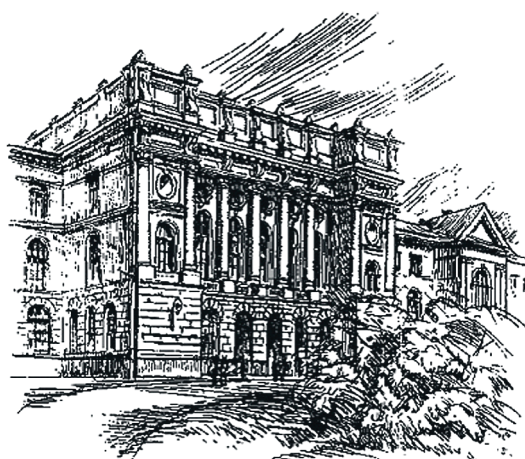
При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Адрес редакции и издательства: Россия, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29.
Тел. редакции (812) 294-47-72.

© Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2014

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION



ST. PETERSBURG STATE POLYTECHNICAL UNIVERSITY JOURNAL

Humanities
and Social Sciences

1 (191) 2014

Polytechnical University Publishing House
Saint Petersburg
2014

ST. PETERSBURG STATE POLYTECHNICAL UNIVERSITY JOURNAL

EDITORIAL COUNCIL

Vasiliev Y.S., full member of the Russian Academy of Sciences, President of the St. Petersburg State Polytechnical University (head of the editorial council); *Alferov Zh.I.*, full member of the Russian Academy of Sciences; *Zgurovskii M.Z.*, foreign member of the Russian Academy of Sciences, full member of the National Academy of Sciences of Ukraine; *Kostiuk V.V.*, full member of the Russian Academy of Sciences; *Lagar'kov A.N.*, full member of the Russian Academy of Sciences; *Lopota V.V.*, corresponding member of the Russian Academy of Sciences; *Okrepilov V.V.*, full member of the Russian Academy of Sciences; *Paton B.E.*, full member of the Russian Academy of Sciences and the National Academy of Sciences of Ukraine; *Primakov E.M.*, full member of the Russian Academy of Sciences; *Rudskoy A.I.*, corresponding member of the Russian Academy of Sciences; *Tendler M.B.*, foreign member of the Russian Academy of Sciences; *Fedorov M.P.*, full member of the Russian Academy of Sciences.

EDITORIAL BOARD

Vasiliev Y.S., full member of the Russian Academy of Sciences, President of the St. Petersburg State Polytechnical University, editor-in-chief; *Arseniev D.G.*, Dr.Sc.(tech.), prof.; *Babkin A.V.*, Dr.Sc. (econ.), prof., deputy editor-in-chief; *Boronin V.N.*, Dr.Sc.(tech.), prof.; *Glukhov V.V.*, Dr.Sc. (econ.), prof.; *Degtyareva R.V.*, Dr.Sc. (history), prof.; *Ivanov A.V.*, Dr.Sc.(tech.); *Ivanov V.K.*, Dr.Sc.(phys.-math.), prof.; *Kozlovsky V.V.*, Dr.Sc.(phys.-math.), prof.; *Rudskoy A.I.*, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, deputy editor-in-chief; *Yusupov R.M.*, corresponding member of the Russian Academy of Sciences.

HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

JOURNAL EDITORIAL COUNCIL

Kazansky N.N., full member of the Russian Academy of Sciences, head of the editorial council;
Akopova M.A., D.Ed., prof.;
Bordovsky G.A., full member of Russian Academy of Education;
Degtyareva R.V., Dr.Sc. (history), prof.;
Kozlov V.N., Dr.Sc.(tech.), prof.;
Kuznetsov D.I., D.Phil., prof.;
Pidzhakov A.Yu., J.S.D., Dr.Sc. (history), prof.;
Snetkov V.N., Dr.Sc. (political sciences), prof.

JOURNAL EDITORIAL BOARD

Kozlov V.N., Dr.Sc.(tech.), prof., head of the editorial board;
Almazova N.I., D.Ed., prof.;
Goryunov V.P., D.Phil., prof.;
Pogodin S.N., Dr.Sc. (history), prof.;
Pylin V.V., J.S.D., prof.;
Surygin A.I., D.Ed., prof.;
Timermanis I.Ye., Dr.Sc.(sociology), prof.;
Ulyanova S.B., Dr.Sc. (history), prof.;
Shipunova O.D., D.Phil., prof., executive secretary.

The journal is published under scientific and methodical guidance of the Russian Academy of Sciences since 1995.

The journal is included in the List of Leading Peer-Reviewed Scientific Journals and other editions to publish major findings of PhD theses for the research degrees of Doctor of Sciences and Candidate of Sciences.

The journal is published since 2010 as part of the periodical edition *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU* (ISSN 1994-2354).

The journal is registered with the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR). Certificate ПИ № ФС77-52145 issued December 11, 2012.

Subscription index **80634** in the "Press of Russia" Joint Catalogue.

The journal is on the Russian Science Citation Index (RSCI) data base

© Scientific Electronic Library (<http://elibrary.ru/>).

No part of this publication may be reproduced without clear reference to the source.

The views of the authors can contradict the views of the Editorial Board.

The address: 195251 Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia.

© St. Petersburg State Polytechnical University, 2014

Содержание

Проблемы XXI века

Матвейчук Е.Ф. Проблема выработки единого критерия этической оценки исторических фактов	11
Хороших В.В., Радченко А.Д. Отношение студенческой молодежи к ценностям коллективизма и индивидуализма в политической рекламе	18

Профессиональное образование

Красавина О.И., Ветрова О.Г. Двухуровневое формирование переводческой компетенции студентов технического вуза	28
Сафроненкова Е.Л. Гуманитарный научный текст как особый тип текста (на материале англоязычных научных текстов)	36
Чуваева К.М., Сурыгин А.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз....	44
Степанова М.М. Сравнительный анализ представлений студентов, методистов и работодателей о необходимом содержании обучения иностранному языку в магистратуре технического вуза	59
Штанина С.И. Овладение жанрами научного стиля на занятиях по иностранному языку как аспект профессиональной подготовки магистрантов технического профиля	65
Ферсман Н.Г. Активизация познавательной деятельности в системе профессионального образования (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе)	71

Актуальные проблемы воспитания

«Педагогика общей заботы»

(К 90-летию со дня рождения академика Игоря Петровича Иванова)

Аванесян И.Д. О педагогическом форуме «Гуманистические идеи И.П. Иванова в современном образовании», посвященном 90-летию со дня рождения И.П. Иванова (Санкт-Петербург, 2–8 ноября 2013 года)	76
Ситников В.Л. Гуманистическая психопедагогика командообразования на принципах общей заботы	78
Титова Е.В. Методологический потенциал концепции коллективного творческого воспитания	88
Платонова С.А. Современность и традиционализм педагогики общей заботы	97
Царёва Н.П. Социальное творчество как современный способ реализации идей коллективного творческого воспитания	107

Крапивина Л.А. Динамичный синергизм невидимых активов детско-молодежных разновозрастных объединений.....	113
Кононова О.Б. Изучение социально-перцептивных образов и смысложизненных ориентаций представителей различных поколений, включенных в коллективную творческую деятельность	121
Комарова А.В., Слотина Т.В. Проблема личности и коллектива: современный взгляд сквозь призму идей А.С. Макаренки и И.П. Иванова.....	132
Ковтун Г.В. Условия формирования гуманистической позиции подростка в процессе взаимодействия в команде	140
Каплунович И.Я., Каплунович С.М. Психолого-кибернетический анализ педагогики коллективного творческого воспитания.....	147
Гулк Е.Б. Использование принципов педагогики коллективной творческой жизни при оценке уровня сформированности общекультурных компетенций студентов технического вуза	157
Захаров К.П. Коммунарский сбор как открытое культурно-образовательное пространство.....	161
Коваль С.А. Игорь Петрович Иванов — Педагог и Человек в контексте российской истории XX века ...	169
Гусаковский М.А. Педагогика И.П. Иванова: анализ и реконструкция идей	180
Аванесян И.Д. Содружество поколений как основа педагогики общей заботы	185

Вопросы психологии

Позднякова У.С. Принципы организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей	191

История российского социума

Кулик С.В. Мемориализация памяти жертв Великой Отечественной войны на Северо-Западе России....	200
Кашеваров А.Н. К вопросу о деятельности высшего управления Русской православной церкви в конце 1920-х — первой половине 1930-х годов	207
Ростовцев Е.А., Сидорчук И.В. Образ Турции и турок в текстах русской художественной литературы XIX—XX веков в контексте формирования современной исторической памяти россиян.....	215

Международные отношения

Парамузова О.Г. Отдельные правовые аспекты проблемы безопасного удаления радиоактивных отходов и отработавшего ядерного топлива в условиях нового международного правопорядка	224
Агафонов К.А. Финляндия между Востоком и Западом: линия Паасикиви как фундамент финского нейтралитета	239
Казарян А.Р. «Феномен Койвисто» в истории Финляндии.....	248

Философские и культурологические исследования

Шипунова О.Д. Перспективы исследования субъективности в современной философии	254
Быльева Д.С. Аватар как индивидуальный выбор средства самоидентификации	261
Иванов М.В. Социальная активность человека в дискурсе секулярной теологии.....	269
Плебанек О.В. Социальное знание: пределы роста	275
Пылькин А.А. Место психоанализа в арсенале либеральной идеологии	285
Шкрум Д.В. Современные особенности теоретического осмысления проблемы политического управления	290

Теория искусства

Лаптев В.В. Фигурные диаграммы в инфографике: сфера применения, классификация и правила построения.....	298
Москалева Е.С. Становление «литературы развалин»: объединение «Группа 47»	307

Хроника

Рогов И.М. Профессор, лауреат Нобелевской премии Дороти Кроуфут-Ходжкин.....	312
Баранов В.Е. Современная Россия: опыт социально-философской диагностики	316
Круковская Л.П., Шибанова Н.М. История и перспективы развития кафедральных библиотек университета (К 115-летию со дня основания Санкт-Петербургского государственного политехнического университета)	320

Contents

Problems of XXIst century

Matveychuk E.F. <i>Problem of development of uniform criterion of the ethical assessment of historic facts...</i>	11
Khoroshikh V.V., Radchenko A.D. <i>Students' perceptions of the values of collectivism and individualism in political advertisement.....</i>	18

Professional education

Krasavina O.I., Vetrova O.G. <i>The two-level formation of translation competence of technical university students</i>	28
Safronenkova E.L. <i>Scientific text in the humanities as a specific text type (based on English scientific texts)</i>	36
Chuvaeva K.M., Surygin A.I. <i>Pedagogical conditions of formation foreign entrants communicative competence in the educational and professional sphere of communication at the initial stage of preparation to Russian high school</i>	44
Stepanova M.M. <i>Comparative analysis of ideas of students, methodologists and employers of the necessary contents of teaching foreign languages in the technical university magistracy</i>	59
Shtanina S.I. <i>Scientific literature reading at foreign language non-linguistic MA courses as an aspect of professional training.....</i>	65
Fersman N.G. <i>Techniques to increase students' cognitive activity in the system of professional education (drawing on the example of teaching foreign languages in non-language higher school)</i>	71

Actual problems of education "Pedagogy of common concern"

(To the 90th anniversary of academician I.P. Ivanov)

Avanecjan I.D. <i>About the pedagogical forum "Humanistic ideas of Ivanov I.P. in modern education" dedicated to the 90th anniversary of Ivanov I.P. (St. Petersburg, 2–8 November 2013)</i>	76
Sitnikov V.L. <i>Humanistic psihopedagogika of teambuilding on the principles of the general care.....</i>	78
Titova E.V. <i>Methodological potential of the concept of the collective creative education.....</i>	88
Platonova S.M. <i>Modernity and traditionalism of pedagogy common concern</i>	97
Tzareva N.P. <i>Social work as a modern method of realization of ideas of collective creative education.....</i>	107



Krapivina L.A. <i>Dynamic synergy invisible assets children and youth multi-aged unions</i>	113
Kononova O.B. <i>Studying of socio-perceptive images and life-meaningful orientations of different generations included in collective creative activity.....</i>	121
Komarova A.V., Slotina T.V. <i>The problem of an individual and a collective: a modern view through the prism of the ideas of A.S. Makarenko and I.P. Ivanov.....</i>	132
Kovtun G.V. <i>Conditions of formation humanist position of teenagers in the team collaboration.....</i>	140
Kaplunovich I.J., Kaplunovich S.M. <i>Psycho-cybernetic analysis pedagogy of a collective creative education</i>	147
Gulk E.B. <i>Using the principles of pedagogy collective creative life when assessing the level of formation of intercultural competence of students of a technical university.....</i>	157
Zakharov K.P. <i>Communards' meeting as a kind of open space cultural and educational technology.....</i>	161
Koval S.A. <i>Igor Petrovich Ivanov – the fate of Teacher and Person in the context of XX century Russia.....</i>	169
Gusakovskiy M.A. <i>I.P. Ivanov's pedagogy – analysis and reconstructing the ideas.....</i>	180
Avanecjan I.D. <i>Concord of generations as base of pedagogy of general care</i>	185

Questions of psychology

Pozdnyakova U.S. <i>Principles of organization and functioning of animation activities in the education system, education and the organization of children's leisure</i>	191

Aspects of Russian society history

Kulik S.V. <i>Memorialization of remembrance of the victims of the Great Patriotic war in the North-West of Russia.....</i>	200
Kashevarov A.N. <i>About the Activity of the Russian Orthodox Church Higher Governance in the end of 1920th – the first half of 1930th</i>	207
Rostovtsev E.A., Sidorchuk I.V. <i>The image of Turkey and the Turks in the texts of Russian literature of the XIX–XX centuries in the context of the formation of the modern historical memory of Russians.....</i>	215

International relationships

Paramuzova O.G. <i>Some legal aspects of safe utilization of radioactive wastes and nuclear fuel in the conditions of modern international legal order</i>	224
Agafonov K.A. <i>Finland between East and West: Paasikivi line as a basis for Finnish neutrality.....</i>	239
Kazaryan A.R. <i>“The phenomenon of Koivisto” in the history of Finland</i>	248

Philosophical and cultural studies

Shipunova O.D. <i>Prospects of subjectivity research in modern philosophy.....</i>	254
Bylieva D.S. <i>Avatar is the individual choice of identification of a personality</i>	261
Ivanov M.V. <i>Social activity of a man in the discourse of secular theology.....</i>	269
Plebanek O.V. <i>Social knowledge: the limits to growth.....</i>	275
Pylkin A.A. <i>Significance of psychoanalysis in arsenal of liberal ideology</i>	285
Shkrum D.V. <i>Actual aspects of public administration theoretical conceptualization</i>	290

Theory of art

Laptev V.V. <i>Pictorial charts in infographics: scope of application, classification and rules of construction</i>	298
Moskaleva E.S. <i>Development of a "Literature of ruins": association "Group 47"</i>	307

Chronicle

Rogov I.M. <i>Professor, Nobel laureate Dorothy Crowfoot-Hodgkin</i>	312
Baranov V.E. <i>Diagnosis and ways of treatment of our society.....</i>	316
Krukovskaya L.P., Shibanova N.M. <i>The history and the future of the department's libraries of the university (To 115-anniversary of the St. Petersburg State Polytechnical University)</i>	320

УДК 32.019.5,17.022

Е.Ф. Матвейчук

ПРОБЛЕМА ВЫРАБОТКИ ЕДИНОГО КРИТЕРИЯ ЭТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ

МАТВЕЙЧУК Елена Федоровна — доцент кафедры истории Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат исторических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: efm100@mail.ru

Аннотация

Современные технологии управления массовым сознанием, воздействуя на общественный менталитет, маскируют реально существующую в нашей жизни напряженность отношений между носителями двух диаметрально противоположных ценностных установок. Особую роль в разоблачении таких технологий играет решение проблемы выработки единого критерия этической оценки исторических фактов.

Ключевые слова

УПРАВЛЕНИЕ МАССОВЫМ СОЗНАНИЕМ; НРАВСТВЕННОСТЬ; МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА; ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ; КРИТЕРИЙ ЭТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ.

Одной из самых актуальных проблем отечественной истории в настоящее время является существование разных, часто взаимоисключающих, точек зрения на одни и те же исторические явления, события или личности. Для одних, например, призвание на княжение Рюрика — это очевидное доказательство неспособности восточных славян к самостоятельному государственному строительству [1 и др.], а для других — занесенный на почву русской исторической науки вирус «норманизма» [2 и др.]. Для одних опричнина Ивана Грозного — свидетельство рабской природы русского народа [3 и др.], а для других — достойный подражания образец усмирения безответственной элиты и решения земельного вопроса [4 и др.]. Для одних советский период — это «черная дыра» русской истории, которой надо стыдиться и за которую надо

каяться [5 и др.], а для других — высшее проявление заложенных в русской цивилизации возможностей и потенций [6 и др.].

Сегодня средствами массовой информации все настойчивее нам навязывается мнение, что если существуют взаимоисключающие точки зрения на исторические события, то невозможен консенсус между спорящими. Вникнув в глубинную суть разногласий между спорящими сторонами, мы увидим, что главным предметом споров являются не столько сами факты, сколько претензии на право их монопольной — положительной или отрицательной — оценки. Но это значит, что совмещение противоположных мнений для оценки исторического процесса никакой объективности ей не прибавит. Если разные точки зрения на исторические явления, события и личности — это их разные этические

оценки, то и сама проблема создания единой непротиворечивой истории должна решаться не как проблема совмещения или не совмещения разных точек зрения на одни и те же факты, а как проблема выработки единого критерия этической оценки этих фактов.

Выработать единый критерий этической оценки означает понять, какие из исторических явлений, событий и личностей следует считать «хорошими», а какие — «плохими». Искключительная важность ответов на такие вопросы объясняется их столь же важной управленческой ролью. Люди делают сами, добровольно и с удовольствием, только то, что считают для себя «хорошим»: полезным, выгодным, удобным. Соответственно не хотят они делать всего того, что считают для себя «плохим»: вредным, убыточным, лишним. Можно, конечно, силой заставить их делать то, чего им делать не хочется, но, как показывает исторический опыт, это будет затратное, дорогостоящее управление. Гораздо выгоднее заставить людей делать то, чего им не хочется, не силой, а убеждением.

Такое вот «убеждение» и лежит в основе современных технологий управления массовым сознанием. И сводится оно обычно к тем или иным способам искусственного формирования коллективных представлений о «хорошем» (о «добре») и о «плохом» (о «зле»). Делается это так: пользуясь тем, что языковые понятия никогда не отражают всего многообразия явлений, которые ими обозначаются, манипуляторы делают акценты на совершенно разных сторонах явлений, придают тем или иным понятиям, в зависимости от поставленной задачи, положительный или отрицательный смысл. Например, если в начале XX столетия «прогрессивная» общественность России сумела уверить всех, что капитализм — это «мировое зло», а социализм — «мировое добро», то в конце столетия *она же*, не моргнув глазом, утверждала диаметрально противоположное.

При распаде Советского Союза среди нерусского населения его национальных республик, округов и автономных областей национализм поощрялся как «безусловное добро», а среди русского населения РСФСР и национальных республик СССР он же осуждался и продолжает осуждаться как столь же «безусловное зло» (как «русский фашизм»). На этих примерах мы

видим, что современная техника «вербального управления» отработана в совершенстве.

Но манипулятивный характер этой техники, будучи недостаточно скрыт от внимательного наблюдателя, подрывает тем самым доверие к власти. Поэтому сегодня используется еще одна, намного более изощренная, техника управления массовым сознанием, известная под кодовым названием «универсальной морали», или «общечеловеческих ценностей». Суть ее в том, что реально наблюдаемому в истории культуры «незавершимо диалогу мировоззрений — последних позиций в отношении высших ценностей» (выражение М.М. Бахтина) [7, с. 351–354] противопоставляется якобы абсолютный для всех времен и народов ценностный стандарт. На практике эта красивая утопия означает принятие за «зло» (за «ксенофобию» и «экстремизм») умение различать носителей двух диаметрально противоположных ценностных установок, а за «добро» — потерю такого умения.

Именно из этой утопии произрастает самонадеянная претензия «честных максималистов» всех времен и народов на *монопольное владение этической истиной*. Из этой же утопии берет начало ценностная дезориентация, а значит, и деградация общественного сознания, ведь у людей, «клянувших на общечеловеческие ценности», теряется понимание смысла происходящего как столкновения разных ценностных установок. А тем самым разрушается система цементирующих культуру запретов, ведь культура — это система ограничений, налагаемых на биологические функции (на вседозволенность). «Именно с осознания существования запретов начинается цивилизованность» [8].

В результате мы наблюдаем утрату массовым сознанием способности различать «добро» и «зло», что представляет огромный управленческий интерес, ведь нравственно дезориентированной толпой управлять намного легче, чем людьми с реалистическим восприятием жизни. Не случайно технология «общечеловеческих ценностей», сводящая на нет понятия «добра» и «зла» под предлогом их относительности, работает в тесном «тандеме» с технологией «толерантности», ответственной за добровольный отказ людей от права на собственный этический выбор. Действительно, зачем иметь право на такой выбор, если договорились, что и выбирать-то не из чего?



Но и у технологии «общечеловеческих ценностей» есть свое «уязвимое место». За понятиями «добра» и «зла» стоит мощная культурно-историческая традиция различения «своих» («хороших») и «чужих» («плохих»). Она-то, эта традиция, и является универсальной, данной нам в эмпирическом опыте, основой всякой нравственности, единственной реальной почвой для формирования в истории культуры двух диаметрально противоположных ценностных установок, воплощаемых в понятиях «добра» и «зла».

Именно потому, что понятия «добра» и «зла» неотделимы от представления о «своих» и «чужих», так трудно и даже невозможно убедить людей, что противостояния добра и зла — не существует. Наоборот, это противостояние непрерывно напоминает о себе тем, что протекает в режиме острых внутриобщественных напряжений, и тем самым делает безрезультатными все попытки создания «универсальной морали». Эта борьба ведется сразу по многим «фронтам»: расовым (обосновывающим «цивилизаторское бремя белого человека» или «повышенную жизнеспособность черного, желтого и др.»), классовым (превращающим бывших господ в люмпенов, а люмпенов, в том числе духовных, — в господ), социал-дарвинистским (провозглашающим право «приспособленных» народов жить за счет «неприспособленных»), политико-идеологическим (санкционирующим ковровые бомбардировки «недемократических» и «тоталитарных» государств).

Религиозная сфера тоже оказывается втянутой в эту борьбу, реализуемую одновременно и в различении «своих» и «чужих» (по формальному критерию «истинной веры»), и в объединении тех и других под единой «крышей общечеловеческих ценностей». Известно, что за прообразы указанных ценностей достаточно часто выдаются именно моральные императивы ведущих мировых религий. Хотя на самом деле речь в этих религиях всегда идет не об «универсальной морали», а как раз о такой, которая различает «своих» и «чужих» (по разным, разумеется, критериям). Причем в христианстве это касается и Ветхого, и Нового заветов.

Однако сегодня основным полем борьбы за «общечеловеческие ценности» становится в истории культуры именно секулярная сфера: главным образом в ней эти «ценности» постоянно, хотя и не слишком успешно, конкурируют с

другими идеологиями за право доминирования в массовом сознании. Это видно, в частности, по ситуации в России, где прежнее, реалистичное, восприятие жизни как противоречивого единства (диалога) двух ценностных установок постепенно вытесняется пропагандой «относительности» этих установок, невозможности и ненужности их различения, т. е. утопией «общечеловеческих ценностей».

«Общечеловеческие ценности» назойливо внедряются в сферу «коллективного бессознательного», воздействуют на общественный менталитет, маскируя реально существующую в нашей жизни напряженность отношений между носителями двух диаметрально противоположных ценностных установок: между духовно своими — дорожащими всей историей, культурой и целостностью своей страны, и духовно чужими — рассматривающими страну проживания как лишь «охапку хвороста» для разного рода «костров», будь то «мировая революция» или «мировая демократия».

Именно «общечеловеческие ценности» навязываются обществу в качестве негласной монополярной идеологии, обманным путем выдающей себя за «деидеологизацию» (с целью *формального* соблюдения Конституции РФ). Но тем острее встает задача нейтрализации этой идеологической «бомбы замедленного действия». Избавиться от нее и понять, что единство мировой истории проявляет себя в противоречивой, часто жестокой, даже кровавой, перетасовке критериев различения «своих» и «чужих», означает обрести иммунитет к одной из самых изощренных и эффективных манипулятивных технологий, размывающих реальные ценностные ориентиры, а с ними и здравый смысл. Сегодня настоящую (смертельную) угрозу нравственному здоровью общества представляет не донесение до подрастающих поколений всей правды о противоречиях реальной жизни, а, наоборот, ее замалчивание, помогающее «чужим» маскироваться под «своих».

В середине XX века наши отцы и деды сумели, *отчасти и ненадолго*, вернуться к реальным ценностям, т. е. сумели понять, что мир делится на «духовно своих» (на тех, кто хочет навести порядок в собственном доме) и на «духовно чужих» (на тех, кто делает свой гешефт на разного рода «мировых революциях» и «новых мировых порядках»). Результатами этого кратковремен-

ного возвращения к здравому смыслу явились победа в самой страшной в мировой истории войне и создание общественного строя с социально ориентированной экономикой, передовой промышленной базой, мощными научными и инженерно-техническими кадрами, яркой культурой и техникой. Самый же главный результат был тот, что наши отцы и деды не только выжили сами, но и обеспечили дальнейшее существование нас самих.

Сумеем ли повторить их духовный подвиг мы — граждане нынешней России? Сумеем ли преодолеть «разруху в головах» и развеять гипноз утопии «общечеловеческих ценностей»? Сумеем ли вернуться к здравому смыслу и снова понять, где «свой», а где «чужие»?

Различение «своих» и «чужих» — это лишь предпосылка решения проблемы. Сама же проблема связана со свободой этического выбора между «своими» и «чужими». Нравственность (как то, чем определяются этические установки личности) целиком производна от своего мировоззренческого обоснования, а именно: от конкретных представлений человеческого «Я» об «устройстве мира» целиком зависит понимание им своего места в этом мире и должного поведения в нем. И если понимание этого места у разных «Я» — разное, то должны различаться и этические установки для разных «Я» [9].

«Диалог мировоззрений» представлен в истории культуры двумя основными моделями, по-разному трактующими роль «Я» в них. Первая модель, восходящая к традиционным типам мировосприятия, — это «Я, считающее себя органической частью мира»; вторая, условно могущая быть названной «научно-прогрессивской», — это «Я, противопоставляющее себя миру». Очевидно, что оба эти «Я» принадлежат к принципиально различным смысловым контекстам (языковым тезаурусам). Но поэтому и не удивительно, что они по-разному отвечают на вопросы: Нужно ли быть совестливым, способным к сопереживанию? Нужно ли заниматься этическим самоограничением? Нужно ли думать не только о себе, но и о других?

Традиционное мировосприятие дает на такие вопросы положительный ответ. Впитавший его дух человек понимает, почему он должен думать не только о себе, но и о других: он должен так думать потому, что *его мир* устроен

по принципу «действие-противодействие», где за всё совершаемое в жизни надо платить. (Конкретные формы расплаты зависят от той конкретной системы религиозных взглядов, которых он придерживается.) В «прогрессивской» же трактовке мироустройства для этики как смыслообразующей категории вообще нет ни почвы, ни места. Всё, что в этой системе отсчета относится к категории «духовности», изначально наделено статусом вторичности, надстроечности, производности от неких более фундаментальных (якобы) вещей. Но поэтому и человек, сознательно и последовательно придерживающийся такого взгляда на мир, не может не прийти к выводу, что миром правят не идеалы, а интересы, и что мысли, слова и поступки — это бесследно растворяющиеся в материальной круговерти флуктуации. Ему кажется естественным, что за всё совершаемое в этой жизни платит не «согрешивший перед высшим законом бытия» (как и чем можно заплатить закону вечного движения материи?), а «проигравший в борьбе за место под солнцем». Поэтому общественные идеалы для него — обычные предрассудки, а их диктат — посягательство на «права и свободы личности».

Не удивительно, что в полном соответствии с таким миропониманием в его сознании формируется (пусть не сразу, а через борьбу с «пережитками прошлого» и прочими «традиционными суевериями») адекватный «прогрессивскому» мировосприятию образ мышления и поведения. В начальном, более или менее пристойном виде этот образ мышления и поведения выглядит как становление «личностного начала», а в законченном и предельно циничном виде — манифестируется в формулах типа «Живем один раз»; «Бери от жизни всё»; «Кто не успел, тот опоздал».

Подлинная суть нравственного выбора сводится к выбору наиболее адекватного реальному порядку вещей взгляда на мир. Но здесь возникают новые сложности, потому что поисками такого взгляда озабочена ничтожная в количественном отношении часть общества. Большинство же руководствуется бытовой инерцией или соображениями сиюминутной выгоды.

Да, придерживаться «прогрессивского» мировоззрения сегодня намного выгоднее, нежели ограничивать себя рамками традици-



онального. Но если представление о выгоде обусловлено неадекватным реальному порядку вещей мировоззрением, то не обманет ли себя в конечном счете тот, кто погонится за сиюминутной выгодой?

Современные научные представления об «устройстве» мира переживают сегодня стадию критического пересмотра своих основополагающих принципов, т. е. они находятся в фазе радикальной переоценки вчерашних «прогрессистских» догм [10]. А важнейшими направлениями мысли здесь можно считать, во-первых, осознание *предпосылочности* всякой работы мысли, ее опоры на «предструктуру понимания» [11, с. 153] и, во-вторых, осознание историзма (вернее, того, что принято сегодня называть «историзмом») как *наивного исторического объективизма*. «Наивность так называемого историзма состоит в том, что он, полагаясь на методологизм своего подхода, забывает о своей собственной историчности... Подлинно историческое мышление должно мыслить также и свою собственную историчность» [12, с. 354–355].

На такой предпосылочной основе начинают выглядеть вполне оправданными догадки, что в рамках новой парадигмы найдет свою реабилитацию загнанная в «гетто надстроечности» духовная проблематика. Как писал В.И. Вернадский, философское построение связано с материализмом тем течением мысли, которое было живым в конце XVIII, середине XIX века и которое в тех проявлениях, в каких оно выражено в современной науке, является историческим пережитком [13].

Еще более радикальный вывод следует из «антропного принципа в космологии», согласно которому фундаментальные параметры Вселенной оказываются почему-то именно такими, какие необходимы для существования в ней разумной жизни. И он же, этот вывод, следует из Общей теории систем Л. фон Берталанфи, считавшего, что если действительность — не то, чем она представляется классической (материалистической) науке, то и «образ человека должен отличаться от его образа в мире физических частиц, в котором случайные события выступают в качестве последней и единственной истины. *Мир символов, ценностей, социальных и культурных сущностей представляется в этом случае гораздо более „реальным“*» [14, с. 36],

т. е. определяющим и структурирующим сам космический порядок. Еще в первых веках н. э. Дионисий Ареопагит писал: «Зло представляет собой слабость и убывание Добра» [15, с. 391], оно «есть лишь недостаток, отсутствие полноты свойственных нам благ» [Там же. С. 379]. То есть: добро, по Ареопагиту, — это «полнота свойственных нам благ», а зло — отсутствие такой полноты. Но в переводе на современный язык «полнота свойственных нам благ» — это полнота доступных нам знаний о мире (и материальном, и духовном). Пересмотр устаревших прогрессистских догм, которые сводят все смыслы к одной лишь экономике (т. е. к неполноте представлений о мире), предвещает назревший переход к новой мировоззренческой парадигме, в которой не будет постоянно «редактироваться» история — не только чья-то национальная, но и мировая. Пропагандой национальной истории как сплошного негатива порождается «смердяковщина» (по имени Смердякова — литературного персонажа Ф.М. Достоевского, сожалеющего, что французскому императору Наполеону в 1812 году не удалось завоевать Россию) [16].

Но не менее вредным оказывается и освещение истории как сплошного позитива: одних оно изначально отталкивает своей очевидной лживостью, а других зомбирует, чтобы потом разочаровать (и тем самым тоже превратить в «смердяковых»).

А ведь есть еще и «нейтральная» в оценочном плане неполнота информации, выглядящая на первый взгляд как «взвешенно-объективная», но по своим последствиям ничуть не менее пагубная, чем клеветническая или фальшиво-патриотическая.

Задача старших поколений — раскрыть глаза подрастающим поколениям на окружающую их действительность как на арену принципиально неискоренимого взаимодействия двух диаметрально противоположных ценностных установок, в процессе которого сам человек, обладающий знаниями, может свободно и осознанно сделать этический выбор. Встать на позиции здравого смысла мы сможем, если научимся различать, что есть «добро», а что — «зло», если умело будем применять в своих оценках критерий этической оценки исторических фактов. Тогда и усилия манипуляторов массовым сознанием окажутся напрасными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клейн Л.С. Спор о варягах. СПб.: Евразия, 2009. 395 с.
2. Ломоносов М.В. Древняя российская история. М.: Эксмо, 2007. 736 с. ; Геденов С.А. Варяги и Русь. Разоблачение норманнского мифа. М.: Эксмо, Алгоритм, 2011. 352 с. ; Фомин В.В. Варяги и варяжская Русь. К итогам дискуссии по варяжскому вопросу. М.: Рус. панорама, 2005. 486 с. ; Фроянов И.Я. 1991. Исторические реалии в летописном сказании о призвании варягов // Вопросы истории. 1991. № 6. С. 3–15 ; Кузьмин А.Г. Начало Руси: тайны рождения русского народа. М.: Вече, 2003. 426 с.
3. Зимица А.А. Опричнина Ивана Грозного. М.: Мысль, 1964. 535 с. ; Кобрина В.Б. Иван Грозный. М.: Моск. рабочий, 1989. 175 с. ; Скрынников Р.Г. Иван Грозный. М.: АСТ, 2006. 480 с.
4. Мутья Н. Иван Грозный: историзм и личность правителя в отечественном искусстве XIX–XX веков. СПб.: Алетейя, 2010. 496 с. ; Фурсов А.И. Опричнина в русской истории — воспоминание о будущем, или кто создаст четвертый Рим? URL: <http://dynacon.ru/content/articles/381/> (дата обращения: 11.02.2014).
5. Млечин Л.М. Один день без Сталина. Москва в октябре 41-го года. М.: Центрополиграф, 2012. 384 с. ; Пивоваров Ю.С. Русская политика в ее историческом и культурном отношении. М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2006. 168 с.
6. Аверьянов В.В. Традиция и динамический консерватизм / Ин-т динам. консерватизма. М.: Центр. издат. дом, 2012. 696 с.
7. Бахтин М.М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5. М.: Рус. словари : Языки славянской культуры, 1997.
8. Черняховский С.Ф. О системе запретов. URL: <http://rusinform.ru/index.php?newsid=2233> (дата обращения: 17.08.2013).
9. Матвейчук Е.Ф. Этикоцентричность образования. Актуальные проблемы современного непрерывного образования в поликультурном мегаполисе: пути решения и перспективы развития // Научные труды и материалы междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1 /под ред. Л.М. Федоряк. Глухів: Изд-во ГНПУ ім. О. Довженко, 2012. С. 34–42.
10. Горюнков С.В. О предпосылочных основаниях культуры // Нева. 2013. № 2. С. 127–144.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006.
12. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
13. Вернадский В.И. Изучение явлений жизни и новая физика // Изв. АН, 1931. С. 417–437.
14. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исслед. М., 1973.
15. Дионисий Ареопагит. Сочинения. Толкования Максима Исповедника. СПб.: Алетейя, 2003.
16. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. 524 с.

E.F. Matveychuk

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF UNIFORM CRITERION OF THE ETHICAL ASSESSMENT OF HISTORIC FACTS

MATVEYCHUK Elena F. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*
Politekhnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: efm100@mail.ru

Abstract

Modern technologies of management of mass consciousness, influencing public mentality, mask real-life in our life intensity of the relations between carriers of two opposite valuable installations. The special role in exposure of such technologies is played by a solution of the problem of development of uniform criterion of an ethical assessment of historic facts.

Keywords

MANAGEMENT MASS CONSCIOUSNESS; MORAL; WORLDVIEW PARADIGM; MORAL PRECEPTS; CRITERION ETHICAL EVALUATION.



REFERENCES

1. Kleyn L.S. *Spor o varyagakh*. St. Petersburg, Yevraziya Publ., 2009. 395 p. (In Russ.)
2. Lomonosov M.V. *Drevnyaya Rossiyskaya istoriya*. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 736 p. (In Russ.); Gedeonov S.A. *Varyagi i Rus'. Razoblachenie normannskogo mifa*. Moscow, Eksmo, Algoritm Publ., 2011. 352 p. (In Russ.); Fomin V.V. *Varyagi i varyazhskaya Rus'. K itogam diskussii po varyazhskomu voprosu*. Moscow, Russkaya panorama Publ., 2005. 486 p. (In Russ.); Froyanov I.Ya. 1991. Istoricheskiye realii v letopisnom skazanii o prizvanii varyagov. *Voprosy istorii*, 1991, no 6, pp. 3–15. (In Russ.); Kuzmin A.G. *Nachalo Rusi: tayny rozhdeniya russkogo naroda*. Moscow, Veche Publ., 2003. 426 p. (In Russ.)
3. Zimina A.A. *Oprichnina Ivana Groznogo*. Moscow, Mysl' Publ., 1964. 535 p. (In Russ.); Kobrina V.B. *Ivan Groznyy*. Moscow, Moskovskii rabochiy Publ., 1989. 175 p. (In Russ.); Skrynnikov R.G. *Ivan Groznyy*. Moscow, AST Publ., 2006. 480 p. (In Russ.)
4. Mutya N. *Ivan Groznyy: istorizm i lichnost' pravitelya v otechestvennom iskusstve XIX–XX vekov*. St. Petersburg, Aleteyya, 2010. 496 p. (In Russ.); Fursov A.I. *Oprichnina v russkoy istorii – vospominaniye o budushchem ili kto sozdast chetvertyy Rim?* Available at: <http://dynacon.ru/content/articles/381/> (accessed 11.02.2014) (In Russ.)
5. Mlechin L.M. *Odin den bez Stalina. Moskva v oktyabre 41-go goda*. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2012. 384 p. (In Russ.); Pivovarov Yu.S. *Russkaya politika v yeye istoricheskoy i kulturnoy otnosheniyakh*. Moscow, Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN) Publ., 2006. 168 p. (In Russ.)
6. Averyanov V.V. *Traditsiya i dinamicheskiy konservativizm*. Moscow, Tsentralnyy izdatelskiy dom Publ., 2012. 696 p. (In Russ.)
7. Bakhtin M.M. Collected works. In 7 vol. Of vol. 5. Moscow, Russkiye slovari, Yazyki slavyanskoy kultury Publ., 1997. (In Russ.)
8. Chernyakhovskiy S.F. *O sisteme zapretov*. Available at: <http://rusinform.ru/index.php?newsid=2233> (accessed 17.08.2013)
9. Matveychuk Ye.F. *Etikotsentrichnost obrazovaniya. Aktualnyye problemy sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniya v polikulturnom megapolise: puti resheniya i perspektivy razvitiya*. Materials of the international symp. In 2 pt. Of pt. 1. Glukhiv: GNPU im. O. Dovzhenko Publ., 2012, pp. 34–42. (In Ukr.)
10. Goryunkov S.V. O predposylochnykh osnovaniyakh kultury. *Neva*, 2013, no 2, pp. 127–144. (In Russ.)
11. Khaydegerr M. *Bytiye i vremya*. St. Petersburg, Nauka Publ., 2006. (In Russ.)
12. Gadamer Kh.-G. *Istina i metod: osnovy filosofskoy ger menevtiki*. Moscow, Progress Publ., 1988. (In Russ.)
13. Vernadskiy V.I. Izucheniye yavleniy zhizni i novaya fizika. *Izvestiya AN*, 1931, pp. 417–437. (In Russ.)
14. Bertalanfi L. fon. *Istoriya i status obshchey teorii system. Sistemnyye issledovaniya*. Moscow, 1973. (In Russ.)
15. Dionisiy Areopagit. *Works. Tolkovaniya Maksima Ispovednika*. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2003. (In Russ.)
16. Yatsenko N.Ye. *Tolkovyy slovar' obshchestvenno-cheskikh terminov*. St. Petersburg, Lan' Publ., 1999. 524 p. (In Russ.)

УДК 159.99

В.В. Хороших, А.Д. Радченко

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ЦЕННОСТЯМ КОЛЛЕКТИВИЗМА И ИНДИВИДУАЛИЗМА В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ

ХОРОШИХ Валерия Викторовна — доцент кафедры инженерной педагогики и психологии гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат психологических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

РАДЧЕНКО Анна Даниловна — выпускница РГПУ им. А.И. Герцена; магистр психологии.

Россия, 191123, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48
e-mail: anet_extra-girl2@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты исследования особенностей восприятия студенческой молодежью образцов российской политической рекламы разных лет, репрезентирующих ценности коллективизма и индивидуализма. Установлено, что отношение к этим ценностям в политической рекламе опосредуется уровнем политической активности студенчества, факторами индивидуальной биографии. При этом отношение студенческой молодежи к образцам политической рекламы, транслирующим ценности коллективизма, а также к современным образцам является более позитивным.

Ключевые слова

ИНДИВИДУАЛИЗМ; КОЛЛЕКТИВИЗМ; ЦЕННОСТИ; МОЛОДЕЖЬ; ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА; СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО.

Трансформация российской экономической, социальной и политической систем, начавшаяся в конце XX века и длящаяся по сей день, оказывает существенное влияние на различные сферы жизни современного общества, приводит к модификации моделей поведения, сознания и психологии граждан России.

К числу ощутимых для большинства наших соотечественников изменений можно отнести изменения в системе общественных ценностей, и в частности переход общественного сознания от ценностей коллективизма к ценностям индивидуализма. Под коллективизмом понимаются мировоззрение и практика организации общественной жизни, ставящие во главу угла коллектив, кооперированные действия людей, основанные на общности основных интересов, солидарности, взаимопомощи и ответственности. В коллективистской системе ценностей

человек воспринимает себя прежде всего как часть группы, а уж затем как отдельную личность [1]. Индивидуализм представляет собой форму мировоззрения, согласно которой личностные цели и интересы являются приоритетными, а индивид признается свободным от общества.

Дихотомия ценностей индивидуализм — коллективизм представляет собой одно из главных измерений культурной вариативности, выделяемое многими исследователями (Г. Хофстеде, Г. Триандис, С. Хьюи, Д. Мацумото и др.). Одной из актуальных тенденций, характерных для российского общества, является отмеченная М.А. Давыдовой трансформация содержания ценности индивидуализма, сводящегося к внешнему выделению индивидов из больших общностей через стандартизированные параметры потребления [2]. Изменения ценност-



ной сферы в той или иной степени затрагивают все социальные группы, в том числе молодежь. Изучению динамики ценностного сознания молодежи посвящены исследования Ю.А. Зубка, В.И. Чупрова, Л.В. Баевой, Е.А. Самсоновой и др. [3].

Существенную роль в определении отношения, степени принятия ценностей коллективизма и индивидуализма российской студенческой молодежью играют структура политической власти, политическая система страны, СМИ, политическая реклама.

Несмотря на междисциплинарный интерес исследователей-психологов, социологов, культурологов, политологов (работы А.Ю. Горохова, Ю.Н. Зарубиной, М.А. Давыдовой, Е.Е. Уралаевой, А.В. Костиной и др.) к этой теме, приходится признать, что проблема влияния политической рекламы на систему ценностных ориентаций, отношения к ценностям коллективизма и индивидуализма у современной молодежи с разным уровнем политической активности требует дальнейшего изучения [2, 4, 5].

Политическая реклама является элементом системы политической коммуникации и представляет собой особую форму направленного безличного обращения к человеку в условиях свободного и конкурентного выбора информации. Являясь также элементом системы политического маркетинга, она служит инструментом согласования спроса и предложения политического товара, позволяющим эффективно влиять на поведенческие реакции целевой аудитории, исходя из подробнейшего изучения ее специфики, структуры, потребностей и интересов [6].

Специфика политической рекламы обусловлена: объектом рекламирования (в его качестве чаще всего выступают политические партии и объединения, а также граждане, принимающие участие в политической деятельности); нацеленностью на регуляцию электорального поведения; ориентацией на систему оперативных связей с электоратом; конкретным обозначением временных перспектив воздействия; уровнем политической культуры общества [7].

В исследовании, направленном на выявление особенностей отношения к ценностям коллективизма и индивидуализма в политической рекламе у современной студенческой молодежи, приняли участие молодые люди в

возрасте 18–23 лет, учащиеся в гуманитарных вузах Санкт-Петербурга. На основе данных анкетного опроса выборка была разделена на две группы: в первую группу вошли 30 политически активных студентов (12 юношей и 18 девушек в возрасте 19–23 лет) – 23 представителя партии «Единая Россия» и 7 представителей КПРФ, во вторую – 30 политически пассивных молодых людей (11 юношей и 19 девушек в возрасте 18–23 лет). Степень политической активности респондентов определялась на основе прямой самооценки, а также на основании ответов об активности участия в выборах, членстве в политических партиях, движениях, объединениях.

В ходе пилотажного исследования нами была разработана схема контент-анализа для оценки образцов политической рекламы по критерию коллективизм/индивидуализм. В качестве объекта контент-аналитического исследования были выбраны политические плакаты. Всего проанализировано 30 образцов политической рекламы (10 образцов политической рекламы 1990-х годов и 20 образцов 2010-х годов). В результате нами было отобрано 8 образцов, в наибольшей степени транслирующих ценности коллективизма и индивидуализма: 4 образца политической рекламы выборов 1995–1996 годов, из которых образцы № 1 («Молодежь выбирает Г. Зюганова») и № 3 (КПРФ: «За власть трудового народа!») в большей степени отражают ценности коллективизма, а образцы № 2 (В. Брынцалов: «Я стану президентом!») и № 4 (Б. Ельцин: «Я возьму твой голос») – индивидуализма; 4 образца политической рекламы выборов 2011–2012 годов, из которых образцы № 8 (КПРФ: «Власть и собственность народу!») и № 6 («Единая Россия»: «Строим для жизни, для людей») в большей степени отражают ценности коллективизма, а образцы № 7 (В. Жириновский: «Я не считаю ваши голоса – я их слышу!») и № 5 (М. Прохоров: «Новый президент – новая Россия!») – индивидуализма.

В ходе основного этапа исследования респондентам предлагалось оценить каждый из 8 отобранных образцов по модифицированной нами методике семантического дифференциала. После этого им было предложено заполнить анкету, чтобы определить степень политической активности участников исследования, выявить особенности отношения к политической

рекламе и представления о ценностях, содержащихся в образцах политической рекламы.

С целью изучения системы биографических факторов (стиля родительского воспитания, социального положения и т. п.) и определения меры опосредования этими факторами особенностей отношения к ценностям коллективизма и индивидуализма в политической рекламе был использован биографический опросник (Бетшер, Ягер, Лишер), с целью изучения особенностей отношения к универсальным базовым человеческим ценностям – опросник ценностей Шварца.

В результате анкетного опроса было выявлено, что более половины (53,3 %) группы политически пассивной молодежи абсолютно не участвуют в политической жизни страны, остальные (46,7 %) принимали участие только в выборах в органы власти различного уровня. Политически активные студенты принимают участие в разных видах политической деятельности: все представители данной группы участвуют в деятельности политических партий, движений, в выборах в органы власти различного уровня; 70 % – в проведении избирательной кампании (сбор подписей, агитация, работа на избирательном участке); 46,7 % – в митингах, демонстрациях, пикетах по поводу событий в жизни страны, региона, населенного пункта.

В целом у политически активной молодежи отношение к политической рекламе положительное (98,2 % респондентов), у политически пассивных студентов – нейтральное (53,3 %) и даже отрицательное (20 %), 13,3 % вообще не обращают внимание на политическую рекламу, и лишь 13,3 % относятся к ней положительно.

Телереклама и политические плакаты привлекают наибольшее внимание как политически активных (93,3 и 90 % соответственно), так и политически пассивных студентов (53,3 и 66,7 % соответственно). В то же время политически активная студенческая молодежь больше, чем их политически пассивные сверстники, уделяет внимания политической рекламе в Интернете (77 и 40 % соответственно), политической рекламе в периодических изданиях (63,3 и 6,7 % соответственно), а также рекламе на транспорте, радиорекламе, листовкам (43,3 и 0 %, 23,3 и 0 %, 10 и 0 % соответственно).

Анализ ассоциаций, продуцируемых респондентами на слово «коллективизм», показал,

что политически активная молодежь воспринимает и понимает такую ценность, как «коллективизм», в большей степени как принадлежность и характеристику социальной организации, а политически пассивные студенты – преимущественно как характеристику малой группы, семьи. При анализе ассоциаций на слово «индивидуализм» установлено, что для представителей обеих групп характерно более негативное отношение к ценности «индивидуализм», причем политически активные студенты в большей степени считают эту ценность транслируемой западной культурой.

Анализ достоверности различий биографических показателей, а также показателей, характеризующих особенности ценностных ориентаций студенческой молодежи с разным уровнем политической активности, проведенный с помощью t-критерия Стьюдента, позволил выявить значимые различия по шкалам (см. таблицу).

Можно отметить, что на молодых людей, ведущих активную политическую жизнь, в целом оказывалось более благоприятное влияние социальной среды, социальной и семейной ситуации, они отличаются более высоким уровнем уверенности в себе, социальной адаптированностью, стрессоустойчивостью, общительностью, а для родителей таких студентов характерен благоприятный стиль воспитательного поведения.

В системе ценностей у политически активных студентов сильнее выражено стремление к социальному влиянию, общественному признанию, достижению высокого социального статуса или престижа. Они в большей степени руководствуются такими ценностями, как «самостоятельность мышления» и «выбор способов действия», «творчество» и «исследовательская активность». При этом политически активные молодые люди больше ценят готовность к искреннему и продуктивному взаимодействию с людьми, доброжелательность и благополучные отношения в повседневном взаимодействии с окружающими, социальную справедливость, преданность, честность и полезность для других.

Такой тип ценностей, как «зрелость», также является более значимым для политически активной молодежи. Важнейшими характеристиками данного типа являются ориентации на



**Средние значения, стандартные отклонения, уровень значимости различий
между группами политически активной и политически пассивной студенческой молодежи**

Показатель	Активные		Пассивные		Уровень значимости (p)
	$\bar{X}_1$	σ_1	$\bar{X}_2$	σ_2	
Сила Я	1,933333	1,760355	5,4	2,222146	0,001
Социальное положение	1,066667	1,201532	2,333333	1,372974	0,001
Стиль воспитания	4,733333	3,247634	7,733333	3,741043	0,001
Психофизическая конституция	2,2	1,447947	3,866667	2,344963	0,001
Экстраверсия	6,933333	1,507071	5,066667	3,372642	0,01
Социальная власть	3,7	0,531751	3,14	1,236681	0,03
Самоопределение	5,2	0,492705	4,506667	0,708049	0,001
Социальность	4,773333	0,454049	4,32	0,778327	0,01
Безопасность	5,606667	0,541348	5,313333	0,459185	0,03
Зрелость	4,88	0,504053	4,333333	0,953879	0,01
Поддержка традиций	4,16	0,409878	3,586667	0,808461	0,001

автономность личности, признание ценности собственной индивидуальности, а также понимание того, что созидательное начало находится во внутреннем мире человека. Однако данный тип ценностей рассматривается в контексте, подразумевающим, что личность, принимающая себя, более способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и доверию им.

Уважение традиций и ответственность за культурные обычаи и идеи также больше ценятся политически активными студентами.

Анализ иерархии ценностей позволил установить, что современные российские студенты (вне зависимости от степени политической активности) выделяют в качестве приоритетных ценности «безопасность» и «самоопределение», что отражает основные задачи юношеского возраста. В целом у них преобладает направленность на индивидуалистические ценности. Установлено, что в иерархии ценностных ориентаций более значимыми являются ценности, отражающие прежде всего ориентацию на себя, опору на собственные силы, волевые качества, рациональность в поведении, стремление действовать самостоятельно и решительно. Ценности коллективистской направленности, служащие установлению и поддержанию группового единства и групповой гармонии, уступают по значимости ценностям индивидуалистической направленности, служащим личностному росту

и развитию. Таким образом, можно отметить, что структура ценностей современной российской студенческой молодежи отражает сдвиг приоритетов в пользу собственного благополучия и индивидуализма против социального интереса и коллективизма.

Наибольшие расхождения в иерархии ценностей между группами политически активной и политически пассивной студенческой молодежи видны в отношении ценностей «наслаждения». Для политически пассивной молодежи данные ценности являются более значимыми, в то время как политически активные студенты их практически отвергают. Установлено, что уважение традиций и ответственность за культурные обычаи и идеи в большей степени ценятся политически активными студентами.

В результате факторного анализа групповой матрицы первичных данных по методике семантического дифференциала *политически активной молодежи* после Varimax решения были выделены два содержательно интерпретируемых фактора, объясняющие соответственно 54 и 19 % общей дисперсии. Один из них назван нами фактором «эмоциональное принятие – эмоциональное отвержение». Исходя из содержания шкал, вошедших в другой фактор, он был назван фактором «понятности – непонятности» для современной политически активной молодежи. Этот фактор позволяет оценить образцы политической рекламы с позиции близости, современности и соответственно большей по-

нятности (или непонятности) для современной молодежи.

На основе найденных нагрузок каждого образца по каждому из выделенных факторов — осей семантического пространства были реконструированы координаты этих образцов в семантическом пространстве (рис. 1).

Таким образом, горизонтальную ось семантического пространства F1 мы обозначили как фактор «эмоциональное принятие — эмоциональное отвержение», а вертикальную ось F2 — как фактор «понятности — непонятности».

Анализируя расположение образцов политической рекламы в семантическом пространстве, мы можем отметить, что реклама партии «Единая Россия» воспринимается политически активными студентами как самая эмоционально принимаемая и самая понятная. Это отчасти может быть объяснено тем, что большинство респондентов (76,7 %) в данной группе испытуемых являются ее сторонниками. В то же время путем анкетного опроса было выявлено, что в данном образце политически активная моло-

дежь явно выделяет транслируемые ценности семьи и единства, а также настрой на светлое и безопасное будущее.

В иерархии ценностей данной группы испытуемых «безопасность» находится на первом месте, что также может объяснять позитивное отношение политически активного студенчества к данному образцу рекламы партии «Единая Россия» и его расположение на полюсе «эмоционального принятия». Можно сказать, что ценности, опосредованно транслируемые в данной рекламе, а именно ценности коллективизма в современном их представлении, принимаются и разделяются политически активной молодежью.

Также эмоционально принимаются политически активной молодежью образцы № 1, 3 и 8. Все три образца являются рекламой КПРФ или Г. Зюганова, ее лидера.

Данные образцы политической рекламы принимаются, однако не совсем понятны политически активным студентам. Образец № 3 — «КПРФ (1995)» — является наиболее не-

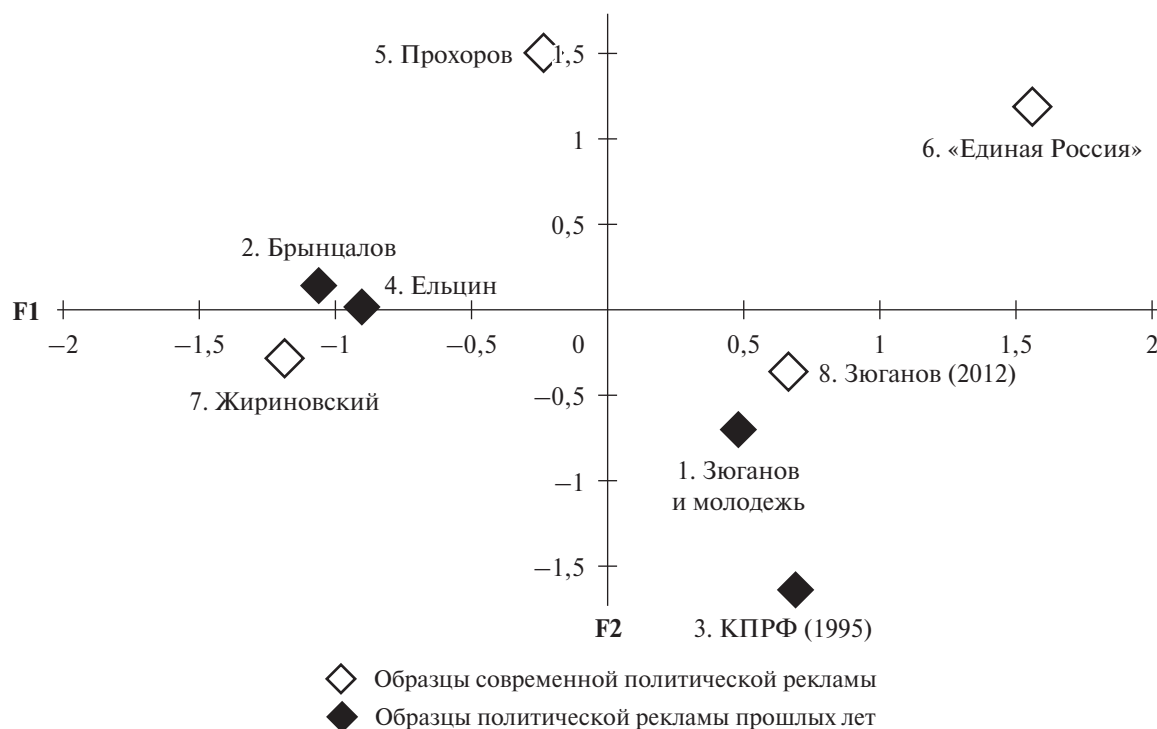


Рис. 1. Размещение образцов политической рекламы в семантическом пространстве отношения политически активной молодежи к данным образцам



понятным из всех представленных образцов политической рекламы. Возможно, это связано с тем, что он весьма нагружен различными образами, а это затрудняет процесс восприятия. Образец выполнен в красном цвете, что часто воспринимается вызывающе и агрессивно. Кроме того, на данном образце изображены политические лидеры прошлых лет (Ленин и Сталин), к которым у современной молодежи может быть амбивалентное, неопределенное отношение.

Все четыре рассмотренных образца политической рекламы транслируют ценности коллективизма, т. е. можно сказать, что на неосознанном уровне данные ценности — «единство», «сплоченность», «групповая включенность» — являются более эмоционально приемлемыми, важными, значимыми для политически активной молодежи и поддерживаются ею.

Однако необходимо отметить, что коллективистские образцы политической рекламы прошлого менее понятны современной молодежи. Вероятно, это вызвано их композиционным содержанием. На образцах рекламы прошлых лет изображено много мелких и пестрых фрагментов, что может затруднять процесс восприятия. Например, реклама «КПРФ (1995)» демонстрирует на заднем фоне не столько группу, сколько толпу, которая и оценивается как тяжелая, хаотичная и т. п. Современные же образцы рекламы достаточно сдержанны в своем оформлении.

Среди образцов политической рекламы, опосредованно транслирующих ценности индивидуализма, образец № 5 — «Прохоров» — воспринимается как наиболее понятный для современной молодежи, но не совсем эмоционально принимаемый. То есть можно отметить, что ценности индивидуализма, репрезентируемые образцом № 5, понятны, но не совсем разделяемы и значимы в группе политически активных студентов.

Образцы № 2 — «Брынцалов» — и № 4 — «Ельцин» — являются в общем понятными для респондентов, но при этом получают низкие оценки по шкале эмоционального принятия. Данные образцы транслируют ценности индивидуализма, но прошлых лет. Интересно, что Брынцалов и Прохоров — это в чем-то схожие фигуры: оба политика являются бизнесменами. Однако Прохоров все же более понятен для

современной молодежи и более эмоционально приемлем, вероятно, в силу того, что он лучше знаком ей как активно действующая политическая фигура. Образец политической рекламы с изображением Ельцина символизирует для респондентов наше недавнее прошлое, но он также мало понятен для политически активной молодежи и мало эмоционально приемлемою.

И, наконец, самым эмоционально отвергаемым и мало понятным для современной политически активной молодежи является образец № 7 — «Жириновский». Данные результаты могут быть отчасти связаны с отношением как к самому образцу политической рекламы (его композиционному решению, слогану «Я не считаю ваши голоса, я их слышу!»), так и к личности рекламируемого политика.

Итак, можно сделать вывод, что отношение политически активной студенческой молодежи к образцам политической рекламы, транслирующим ценности коллективизма, более положительное, чем к образцам, репрезентирующим ценности индивидуализма. То есть можно говорить о том, что ценности коллективизма в данной группе более значимы, более эмоционально приемлемы и разделяемы, чем ценности индивидуализма, которые понятны, но отвергаемы на эмоциональном уровне.

В результате обработки данных методики семантического дифференциала для *политически пассивных студентов* были выделены два содержательно интерпретируемых фактора, объясняющие соответственно 36,9 и 31,6 % общей дисперсии. Первый фактор, с учетом содержания входящих в него шкал названный нами «стремление к аффилиации — стремление к автономии», позволяет оценить воспринимаемые образцы с точки зрения их коллективной, объединяющей, консолидирующей идеи. Второй фактор — «эмоциональное спокойствие — эмоциональное напряжение» — описывает эмоциональную оценку, степень напряженности и понятности образцов рекламы.

Нами было построено двумерное семантическое пространство, в котором были реконструированы координаты образцов политической рекламы (рис. 2). Горизонтальную ось семантического пространства F1 мы интерпретировали как фактор «стремление к аффилиации — стремление к автономии», а верти-

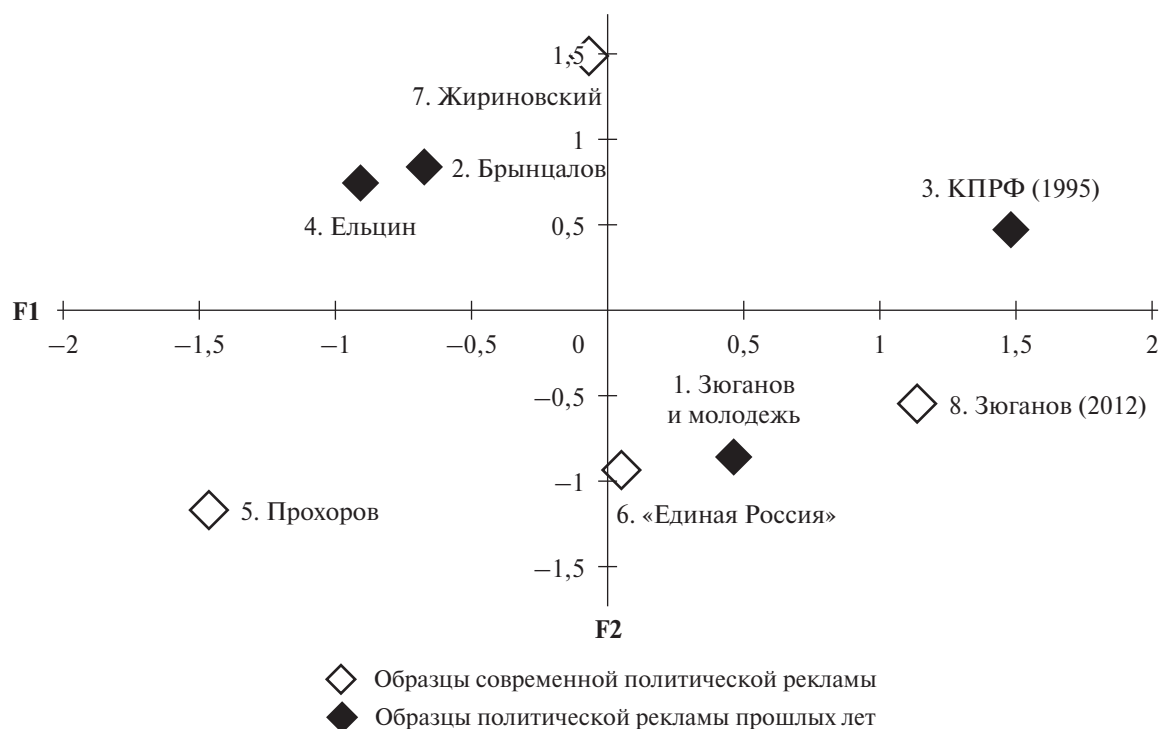


Рис. 2. Размещение образцов политической рекламы в семантическом пространстве отношения политически пассивной молодежи к данным образцам

кальную ось F2 — как фактор «эмоциональное спокойствие — эмоциональное напряжение».

Практически все образцы рекламы прошлых лет, кроме образца № 1 — «Зюганов и молодежь», — расположились в поле эмоциональной напряженности. Возможно, это связано с тем, что политически пассивным студентам ввиду их возрастных особенностей не совсем понятны и близки представители данных реклам. А неизвестность всегда вызывает некоторое напряжение и фрустрированность. Образцы современной рекламы находятся на полюсе эмоционального спокойствия, они более понятны современной политически пассивной молодежи.

Тот факт, что образец № 1 — «Зюганов и молодежь» — оказался на полюсе эмоционального спокойствия, по нашему мнению, в значительной степени объясняется тем, что выражает идеи взаимосвязи, взаимодействия с молодым поколением. Также данная реклама воспринимается как обладающая аффилиативным потенциалом, т. е. как демонстрирующая ценности коллективизма, включенности в группу, равенства.

Образцы № 6 — «Единая Россия» — и № 8 — «Зюганов (2012)» — воспринимаются молодежью как стремящиеся к аффилиации и эмоционально не несущие напряжение, т. е. расслабленные, спокойные. Они также демонстрируют ценности коллективизма, которые подразумевают ценности семьи, дружбы, единства, общего светлого будущего. В таком контексте очевидно, почему данные образцы эмоционально приемлемы современной студенческой молодежью.

Образец № 5 — «Прохоров: „Новый президент — новая Россия!“» — рассматривается как самый автономный и самый эмоционально спокойный. Это может объясняться тем, что Прохоров ассоциируется с человеком, который «сделал себя сам» и является независимой, автономной личностью. В то же время по текстовому содержанию и композиционному оформлению рекламный образец в большей степени отражает идеи индивидуализма. Эмоциональная индифферентность к данному образцу может свидетельствовать о том, что для политиче-



ски пассивной молодежи М. Прохоров является новой фигурой, мало известной, не замеченной в каких-либо серьезных конфликтах.

Реклама КПРФ 1995 года (образец № 3) воспринимается политически пассивной студенческой молодежью как максимально стремящаяся к аффилиации и как эмоционально напряженная. На данном образце мы можем наблюдать огромное количество людей, создающих общую массу, объединенных на фоне каких-то общих убеждений, интересов, общей идеологии. Но толпа, изображенная на рекламе, может вызвать некоторое опасение, страх. Использованные в образце символика революции, красный цвет, портреты Ленина и Сталина — бывших вождей, связанных с достаточно сложным, напряженным периодом отечественной истории, усиливают восприятие данного образца как эмоционально напряженного.

Образцы рекламы Ельцина (№ 4) и Брынцалова (№ 2) оцениваются политически пассивными студентами как стремящиеся к автономии, т. е. демонстрирующие ценности индивидуализма и эмоционально напряженные. Возможно, это связано с тем, что данные представители во временном континууме уже далеки и не вызывают интереса у современной молодежи, тем более политически пассивной. Эмоциональное напряжение в образце рекламы Брынцалова может быть вызвано неизвестностью, а Ельцина — скорее всего, черно-белым оформлением и лозунгом «Я возьму твой голос», который звучит несколько напряженно и в какой-то мере угрожающе.

И, наконец, образец № 7, репрезентирующий рекламу Жириновского, воспринимается как наиболее эмоционально напряженный и как стремящийся к автономии. Эмоциональное напряжение может быть вызвано в значительной степени восприятием представленного на плакате портрета. Поза с направленным на наблюдателя указательным пальцем, хмурое, суровое выражение лица могут восприниматься как угроза.

Сравнительный анализ особенностей восприятия образцов политической рекламы молодежью с разным уровнем политической активности показал, что в обеих группах испытуемых образец рекламы Прохорова, демонстрирующий ценности индивидуализма, более близок, интересен и позитивно оцениваем по

сравнению с другими образцами, транслирующими ценности индивидуализма. М. Прохоров — самый молодой из представленных в исследовании политиков, соответственно он ближе всех остальных политических лидеров к исследуемой возрастной группе, чем и можно объяснить полученный результат.

Отношение политически активной молодежи к образцу рекламы «Единая Россия» имеет ярко выраженный позитивный характер, и данный образец признан ею наиболее коллективистским. Политически пассивная молодежь больше видит в роли яркого представителя коллективистских ценностей образец политической рекламы КПРФ, причем прошлых лет. Таким образом, политические предпочтения респондентов опосредуют предрасположенность в пользу оцениваемого рекламного образца.

В ходе исследования был выявлен инвариантный фактор, раскрывающий отношение к ценностям коллективизма и индивидуализма, представленным в политической рекламе, в группах молодежи с разным уровнем политической активности, — фактор «эмоционального отношения к рекламе». Специфика отношения к ценностям коллективизма и индивидуализма в политической рекламе в группе политически активной молодежи раскрывается с позиции понятности/непонятности, тогда как в группе политически пассивных студентов — в зависимости от представленности ценностей коллективизма и индивидуализма.

Сравнительный анализ особенностей восприятия образцов политической рекламы разных лет показал, что отношение к современным образцам в обеих группах является более позитивным, чем к образцам политической рекламы прошлых лет. Отношение политически пассивной молодежи к образцам рекламы прошлых лет более напряженное, чем политически активной. Установлено, что коллективистские образцы политической рекламы прошлого менее понятны молодежи, чем современные образцы.

Проведенное исследование показало, что отношение современной российской студенческой молодежи к ценностям коллективизма и индивидуализма в политической рекламе опосредуется: уровнем политической активности; формирующим влиянием факторов семейной ситуации, выражающихся в стилевых особенностях родительского воспитания, характере

взаимоотношений с родителями, а также такими особенностями жизненного социального опыта, как подчинение / неподчинение жизненным обстоятельствам, социальная активность.

Особенностью системы ценностных ориентаций студенческой молодежи являются при-

оритет ценностей индивидуализма в системе личностных ценностей и ориентация на ценности коллективизма как наиболее предпочитаемые в системе социальных ценностей, регулирующих жизнь, организацию взаимодействия в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Некрасова Н.А., Некрасов С.И., Садикова О.Г. Тематический философский словарь: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ ПС (МИИТ), 2008. 164 с.

2. Давыдова М.А. Влияние электронных медиа на формирование индивидуализма в молодежной среде: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2012. 22 с.

3. Чупров В.И., Zubok Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2001.

4. Костина А.В. Реклама как фактор формирования аксиологического пространства // Культуролог.

журн. 2012. № 1. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/113.html&j_id=9.

5. Горохов А.Ю. Ценностно-смысловые основания политического участия активных сторонников политических партий // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 54. С. 348–350.

6. Лисовский С.Ф. Политическая реклама. М.: Маркетинг, 2000. 156 с.

7. Андросова Л.А. Политическая и социальная реклама: учеб. пособие. Пенза: Информ.-изд. центр ПензГУ, 2008. 160 с.

V.V. Khoroshikh, A.D. Radchenko

STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE VALUES OF COLLECTIVISM AND INDIVIDUALISM IN POLITICAL ADVERTISEMENT

KHOROSHIKH Valery V. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

RADCHENKO Anna D. — *Herzen State Pedagogical University of Russia.*

Nab. Moyka, 48, St. Petersburg, 191123, Russia

e-mail: anet_extra-girl2@mail.ru

Abstract

The results of studies of the perception of samples of the Russian political advertisement representing values of collectivism / individualism by student's youth are presented in this paper. It was found that the relation to collectivism / individualism values in political advertising is mediated by level of political activity of students, factors of the individual biography. Thus the relation of student's youth to the models of political advertisement representing values of collectivism, and also to modern samples is more positive.

Keywords

INDIVIDUALISM; COLLECTIVISM; YOUTH; VALUES; POLITICAL ADVERTISEMENT; SEMANTIC SPACE.



REFERENCES

1. Nekrasova N.A., Nekrasov S.I., Sadikova O.G. *Tematicheskii filosofskii slovar'* [Thematic philosophical dictionary]. Moscow, MGU PS (MIIT) Publ., 2008. 164 p. (In Russ.)
2. Davydova M.A. *Vliyaniye elektronnykh media na formirovaniye individualizma v molodezhnoy srede*. Cand. diss. [The impact of electronic media on the formation of individualism in the youth environment. Cand. Diss.]. Maykop, 2012. 22 p. (In Russ.)
3. Chuprov V.I., Zubok Yu.A., Uilyams K. *Molodezh v obshchestve riska* [Youth in the society of risk]. Moscow, Nauka Publ., 2001. (In Russ.)
4. Kostina A.V. [Advertising as a factor of formation of axiological space]. *Kulturologicheskiy zhurnal*, 2012, no 1. (In Russ.) Available at: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/113.html&j_id=9.
5. Gorokhov A.Yu. [Value-semantic basis of the political participation of active members of political parties]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena*, 2008, no 54, pp. 348–350. (In Russ.)
6. Lisovskiy S.F. *Politicheskaya reklama* [Political advertisement]. Moscow, Marketing Publ., 2000. 156 p. (In Russ.)
7. Androsova L.A. *Politicheskaya i social'naya reklama* [Political and social advertisement]. Pensa, Informazionno-izdatel'skii centr PenzGU, 2008. 160 p. (In Russ.)

УДК 803.0:659.123.1:802.0

О.И. Красавина, О.Г. Ветрова

ДВУХУРОВНЕВОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

КРАСАВИНА Ольга Игоревна — аспирант *Института прикладной лингвистики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.*

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: oliakrasavina@mail.ru

ВЕТРОВА Ольга Григорьевна — профессор *Института прикладной лингвистики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат филологических наук.*

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: olgrivet@yandex.ru

Аннотация

Рассмотрены понятие «переводческая компетенция» и составляющие этой компетенции. Представлена модель формирования основ переводческой компетенции, состоящая из двух этапов: а) начального курса обучения переводу по пилотному учебному пособию для студентов второго курса с применением электронных ресурсов для выполнения самостоятельной работы; б) курса обучения в рамках дополнительного образования с целью приобретения студентами дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Ключевые слова

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД; ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ; МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ; ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.

В результате расширения международных связей и обмена научно-технической информацией переводческий процесс представляет собой многоаспектную деятельность, которая предусматривает преодоление не только языковых, но и культурных барьеров. Перевод является видом коммуникативной деятельности, где переводчик выполняет важную социальную функцию посредника между двумя разноязычными и разнокультурными сообществами. Для осуществления этой функции важно обладать определенными знаниями, умениями и навы-

ками, необходимыми компетенциями, которые формируются в процессе обучения иностранному языку, а именно: переводческой, коммуникативной, информационной, межкультурной, лингвистической, дискурсивной.

При переводе научно-технических текстов наибольшее приближение к тексту подлинника дает перевод простой подстановкой, т. е. дословный перевод. Это возможно, если в переводе мы можем отталкиваться от конкретной семы лексической единицы. Однако большинство языковых единиц неоднозначны,



что особенно ощутимо в специализированных текстах. Кроме того, в языке перевода могут использоваться нетипичные для исходного языка признаки предметной ситуации: иные правила сочетаемости, избирательность слов, описание картины. Поэтому такой перевод часто оказывается неясен конечному получателю и зачастую ошибочен.

Сложности при переводе научно-технических текстов чаще всего возникают из-за недостаточной осведомленности переводчика в определенной узкопрофессиональной сфере, использования специалистами профессионального арго, использования в качестве терминов слов, уже существующих в повседневном языке или в иных специальных областях, но соотносящихся с другими понятиями, и т. д. [1].

Ошибки при переводе научно-технических текстов, часто обнаруживаемые в работе переводчиков-филологов, корректируются специалистами-практиками на основе опыта и специальных знаний при сформированной у них переводческой компетенции.

Таким образом, **переводческая компетенция** — это сложная и многомерная категория, включающая в себя: квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику осуществлять акт межкультурной коммуникации; владение технологией перевода (т. е. совокупностью процедур, обеспечивающих адекватное воспроизведение оригинала, включая модификации, необходимые для успешного преодоления «культурного барьера»); знание норм языка перевода; знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание норм данного стиля и жанра дискурса.

Сравнив трактовки переводческой компетенции, которые предлагают разные авторы (А. Хуртадо, М. Пресас, В.Н. Комиссаров и др.), можно отметить общее мнение, что эта компетенция проявляется в виде единого комплекса.

Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой переводческая компетенция имеет следующий компонентный состав:

- **лингвистическая составляющая** (Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, проект ЕМТ — *European Master's in Translation*, Е.Р. Поршнева, А. Хуртадо, Ю. Хольц-Мянттари, А.Б. Шевнин и др.);

- **дискурсивная составляющая** (Н.Н. Гавриленко, С.Ю. Тюрина и др.);

- **коммуникативная составляющая** (В.Н. Комиссаров, Е.Р. Поршнева, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г. Хансен и др.);

- **информационная составляющая** (проект ЕМТ, исследователи группы РАСТЕ, З.Г. Прошина и др.);

- **межкультурная составляющая** (исследователи группы РАСТЕ, проект ЕМТ, Е.Р. Поршнева, Г. Хансен и др.).

Схематично переводческая компетенция представлена на рис. 1.

Технически грамотный перевод специализированных текстов, востребованный в настоящее время в инженерных специальностях, наиболее эффективно может быть осуществлен не лингвистами широкого профиля, а профессионалами в данной узкой сфере производства, которые обладают переводческой компетенцией. Однако в примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов под редакцией С.Г. Тер-Минасовой переводческая компетенция в числе рекомендуемых не упоминается [2].

Востребованность технического перевода подтверждается также тем, что вступительный экзамен в аспирантуру и экзамен кандидатского минимума включают перевод оригинального текста по специальности. Вступительный экзамен в аспирантуру призван дать оценку практическому владению соискателя иностранным языком и проверить наличие его умений в различных видах речевой коммуникации, что дает ему возможность:

- читать оригинальную литературу на иностранном языке в соответствующей отрасли знаний;

- оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода;

- вести беседу по специальности.

Кандидатский экзамен по иностранному языку включает чтение и письменный перевод без словаря оригинального текста по специальности, а также передачу содержания текста на русском или иностранном языке [3].

Если следовать примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов и не включать перевод в содержание занятий по этой дисциплине, то студенты будут недостаточно подготовлены к сдаче вступительного и кандидатского экзаменов по иностранному языку.

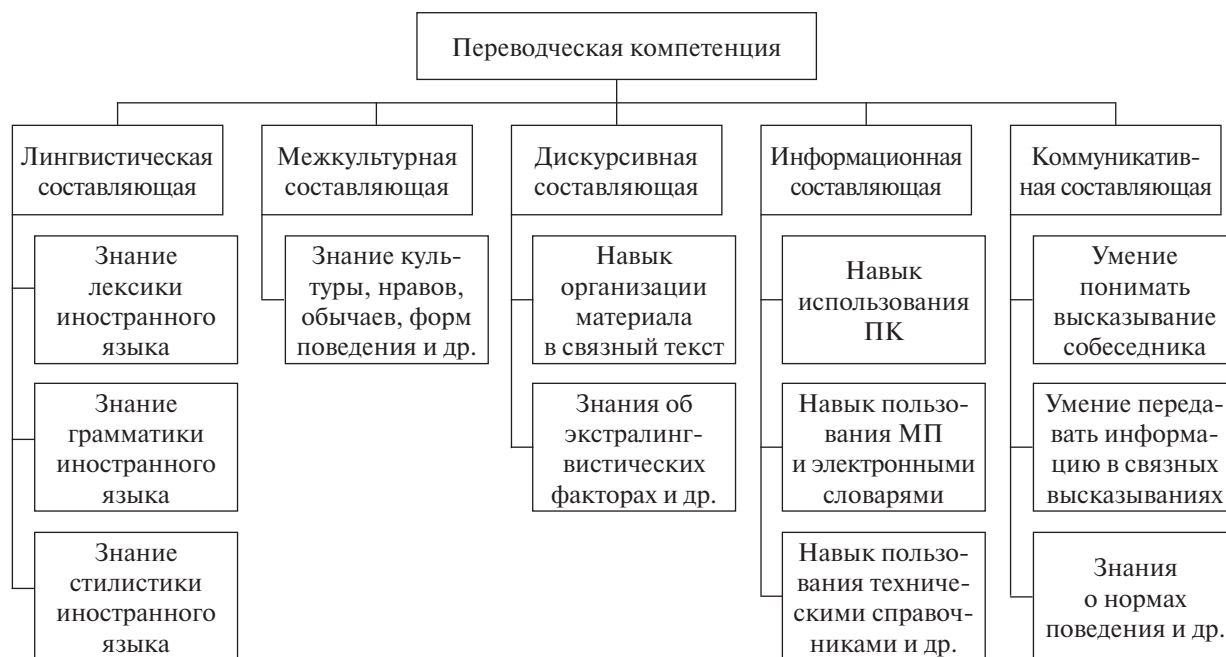


Рис. 1. Модель переводческой компетенции

Согласно результатам проведенного нами исследования, переводческая компетенция формируется в процессе развития компетенций, входящих в ее состав: лингвистической, межкультурной, дискурсивной, информационной и коммуникативной. С нашей точки зрения, на современном этапе развития информационной среды актуальным является формирование переводческой компетенции специалистов инженерного профиля, что следует отразить в программах вузовского обучения.

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения в высшем профессиональном образовании и в связи с необходимостью обеспечить практико-ориентированное обучение студентов по всем дисциплинам требуется усилить переводческие аспекты не только в программах по иностранному языку по основным образовательным программам, но и в программах, используемых в системе дополнительного образования. Развитие системы дополнительного образования в настоящее время приобретает особое значение, так как именно эта система быстро реагирует на потребности и запросы в области образовательных услуг.

В системе дополнительного образования мотивационная составляющая усиливается, так как помимо профессии инженера (как первой, основной профессии) студент имеет возможность параллельно получить профессию переводчика (как дополнительную квалификацию, дающую существенные преимущества в профессиональной коммуникации и трудоустройстве).

В последние годы в технических вузах отмечается повышенный интерес студентов к получению дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Это объясняется тем, что дополнительная квалификация инженеров в области профессионально ориентированного перевода открывает новые возможности в профессиональной и социальной адаптации, а также представляет значительный интерес с точки зрения экономии трудовых затрат, связанных с трансляцией информации в узких областях науки и производства. Соединение технического и гуманитарного образования, несомненно, обеспечивает более высокую конкурентоспособность и востребованность специалиста на рынке труда.

Программа дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной ком-



муникации» успешно реализуется на факультете иностранных языков в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете с 1997 года. Основной контингент обучающихся по этой программе (80 %) составляют студенты и выпускники нашего университета. С учетом данной программы нами была разработана и апробирована на механико-машиностроительном факультете СПбГПУ модель формирования основ переводческой компетенции, имеющая два этапа:

1) начальный курс обучения переводу по пилотному учебному пособию для студентов второго курса [4] с применением электронных ресурсов для выполнения самостоятельной работы;

2) курс обучения в рамках дополнительного образования с целью приобретения студентами дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Рассмотрим особенности обучения переводу по представленной модели.

В течение 2011/12 учебного года нами был проведен эксперимент на кафедре английского языка № 1 (для технических факультетов) СПбГПУ. В него были вовлечены студенты второго курса, обучающиеся на механико-машиностроительном факультете.

В контрольной группе обучение проходило по пособию С.А. Амахиной и О.И. Беляевой «Английский язык. Текстовые задания по развитию словарного запаса. Useful Words and Facts». Ч. II [5], состоящему из 12 разделов: «Environment», «Disasters», «Medicine», «Science», «Inventors», «Work and money», «Transportation», «Astronomy» и др. Упражнения в нем направлены на увеличение словарного запаса студентов, развитие умений пользоваться различными видами словарей и справочной литературой (например: заполнить пропуски в тексте, образовать нужную форму слова, выбрать подходящее слово из нескольких возможных вариантов).

В экспериментальной группе обучение шло по пособию «Английский язык для студентов 2-го курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета», созданному авторами этой статьи [4]. Пособие состоит из 9 разделов, отражающих тематику механико-машиностроительного факультета СПбГПУ: машиностроение, робототехника, информационные

технологии, автомобилестроение, нанотехнологии и др. Оно имеет приложение с грамматическим материалом, тестами и научно-техническими текстами для перевода. Все упражнения подобраны таким образом, чтобы формировать лингвистическую, коммуникативную, межкультурную, дискурсивную, информационную составляющие переводческой компетенции. Научно-технические тексты, которые использовались в процессе эксперимента, являются аутентичными, взяты из современных периодических журналов Великобритании и США: «*Mechanical Engineering Magazine*», «*The Open Mechanical Engineering Journal*», «*PM Engineer*».

Для совершенствования умений чтения научно-технического дискурса на иностранном языке предполагается овладение видами чтения с различной степенью полноты и точности понимания: ознакомительным (*skimming*), поисковым (*scanning*) и изучающим (*for detailed comprehension*).

Каждый учебный текст нашего пособия снабжен упражнениями, в основном ориентированными на выявление научного смысла текста и отработку навыков работы с англо-русской и англо-английской словарно-справочной литературой и опорными изданиями на русском языке.

Для формирования умений решать поэтапные переводческие задачи студенты экспериментальной группы обучались подбирать переводческие соответствия и эквиваленты с использованием информационных технологий (см. позиции, выделенные серым фоном, в табл. 1). На аудиторном занятии преподаватель демонстрировал учащимся приемы работы с применением информационных технологий: рекомендовал различные сайты, словари, машинные переводчики и т. п.; объяснял, как ими пользоваться, в чем сходство и различия тех или иных технологий, после чего давал релевантные задания для выполнения во время самостоятельной работы.

Большое количество заданий, содержащихся в пособии «Английский язык для студентов 2-го курса ...», рассчитаны на выполнение в процессе внеаудиторной самостоятельной работы с целью закрепления и углубления полученных знаний и навыков, подготовки к предстоящим занятиям, а также формирования самостоятельности в поиске и приобретении знаний.

Таблица 1

Примеры упражнений, предложенных студентам для выполнения во время эксперимента

Контрольная группа (пособие Амахина С.А., Беляева О.И. «Английский язык. Текстовые задания по развитию словарного запаса. Useful Words and Facts». Ч. II [5])	Экспериментальная группа (пособие Ветрова О.Г., Красавина О.И. Английский язык для студентов 2-го курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета [4])
1. Текст на тему «Transportation» («Marvels of technology») Упражнения: 1) Образуйте соответствующее однокоренное слово. 2) Выберите подходящее слово из предложенных двух вариантов	1. Текст на тему «Mechanical engineering» («What is mechanical engineering?») – skim reading. Упражнения: 1) Find English equivalents to the following Russian words. 2) Translate the following sentences from Russian into English. 3) Write an article to the “Mechanical engineering” magazine about modern technologies in 120-180 words. Use the following websites: http://www.squidoo.com/latestinventions http://www.ideaconnection.com/new-inventions/ http://www.livescience.com/topics/invention/
2. Текст на тему «Computers» («Primitive calculating machines») Упражнения: 1) Заполните пропуски подхо- дящими по смыслу словами из предложенного списка. 2) Образуйте соответствующее однокоренное слово	2. Текст на тему «Robots and computers» («A new breed of robots that drive themselves») – skim reading. Упражнения: 1) Find the Russian equivalents to the following English technical terms. 2) Translate the following sentences from English into Russian, find out the meaning of highlighted words. 3) Look at the examples of how these words and phrases are used and make your own sentences, use the online dictionaries <i>Your Dictionary</i> , <i>Macmillan Dictionary</i> or <i>Collins English Dictionary</i>
3. Текст на тему «Technology and engineering» («Paved streets») Упражнения: 1) Выберите подходящее слово из предложенных двух вариантов. 2) Образуйте соответствующее однокоренное слово	3. Текст на тему «Engineering frontiers» – reading for detailed comprehension. Упражнения: 1) Translate the compound terms from English into Russian. 2) Translate the following sentences replacing the Russian words by their English equivalents. 3) Translate the text from Russian into English using <i>PROMP</i> or <i>Google Translate</i> and make post-editing

При регулярной работе с указанным пособием студент лучше подготовлен для второго этапа обучения по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», что подтверждается результатами вступительного теста и оценками, полученными студентами – участниками эксперимента по переводу по окончании первого курса программы дополнительного обучения.

В ходе обучения по дополнительной программе продолжают формироваться лингвистическая, межкультурная, дискурсивная, информационная и коммуникативная составляющие переводческой компетенции. Это осуществляется в междисциплинарном ракурсе и сбалансированно задействует несколько переводческих дисциплин.

Основу курса обучения составляют переводческие аспекты: теория перевода, практика перевода с русского, практика перевода с английского, перевод страноведческих реалий, деловой документации, терминов, технической литературы. В рамках этих дисциплин студенты осваивают основные переводческие приемы, изучают новую лексику, учатся реализовывать переводческие решения на практике, подходить к переводу творчески, проявлять гибкость и креативность в языковом мышлении, вариантность в выражении мысли.

Лексические, грамматические, стилистические особенности перевода научно-технического дискурса, его конститутивные признаки преподаются на курсах «Теория перевода», «Стилистика русского языка и культура речи», «Основы те-



ории изучаемого языка» (аспект «Стилистика современного английского языка»), «Профессионально ориентированный перевод», а также на факультативных курсах по выбору студентов: «Реферирование и аннотирование технических текстов», «Язык науки и техники» [6].

Следует отметить, что в программе обучения по профессиональной переподготовке специалистов с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в СПбГПУ отсутствует курс целенаправленного обучения использованию при переводе электронных ресурсов. Считаем, что необходимо ввести новую дисциплину по выбору «Электронные ресурсы современного переводчика». Освоение данной дисциплины будет способствовать формированию специалистов, владеющих современными системами информационного обеспечения переводческой деятельности, способных применять системы автоматизированного перевода и другие компьютерные инструменты и ресурсы для решения профессиональных задач в различных видах профессиональной деятельности, а также повышению конкурентоспособности и востребованности специалиста на рынке труда.

Подобные курсы уже введены в аналогичные дополнительные программы переводческого профиля, например в Ульяновском государственном университете и Волго-Вятской

академии государственной службы. Эти курсы отражают следующие аспекты применения информационных технологий при обучении переводчиков: владение собственно переводческими инструментами и программами (Интернет, программы управления памятью переводов [*translation memory*], программы машинного перевода, специальные программы автоматизации перевода [*CAT-tools*]: программы проверки правописания или грамматики, словари, терминологические базы данных и др.), а также программами специального назначения, предназначенными для решения экстрапереводческих задач (например, программное обеспечение для управления переводческими проектами, технологии коллаборативного перевода и т. п.) [7].

По мнению Н.Г. Инютина [8], у переводчика, обучающегося по дополнительной программе, должны быть сформированы умения и навыки, входящие в состав информационной компетенции переводчика (см. табл. 2).

Н.Г. Инютин подчеркивает, что информационная компетенция является периферийной, так как она обслуживает периферию всех компетенций переводчика. В связи с этим, по его мнению, информационная компетенция не может формироваться сама по себе или для себя, она формируется как средство расширения или компенсации недостаточности всех компетенций переводчика и основа его дальнейшего

Таблица 2

Умения и навыки, необходимые для формирования информационной компетенции будущего переводчика [8]

Умения и навыки	Информационные технологии
1. Лингвотехнологические	Тезаурус, проверка орфографии, словари, корпуса текстов, параллельные тексты
2. Коммуникационно-технологические	Электронная почта, вэб-браузер
3. Информационно-поисковые	Словари, энциклопедии, поисковые серверы, библиотечные каталоги, корпуса текстов, параллельные тексты, переводческие накопители, терминологические базы данных
4. Информационно-управленческие	Управление переводческими накопителями, управление словарно-терминологическими базами данных, файлами
5. Производственно-технологические	Системы распознавания символьной / голосовой информации, текстовый процессор, интерфейс переводческого накопителя, клавиатурные утилиты
6. Техничко-технологические	Аппаратные средства, средства поддержания работоспособности операционных систем

самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Результаты многочисленных исследований в области применения информационных технологий в обучении свидетельствуют, что они обладают большими дидактическими возможностями, так как способны оказать влияние на эффективную организацию самостоятельного изучения иностранного языка.

Средства информационных технологий способствуют: развитию навыков самостоятельной работы, повышению мотивации учения, реализации индивидуализированного обучения, развитию критического мышления, а также развитию информационной и лингвистической компетенций студентов.

Эксперимент по внедрению двухуровневой системы обучения на механико-машиностроительном факультете СПбГПУ прошел успешно. Значения показателей степени сформированности содержательных компонентов основ переводческой компетенции у студентов из экспериментальной группы оказались выше, чем у студентов из контрольной груп-

пы, что свидетельствует об эффективности первого этапа разработанной модели обучения. Полагаем, что модель последовательного, взаимосвязанного обучения по основной и дополнительной программам с целью формирования переводческой компетенции у студентов технического вуза может стать более эффективной при проведении дальнейшей апробации на втором этапе с учетом введения разрабатываемого курса «Электронные ресурсы современного переводчика».

Программа дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» предназначена для тех, кто стремится расширить свою профессиональную компетенцию и получить дополнительную квалификацию, позволяющую сочетать специальные знания и переводческие навыки в профессиональной сфере. Полагаем, что именно в таком сочетании и описанной выше последовательности возможно формирование переводческой компетенции у студентов технических специальностей, что весьма актуально на современном этапе экономического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветрова О.Г., Гомоюнов К.К. Принципы и практика обнаружения и устранения терминологических несоответствий в научных текстах // Акопова М.А., Зачевский Е.А. Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. III. СПб., 2001. С. 39–43.
2. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / Науч.-метод. совет по иностран. яз. М-ва образования и науки РФ; под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009. 24 с. URL: http://www.tstu.ru/education/oor/doc/ppd_01.doc.
3. Институт прикладной лингвистики. Информация для аспирантов. URL: <http://www.lingua.spbstu.ru/aspir.html>.
4. Ветрова О.Г., Красавина О.И. Английский язык для студентов 2-го курса механико-машиностроительного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. СПб., 2012. 107 с.
5. Амахина С.А., Беляева О.И. Английский язык. Текстовые задания по развитию словарного запаса. Useful Words and Facts. Ч. II. СПб., 2006. 139 с.
6. Учебно-методический комплекс по профессиональной переподготовке специалистов с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Английский язык. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 146 с.
7. Сальникова М.В. ИКТ-компетенция и профессиональная подготовка переводчиков. Ульяновск, 2012. URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1272-2012-02-17-16-59-34>.
8. Инютин Н.Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего «переводчика в сфере профессиональной коммуникации»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нижегород. гос. пед. ун-т. Н. Новгород, 2006. 24 с.



O.I. Krasavina, O.G. Vetrova

THE TWO-LEVEL FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

KRASAVINA Olga I. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: oliakrasavina@mail.ru

VETROVA Olga G. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: olgrivet@yandex.ru

Abstract

This report contains an overview of the notion of “translation competence”, its components, the model of two-level formation of translation competence: a) the initial course of translation with a pilot textbook for the second-year students involving electronic resources for the independent work; b) acquisition of the additional qualification “Translator in the field of professional communication”.

Keywords

SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION; TRANSLATION COMPETENCE; PROFESSIONAL ORIENTATION; INTERDISCIPLINARITY; PRACTICE-ORIENTED EDUCATION; INFORMATION TECHNOLOGIES.

REFERENCES

1. Vetrova O.G., Gomoyunov K.K. Principles and practice of finding and avoiding terminological mismatches in scientific texts. *Akopova M.A., Zachevsky E.A. Methodology of teaching at the university*, no III. St. Petersburg, 2001. Pp. 39–43. (In Russ.)
2. *Inostrannyi yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakultetov: primernaya programma* [Foreign language for non-language higher education institutions and faculties: an exemplary program]. Moscow, 2009. 24 p. (In Russ.) Available at: http://www.tstu.ru/education/oop/doc/ppd_01.doc.
3. *Institut prikladnoy lingvistiki. Informatsiya dlya aspirantov* [Institute of Applied Linguistics. Information for graduate students]. (In Russ.) Available at: <http://www.lingua.spbstu.ru/aspir.html>.
4. Vetrova O.G., Krasavina O.I. *Angliyskiy yazyk dlya studentov 2 kursa mekhaniko-mashinostroitel'nogo fakulteta Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta* [English for the second year students of Mechanical Engineering faculty of St. Petersburg St. Polytechnical University]. St. Petersburg, 2012. 107 p. (In Russ.)
5. Amakhina S.A., Belyayeva O.I. *Angliyskiy yazyk. Tekstovyye zadaniya po razvitiyu slovarnogo zapasa. Useful Words and Facts* [The English language. Text-based tasks to enhance vocabulary. Useful Words and Facts]. Pt. II. St. Petersburg, 2006. 139 p. (In Russ.)
6. *Uchebno-metodicheskiy kompleks po professionalnoy perepodgotovke spetsialistov s prisoyneniyem dopolnitel'noy kvalifikatsii "Perevodchik v sfere professionalnoy kommunikatsii". Angliyskiy yazyk* [Teaching materials for professional retraining with the assignment of additional qualification “Translator in the field of professional communication”. The English language]. St. Petersburg: St. Petersburg St. Polytechnical Univ. Publ., 2008. 146 p. (In Russ.)
7. Salnikova M.V. *IKT-kompetentsiya i professional'naya podgotovka perevodchikov* [ICT-competence and professional training of translators]. Ulyanovsk, 2012. (In Russ.) Available at: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1272-2012-02-17-16-59-34>.
8. Inyutin N.G. Avtoref. cand. Diss. *Formirovaniye informatsionno-tekhnologicheskoy kompetentsii budushchego "perevodchika v sfere professionalnoy kommunikatsii"*. Avtoref. cand. diss. [Formation of information-technology competence of the future “translator in the field of professional communication”. Author's abstr. of cand. Diss.]. Nizhniy Novgorod, 2006. 24 p. (In Russ.)

УДК 81'42

Е.Л. Сафроненкова

ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСОБЫЙ ТИП ТЕКСТА (на материале англоязычных научных текстов)

САФРОНЕНКОВА Елена Леонидовна — преподаватель кафедры английского языка для инженерных направлений подготовки Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова.

Россия, 163002, Архангельск, наб. Сев. Двины, 17
e-mail: lendar84@rambler.ru

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о гуманитарном научном тексте как о тексте, вербализирующем гуманитарное научное знание. Автор приходит к выводу, что научный текст может отличаться по своей структуре и языковому оформлению в зависимости от того, какой тип научного знания вербализируется. Гуманитарный научный текст представляет собой тип текста, который вербализирует научное знание с учетом активной позиции субъекта, оценочности и диалогичности. На основе анализа англоязычных гуманитарных научных текстов показана доминирующая роль диалогичности, которая реализуется при помощи категории адресованности и характеризуется в терминах коммуникативной стратегии и тактики.

Ключевые слова

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ; НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ; ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ; ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ТЕКСТ; КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ; КОММУНИКАТИВНАЯ ТАКТИКА.

В данной статье мы исходим из представления о тексте как о продукте реализации языковой системы, имеющем коммуникативную и прагматическую сущность. Акцент делается на коммуникативной природе гуманитарного научного текста, который рассматривается нами как особый тип текста.

Научный текст относится к научной сфере общения, связанной с реализацией науки как формы общественного сознания, т. е. к научному стилю. Общая цель научного стиля формулируется следующим образом: «сообщение нового знания о действительности и доказательство ее истинности» [1, с. 242].

Ключевым словом в данном определении является *знание*. Обсуждая специфику научного текста, целесообразно говорить не о знании вообще, а о специализированном типе знания, которое производится профессионалами — подготовленными и обученными специ-

алистами, владеющими особыми средствами и методами получения знания в конкретных областях. Это знание носит специализированный, систематизированный, концептуализированный характер и выражено в теориях, идеях, мировоззрениях и т. д. Суть данного понятия, по мнению М.П. Завьяловой, состоит в следующем: «Научное знание — это продукт специализированной, профессиональной формы человеческой деятельности, направленной на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире с помощью применения научных методов, которыми не располагает обыденное знание» [2, с. 48].

Автором научного типа текста является ученый, исследователь, в чьи задачи входит получение нового знания. Основная же цель научной коммуникации — сообщение нового знания. Таким образом, пишет В.Е. Чернявская,



«содержанием научного текста является вербализованное знание» [3, с. 23].

Научный текст, представляющий собой вербализованное знание, может отличаться по своей структуре и языковому оформлению в зависимости от того, какой тип научного знания вербализуется. Для нашего исследования анализируемым материалом служат англоязычные научные тексты гуманитарной направленности. Следовательно, мы говорим о гуманитарном научном тексте как о тексте, вербализующем гуманитарное научное знание. Остановимся на рассмотрении гуманитарного типа научного знания более подробно.

Известно, что науки можно подразделить на следующие типы:

- логико-математические,
- естественные,
- инженерно-технические,
- социально-гуманитарные [4].

Блок «социально-гуманитарные науки» рассматривается как объединяющий науки социальной (экономика, политология, социология, юриспруденция и т. д.) и гуманитарной (филология, история, культурология, философия и др.) направленности. Каждая из подсистем этого блока имеет различие в предмете, методе и функциях.

Так, предметом социальных наук является общество в целом и законы развития его подсистем (экономической, социальной, политической и т. п.), формы общественных отношений, социальные общности и механизмы их связей и т. д. Знание об этих сферах необходимо для управления социальным развитием, для его прогнозирования, для разработки стратегических планов и целей общественного развития. Предметом гуманитарных наук является внутренняя духовная жизнь человека. Для них важно раскрыть пути и формы формирования человека как личности, ценности и смыслы человеческого существования.

Если говорить о методах, то в отличие от объясняющего и законосообразного характера наук о природе методами социально-гуманитарных наук являются: описание индивидуальных особенностей исследуемых социальных событий; расшифровка присущего им смысла и оценка (интерпретация) с позиций определенной, принятой ученым-гуманитарием ценностной шкалы. Ценностная интерпретация

смысла различных социальных и исторических событий и составляет сущность того, что называется пониманием, главным методом всех социальных и гуманитарных наук. Следующее высказывание С.А. Лебедева точно раскрывает специфику процедуры понимания в социально-гуманитарном познании: «Понимание как основная процедура социально-гуманитарного познания имеет своим основанием не логически общезначимые процедуры, а герменевтическое искусство или мастерство ученого-гуманитария, его способность с помощью своей интуиции и культурной эрудиции проникнуть в смысл, социальную и гуманитарную сущность познаваемых явлений. Здесь огромное значение приобретает использование ученым-гуманитарием потенциала риторики и убеждения в утверждении социально-гуманитарной истины» [5, с. 6].

На современном этапе развития философского знания меняется представление о статусе гуманитарных наук. После перехода гуманитарного знания от эмпирического на теоретический уровень произошла переоценка статуса и функций гуманитарного знания. Признается наличие у данного блока наук собственных методов, законов, категориального аппарата, объективность и достоверность гуманитарного знания, его научные основания, а также его специфичность. Для гуманитарных наук характерны как общие закономерности классического этапа развития науки, так и специфические черты. К общим закономерностям можно отнести познавательный процесс познания через термины «объект», «субъект», «процесс познания», ориентация на получение, передачу и накопление истинного знания, применение математизации, статистики, моделирования, экспериментирования, тестирования и систематизации знания.

В.Е. Чернявская [6] систематизировала основные признаки гуманитарного знания, позволяющие создать его качественно особый тип научности.

В качестве таких характеристик были рассмотрены следующие. Во-первых, *усиление активности субъекта* в познавательном процессе, в формировании научного знания, в определении путей и методов исследовательской деятельности, в оценке ее результатов. Исследователь имеет дело с особым рода реально-

стью — содержанием человеческого сознания, областью смыслов и значений, требующих специальных методологических приемов, отсутствующих в арсенале естественных наук. Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных ценностных позиций, установок, интересов, которые являются определяющими в действиях субъекта. Субъект в гуманитарном типе научного знания влияет на изучаемый объект, может включаться в него, придавать новые смыслы, оценки. Изучаемый объект при этом может выделяться, проблематизироваться и объясняться с точки зрения личности и ценностей самого исследователя. Субъект в данном типе научного знания не является абстракцией от индивидуума, а включается в среду, условия, обстоятельства, систему. Специфика же естественных наук, как считает М.П. Завьялова, может отражаться в следующем: «„Установка на объект“ и достаточно малое непосредственное влияние субъекта на конечные результаты эксперимента позволяют в той или иной степени пренебречь присутствием субъекта как „посредника“ между объектом и знанием об объекте» [2, с. 116].

Во-вторых, знание формируется и представляется как *ценностно-соотнесенное*. В социальном и гуманитарном познании объект не только познается, но одновременно, и даже в первую очередь, оценивается. Включение оценки означает, что объект как таковой «сам по себе» не интересует субъекта; он интересуется его только в том случае, если соответствует цели и отвечает духовным или материальным потребностям субъекта. Ценность определяется при соотнесении объекта познания с некоторыми образцами, идеалами и установлении степени соответствия этому образцу или идеалу. Эти образцы формируются в той или иной культуре, передаются как традиция и устанавливаются субъектом в процессе его обучения и повседневной жизни.

В отличие от естественных наук, где стремятся исключить ценностное отношение к объекту исследования, оно становится объективно необходимым в социально-гуманитарных науках. В процессе оценивания, как пишет М.П. Завьялова, «в выборе целей и идеалов ярко выражены неопределенность, волевые моменты, избирательная активность субъекта, его приоритеты, которые могут включать и интуи-

тивные, иррациональные и прочие моменты» [Там же. С. 117].

Результаты гуманитарного познания обладают чертами уникальности в силу того, что «объект гуманитарного исследования всегда открыт для множества подходов и воспроизведений, результаты которых не укладываются в линейную схему простой кумуляции знаний» [Там же. С. 62]. Открытость гуманитарного типа текста допускает многозначность его истолкований, т. е. читатель с его ценностно-мировоззренческими установками, убеждениями воспринимается как реальный соавтор.

В-третьих, гуманитарное знание *диалогично*. Данная черта гуманитарного знания непосредственно связана с проблемой понимания объекта познания. Структура познавательного отношения в гуманитарных науках гораздо сложнее, чем в естествознании: здесь объект не только познается, но и оценивается, не только подлежит объяснению, но в большей степени его предстоит понять, т. е. раскрыть его смысловые глубины. Специфика познавательного отношения между субъектом и объектом познания заключается в том, что первый входит в структуру второго, придавая в целом субъектный характер познавательному отношению в данной сфере познания. Здесь, по М.М. Бахтину, сам объект исследования имеет субъективное измерение, здесь «дух» постигает «дух», субъект познает субъект. Но чтобы познать другой субъект, необходимо вступить с ним в диалогическое отношение, иначе он замолкает, застывает, поворачивается к нам лишь своей материальной стороной. Только в процессе диалога (личностей, текстов, сознаний, культур и т. д.) возможны постижение субъективного мира, понимание культурных ценностей, социальных значений. Приведем выдержку из работы М.М. Бахтина, где точно раскрывается сущность диалогичности гуманитарного знания: «Точные науки — это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект — познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать



безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [7, с. 363–364].

Таким образом, для того, чтобы состоялся диалог, необходимо понимание между субъектами. М.П. Завьялова пришла к выводу, что необходимые составляющие процесса понимания — это: «предмет, выраженный в тексте любой природы; наличие в нем смысла; предпонимание — исходное, предварительное представление об этом смысле; интерпретация — толкование текстов, направленное на понимание их смыслового содержания; наличие самопонимания у интерпретатора; общение, коммуникация; „стихия языка“; умение всемерно поддерживать диалог; стремление сказать свое слово и дать слово инакомыслящему, уметь усваивать произносимое им; уяснение того, что один и тот же текст имеет несколько смыслов (кроме авторского); соотнесение предметного содержания текста („сути дела“) с культурным мыслительным опытом современности» [2, с. 120]. Исходя из этого, подчеркнем, что процесс понимания является сложным, многокомпонентным процессом, направленным на реализацию основной черты гуманитарного знания — диалогичности.

Обозначив основные характеристики гуманитарного знания, определяющие его специфику, перейдем к анализу англоязычного гуманитарного научного текста.

Материалом для исследования послужили научные статьи англоязычных авторов по теории коммуникации, истории языка, теоретической грамматике, лексикологии, методике обучения иностранному языку (*English Language and Linguistics*, 2011, 2012; *International Journal of English Linguistics*, 2012; *Language in Society*, 2012; *Journal of Linguistics*, 2011, 2012; *The Linguistics Journal*, 2009; *Journal of Language and Communication*, 2011; *English Profile Journal*, 2010–2012; *Studia Linguistica Journal of General Linguistics*, 2012), социологии, социолингвистике (*British Society for the History of Science*, 2012; *Journal of Sociology, Social Work and Social Welfare*, 2011; *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2011).

Детальный анализ исследуемого материала показал, что диалогичность, выступающая в качестве одной из характеристик гуманитарного знания, занимает центральное место в англоязычном гуманитарном научном тексте. Данная черта гуманитарного знания реализуется при

помощи текстовой категории адресованности, которая может быть определена как «текстовая категория коммуникативно-прагматического плана, посредством которой в тексте опредмечивается авторское представление о предполагаемом адресате и особенностях его интерпретивной деятельности» [8, с. 5].

Рассмотрение функциональной составляющей категории адресованности в англоязычном академическом научном тексте представляется целесообразным с позиции теории коммуникации при оперировании понятиями «коммуникативная (речевая) стратегия», «тактика», «ход» [9].

Коммуникативные стратегии рассматриваются как минимум на двух уровнях — как общие и частные. Принцип подобного разделения обусловлен степенью «глобальности» намерений: речевые стратегии могут характеризовать конкретный разговор с конкретными целями или быть более общими, направленными на достижение общих социальных целей. Общие стратегии направлены на реализацию глобальных прагматических намерений автора, а частные — на решение промежуточных задач и определяют развертывание того или иного аспекта общей стратегии.

Таким образом, рассматриваемая категория адресованности может быть представлена как стратегия адресованности речи. Данная стратегия является детерминирующей для содержания анализируемых текстов и может быть охарактеризована как общая.

Детальный анализ корпусного материала позволяет выделить тактические приемы и средства реализации макростратегии адресованности, которую осуществляют в своей совокупности три частные стратегии: *контактоустанавливающая стратегия*; *стратегия некатегоричности научного изложения*; *стратегия смягчения критики*.

Контактоустанавливающая стратегия направлена на привлечение читателя к участию в размышлениях автора. Она реализуется в тексте англоязычной научной статьи при помощи двух тактических приемов: обращения к потенциальному читателю как коллеге и обращения к коллеге за советом. Наиболее частотными средствами развертывания данных тактических приемов служат вопросно-ответные комплексы и косвенные обращения-упоминания

читателя в качестве третьего лица. Приведем пример из журнала *Studia Linguistica Journal of General Linguistics*, в котором реализуется тактика обращения к потенциальному читателю как коллеге:

Importantly, and as Karttunen also observes, again in relation to implicatives, this requirement of tense identity is not unique to the past tense, as evidenced, for example, by the parallel future examples in (56) and (57) in which the matrix clause is now in the future and so too must be the embedded one. (The reader may verify for him / herself that the same tense identity requirement is maintained in the present tense.)

В данном примере автор научной статьи указывает на грамматическую альтернативность употребления языковой единицы. Далее, используя косвенное обращение к читателю в третьем лице (*the reader*), исследователь предоставляет ему возможность самостоятельно проверить это утверждение, тем самым выражая уверенность в компетентности читателя.

Другой пример, заимствованный из статьи «Defectiveness and homophony avoidance» (*Journal of Linguistics*, № 47, 2011), демонстрирует использование вопросно-ответного комплекса:

If the explanation above is correct, why are these paradigms not defective too? I can only speculate: one possibility may be that it is a by-product of elicitation conditions, i.e. the infelicity of affirmative / negative homophony only struck the speaker when larger chunks of the paradigm were being offered.

Автор обращается к читателю как компетентному коллеге, приглашая его к диалогу, тем самым вовлекая его в обсуждение изучаемой проблемы и совместный поиск верного решения. Задавая вопрос потенциальному читателю, он формулирует собственное видение решения по анализируемой проблеме. Автор моделирует ситуацию реального общения, апеллируя к реальному реципиенту, побуждая его к когнитивным действиям-размышлениям.

Рассмотрим пример реализации тактики обращения к коллеге за советом (*English Language and Linguistics*, № 16/1, 2012):

It is not clear, however, what the status of the syntactic object thus produced is. If such a DP is constructed and merged into an argumental position, say the complement of VP, and a phase head such as V is then merged above it, why do we not expect the article to be sent to spellout by the higher phase head?

Использование в текстовой ткани научной статьи «монологического вопроса» [8, с. 15], т. е. вопроса автора к самому себе, позволяет пригласить читателя к сомышлению. С помощью данного типа вопроса автор актуализирует проблемную ситуацию и как бы обращается к читателю за советом по разрешению данной проблемы.

Коммуникативная цель **стратегии некатегоричности научного изложения** — информировать адресата о том, что представленное автором мнение или суждение не является неоспоримым, единственно возможным, окончательным. Данная стратегия разворачивается при помощи следующих тактических приемов: 1) сдержанность в оценке степени изученности темы, 2) сдержанность в оценке эффективности теории и путей решения исследуемых проблем, 3) сдержанность в оценке степени завершенности (окончательности) результатов исследования, 4) сдержанность в оценке упоминаемых в работе и цитируемых мнений других авторов-ученых и своих личных.

Рассматриваемые тактические приемы актуализируются в тексте англоязычной научной статьи при помощи языковых средств такой семантики, которая позволяет автору быть сдержанным в собственных оценках: модальные глаголы со значением возможности, предположительности *may, might, can, could*; глаголы *to seem, to appear*, имена прилагательные и наречия с семантикой предположительности, возможности *hesitant, likely, not certain, hypothetically*; наречия со значением относительности, обобщенности *partly, relatively, comparatively, generally*; языковые единицы с семантикой ограниченности *limitation, at least* и незаконченности *raw figures, a sketch of analysis, at a basic level*; инфинитивные обороты в страдательном залоге.

Яркий пример реализации тактического приема сдержанности в оценке эффективности теории и путей решения исследуемых проблем (*Journal of Sociolinguistics*, № 17/2, 2013):

The findings from participants' social class also warrant discussion... ...I am hesitant to make strong claims based on these group differences; because I did not seek participants with different class backgrounds, the sizes of the groups are unbalanced, and my measure of participant class can be linked only hypothetically to participants' linguistic background.

Автор статьи, из которой был заимствован данный пример, выражает сдержанность в



оценке эффективности способа решения исследуемой проблемы при помощи прилагательного соответствующей семантики *hesitant* и наречия *hypothetically*, выражающего предположительность правильности избранного пути.

Приведем пример, в котором реализуется тактика сдержанности в оценке степени завершенности (окончателности) результатов исследования (*Journal of Sociolinguistics*, № 16/5, 2012):

My arguments relating to proximity offered in this article have developed from the results of the draw-a-map task alone and they need further testing via research with a more qualitative component.

Признание неокончателности полученных результатов свидетельствует об интенции автора быть сдержанным в оценке итогов познавательной деятельности. Незавершенность проводимого исследования выражается через проекцию на необходимость дальнейшей работы по продолжению эксперимента при помощи наречий *further* и *more*, а также глагола *need* и герундиальной формы глагола *test*.

Стратегия смягчения критики представляет собой частную коммуникативную стратегию, используемую англоязычными авторами гуманитарного научного текста для развертывания одного из аспектов общей стратегии, — вербализацию научного знания с учетом реакции адресата. Принимая во внимание тот факт, что любое научное произведение читается критически, с ответной реакцией, автор англоязычного научного текста стремится учитывать реакцию адресата при создании собственного научного произведения. Стратегия смягчения критики раскрывается при помощи двух тактических приемов: ссылки на ограниченность экспериментальных условий и ссылки на недостаток имеющегося знания.

Анализ примеров показал, что тактический прием ссылки на ограниченность экспериментальных условий является ведущим для реализации стратегии смягчения критики. Приведем несколько примеров для демонстрации этого приема:

(1) *While for reasons of space I cannot fully explore this issue here, I would like to make a tentative proposal in this direction.*

(2) *The available evidence indicates that these innovations were all initiated in writing...*

(3) *As the tokens in our corpus were from live broadcasts and so produced in situations of high*

processing pressure, with limited opportunity for speakers to plan their utterances very far ahead, it is possible that the two phenomena under investigation are speech production errors facilitated by a relatively high processing load.

(4) *Due to the limited amount of data, the study cannot restrict the search to the two active variants take + NP + prisoner(s), where the object NP precedes the complement, and take prisoner(s) + NP, where the object NP follows the complement. In order to get a sufficient number of examples in which the NP precedes the complement, the analysis has to rely on passive occurrences. There is no doubt that the distinction between active and passive occurrences should be pursued further at a future stage.*

(5) *Although the data examined here do not allow for a complete examination of this possibility (since we have looked at many children, no child exhaustively, and each may have a slightly different phonology), they do provide some evidence in this direction.*

(6) *Larger data sets than the limited number of NPs coded for this study should also be employed.*

(7) *Given that it may not be possible to examine the applicability of such beliefs immediately, and that the beliefs often are incorporated in cultural systems, the likelihood of mistaken choice is high.*

Во всех приведенных примерах обнаруживается намерение исследователей смягчить критику полученных результатов за счет ссылки на объективные обстоятельства, которые не позволяют автору дать объективную оценку какому-либо явлению или процессу.

К языковым средствам реализации данной тактики можно отнести: причинные союзы типа *due to*, *for reasons of*, *as*, *since*; единицы с семантической недостатка, ограниченности *limited*, *restrict*; прилагательные *available*, *complete*, *possible* в сочетании с отрицательной частицей *not*, которые также выражают ограниченность, неполноту; глаголы *may*, *can*, *allow* в сочетании с отрицательной частицей *not*.

Так же можно классифицировать примеры ссылки на ограниченность экспериментальных условий по фактору, вызвавшему ограничение: пространство (пример 1), количество (примеры 2, 4, 6), время (примеры 3, 7).

Обсуждая сказанное в связи с гуманитарным научным текстом, подчеркнем в качестве вывода следующее. Гуманитарный тип знания является особым типом научного знания и вербализируется в научном тексте с учетом при-

сущих ему характеристик: активной позиции субъекта, оценочности и диалогичности. Специфичность формулирования англоязычного гуманитарного научного текста связывается с

доминированием диалогичности, реализуемой при помощи категории адресованности, которая, в свою очередь, описывается в терминах «стратегия» и «тактический прием».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кожина М.Н.** Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта : Наука, 2006. 696 с.
2. **Завьялова М.П.** Методы научного исследования: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 160 с.
3. **Чернявская В.Е.** Интерпретация научного текста: учеб. пособие. СПб.: URSS, 2005. 128 с.
4. **Лебедев С.А.** Общая философия науки. М.: Академ. проспект, 2007. 731 с.
5. **Он же.** Единство естественно-научного и социально-гуманитарного знания // Новое в психол.-педагог. исслед. Философия образования. 2010. № 2 (18). С. 5–10.
6. **Чернявская В.Е.** Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: Либроком/URSS, 2011. 240 с.
7. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
8. **Романова Н.Л.** Языковые средства выражения адресованности в научном и художественном текстах (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1997.
9. **Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.

E.L. Safronenkova

SCIENTIFIC TEXT IN THE HUMANITIES AS A SPECIFIC TEXT TYPE (based on English scientific texts)

SAFRONENKOVA Elena L. – *Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov.*
Severnaya Dvina nab., 17, Arkhangelsk, 163002, Russia
e-mail: lendar84@rambler.ru

Abstract

The paper presents a scientific text in the Humanities field as verbalization of scientific knowledge of the Humanities type. The author concludes that a scientific text can differ in its composition and language depending on what type of scientific knowledge it presents. A scientific text of the Humanities profile is a text type which verbalizes scientific knowledge taking into account the following characteristics of the scientific knowledge of the Humanities type: subject-focused, evaluation-based, dialogue-oriented. Analysis of the scientific text corpus in the Humanities field written by English-speaking scholars revealed that dialogue orientation plays a key role in the texts. This feature is realized with the help of the category of addressee orientation which is described in terms of communicative strategy and communicative tactics.

Keywords

SCIENTIFIC TEXT; SCIENTIFIC KNOWLEDGE; SCIENTIFIC KNOWLEDGE OF THE HUMANITIES TYPE; SCIENTIFIC TEXT IN THE HUMANITIES FIELD; COMMUNICATIVE STRATEGY; COMMUNICATIVE TACTICS.



REFERENCES

1. Kozhina M.N. *Stilisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar russkogo yazyka*. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2006. 696 p. (In Russ.)
2. Zavyalova M.P. *Metody nauchnogo issledovaniya*. Tomsk, TPU Publ., 2007. 160 p. (In Russ.)
3. Chernyavskaya V.Ye. *Interpretatsiya nauchnogo teksta*. St. Petersburg, URSS Publ., 2005. 128 p. (In Russ.)
4. Lebedev S.A. *Obshchaya filosofiya nauki*. Moscow, Akademicheskiy prospect Publ., 2007. 731 p. (In Russ.)
5. Lebedev S.A. Yedinstvo yestestvennonauchnogo i sotsialno-gumanitarnogo znaniya. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. Filosofiya obrazovaniya*, 2010, no 2 (18), pp. 5–10. (In Russ.)
6. Chernyavskaya V.Ye. *Kommunikatsiya v nauke: normativnoye i deviantnoye. Lingvisticheskiy i sotsiokulturnyy analiz*. Moscow, Librokom, URSS Publ., 2011. 240 p. (In Russ.)
7. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 424 p. (In Russ.)
8. Romanova N.L. *Yazykovyye sredstva vyrazheniya adresovannosti v nauchnom i khudozhestvennom tekstakh (na materiale nemetskogo yazyka)*. Author's abstr. of kand. Diss. St. Petersburg, 1997. (In Russ.)
9. Issers O.S. *Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoy rechi*. Moscow, LKI Publ., 2008. 288 p. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014

УДК 372.881.161.1

К.М. Чуваева, А.И. Сурыгин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗ

ЧУВАЕВА Ксения Максимовна — старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: ksushona@bk.ru

СУРЫГИН Александр Игоревич — профессор кафедры математики и естественно-научных дисциплин Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; доктор педагогических наук, профессор.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: as@imop.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на начальном этапе подготовки в технические вузы Российской Федерации. В работе рассматривается комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения в курсе русского языка как иностранного.

Ключевые слова

ИНОСТРАННЫЕ АБИТУРИЕНТЫ; КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; УЧЕБНО-НАУЧНАЯ СФЕРА ОБЩЕНИЯ; ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ.

Подготовка специалистов для зарубежных стран из числа иностранных граждан традиционно является одним из важных направлений деятельности российской высшей школы. С ускорением интеграционных процессов в современном обществе, ростом академической мобильности, повышением конкуренции на мировом рынке образовательных услуг проблемы подготовки иностранных специалистов в вузах Российской Федерации, организации образовательного пространства с учетом последних тенденций в педагогической теории и практике становятся особенно актуальными.

Важнейшим показателем эффективности любой педагогической системы являются результаты образовательной деятельности. В пе-

дагогике традиционно результаты обучения представлены в виде системы знаний, умений, навыков. Ключевыми понятиями новейшей образовательной парадигмы, характеризующими образовательные результаты в терминологии компетентностного подхода, являются понятия «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность».

На основе анализа методической литературы можно констатировать, что в трактовке понятий «компетентность» и «компетенция» до сих пор нет ясности и единства. Тем не менее можно сказать, что *компетенцию* в широком смысле определяют как явление («круг вопросов»), а *компетентность* — как интегративное свойство, качество личности (Н.И. Алмазова, В.И. Бай-



денко, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, А.И. Сурыгин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, А.Н. Шукин, J. Raven, W. Nutmacher и др.). Иными словами, под *компетенцией* понимают «знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий», а под *компетентностью* — «способность¹ личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий» [1, с. 54–55]. Точнее говоря, *компетентность* — сложное, интегративное умение осуществлять определенную деятельность в соответствии с заданными требованиями.

В настоящее время компетентностный подход принят в системе высшего профессионального образования Российской Федерации. С позиций компетентностного подхода разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты, содержащие требования к уровню образованности специалиста — выпускника российского вуза, которым должны отвечать и иностранные специалисты, получающие образование в системе российской высшей школы. Данные требования представлены в образовательных стандартах в форме комплекса компетенций, а по сути дела, знаний, умений, навыков и опыта.

Этап предвузовской подготовки иностранных абитуриентов можно рассматривать как важнейший этап в профессиональном образовании иностранных граждан в российских вузах. Целью обучения на данном этапе является формирование у обучаемого умения осуществлять учебно-познавательную деятельность на неродном (русском) языке в условиях новой социокультурной среды. Таким образом, основной задачей обучения иностранных учащихся по программе подготовки в вуз становится формирование у них основ коммуникативной компетенции (КК) в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения, необходимой для обучения в российских вузах.

В современной лингводидактике КК определяют неоднозначно, не существует и единой классификации составляющих ее элементов

¹ Необходимо подчеркнуть, что *способность* — термин психологии, который сегодня «модно» использовать в дидактике, — является полным синонимом дидактического термина *умение*.

и понимания характера их связей и взаимоотношений. Данное понятие появилось в работах методистов в 1980-х годах как результат попыток определить единую цель обучения иностранным языкам, систематизировать содержание и методы обучения для достижения данной цели.

Термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятючневым в докладе на III Конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы в 1976 году. Ученый определял это понятие как «способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы» [2, с. 80]. В содержание КК исследователь включал *языковую компетенцию*, которую трактовал как приобретенное интуитивное знание правил, лежащее в основе построения глубинных структур, преобразуемых с помощью семантических, синтаксических, морфологических и фонологических правил в процессе порождения речи в грамматически правильные предложения.

Это понятие получило развитие в работах отечественных и зарубежных ученых (И.Л. Бим, Н.И. Гез, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пасов, N. Chomsky, J. Raven и др.). В частности, Д.И. Изаренков определяет КК как «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество личности» [3, с. 55].

В словаре методических терминов и понятий КК трактуется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [4].

В настоящее время в общем виде исследователи, например А.А. Зернецкая, понимают КК как совокупность «лингвистических и экстралингвистических знаний и умений совершать с этими знаниями действия и операции с целью понимания воспринимаемого или порождения пригодного для понимания устного или письменного текста» [5, с. 48].

Детальную разработку данное понятие получило в программном документе Совета Ев-

ропы «Современные языки: изучение, преподавание, оценка», в котором были выделены и описаны шесть уровней владения иностранным языком, а также создана система их описания с использованием стандартных категорий. В этом документе КК была определена как совокупность составляющих ее компетенций: *лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной и социокультурной* [6]. В отечественной лингводидактике в числе составляющих КК принято разграничивать понятие *лингвистической компетенции*, предполагающей знание понятийного категориального аппарата науки о языке, и понятие *языковой компетенции*. Языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц и обеспечивает формирование у говорящего умения строить грамматически правильные и осмысленные высказывания.

Следует отметить, что набор перечисленных компетенций, входящих в состав КК, не является полным и окончательно принятым в методике преподавания иностранных языков. Вместе с тем определяющая роль в представленном наборе компетенций принадлежит языковой компетенции, которая служит основой формирования всех компонентов КК.

Необходимый уровень сформированности КК определяется этапом и целью обучения. Применительно к обучению русскому языку как иностранному структуру и содержание КК определяет также и сфера общения. Для иностранных учащихся, получающих высшее профессиональное образование в Российской Федерации, уже на начальном этапе обучения по программе подготовки в вуз ведущей является учебно-профессиональная (учебно-научная) сфера общения.

Предполагается, что, завершая обучение по программе предвузовской подготовки, иностранный абитуриент достигает достаточного уровня владения русским языком, чтобы приступить к изучению общеобразовательных и специальных дисциплин на первом курсе вуза наравне с российскими студентами. В связи с этим иностранным студентам, обучающимся по программе предвузовской подготовки, необходимо приобрести всесторонние навыки владения русским языком для слушания и понимания содержания лекций, участия в семинарах

и лабораторных практикумах, чтения учебной литературы, успешной сдачи зачетов и экзаменов по различным дисциплинам. Таким образом, обязательным условием для дальнейшего обучения иностранных учащихся в системе российской высшей школы является формирование основ КК в учебно-профессиональной сфере общения.

На основе анализа и синтеза выделяемых методистами структурных компонентов КК структура ее в учебно-профессиональной сфере общения, с нашей точки зрения, может быть представлена следующими составляющими:

- *языковой компетенцией* (совокупность навыков и умений, обеспечивающих построение грамматически правильных форм и синтаксических конструкций);
- *речевой компетенцией* (владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение использовать их в процессе порождения речи);
- *лингвистической компетенцией* (владение элементарными знаниями о системе изучаемого языка на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях);
- *предметной компетенцией* (*пресуппозиционная*, по А.А. Зернецкой) (совокупность знаний об окружающем мире, включая профессиональные знания, и умений производить с этими знаниями когнитивные действия);
- *прагматической компетенцией* (умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативными намерениями (интенциями) говорящего и ситуативными условиями речи).

Перечисленные компетенции следует относить к *ключевым составляющим* КК в учебно-профессиональной сфере общения. Используя этот термин вслед за разработчиками из Совета Европы, а также некоторыми отечественными исследователями (И.А. Зимней, А.В. Хуторским и др.), мы полагаем, что ключевые компетенции представляют собой тот базовый набор общих лингвометодических единиц, составляющих КК учащегося, который характеризуют определенная универсальность и достаточность. Эти умения должны быть сформированы у любого студента в процессе обучения профессиональной деятельности на иностранном языке для успешного ее осуществления.

В настоящее время необходимость методического осмысления и дальнейшая разработ-



ка проблемы формирования КК иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз обусловлены наличием ряда противоречий:

- между требованиями, предъявляемыми к уровню образованности абитуриента российского вуза, и уровнем образованности абитуриентов, получивших среднее образование в странах Африки, Юго-Восточной Азии, Латинской Америки, Ближнего Востока и некоторых других регионов мира;

- между принятой в большинстве вузов системой обучения иностранных студентов языку проектируемой специальности и реальными коммуникативными потребностями учащихся в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе изучения общеобразовательных дисциплин на русском языке;

- между программными положениями Концепции информатизации высшего образования Российской Федерации и других приоритетных национальных проектов в области образования и недостаточной оснащенностью высших учебных заведений современными информационно-вычислительными средствами и телекоммуникационной техникой, недостаточной обеспеченностью курсов изучаемых дисциплин электронными учебными материалами;

- между широкими потенциальными возможностями программы подготовки иностранных абитуриентов к обучению на первом курсе российских вузов и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность и высокое качество обучения иностранных граждан.

С учетом данных противоречий решение проблемы формирования КК иностранных абитуриентов в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз требует выявления и научного обоснования комплекса педагогических условий обучения.

Категория «условие» является общенаучной категорией, ее рассматривают в философии, педагогике, социологии, физиологии и других науках. В толковых словарях русского языка понятие «условие» семантизируют следующим образом:

а) 1. Совокупность данных, положения, лежащие в основе чего-либо. 2. То, что делает возможным что-либо другое, от чего зависит

что-либо другое, что определяет собою что-либо другое. 3. Обстановка, в которой протекает что-либо, обстоятельства, при которых совершается что-либо (мн. ч.) [7];

б) 1. Обстановка, в которой происходит, протекает что-либо. 2. Основа, предпосылка для чего-либо; наличие обстоятельств, предпосылок, способствующих чему-либо [8].

В философии категория условия определяется через отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать. При этом сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие — как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются [9].

Таким образом, философское понимание категории «условие» соотносится с зависимостью от нее некоторого предмета/комплекса предметов, характера взаимодействия предметов, наличие условия определяет возможность существования, функционирования и развития предмета. Вместе с тем становится возможным говорить о среде выполнения той или иной деятельности, о среде существования субъектов и объектов деятельности. Влияние среды обеспечивает реализацию функций, достижение поставленных целей и решение задач деятельности. Условия выступают как обстоятельства, определяющие те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим [10].

Итак, условия рассматриваются в отношении существования, функционирования и развития того или иного предмета, явления, события, состояния. Следовательно, выделение условий имеет смысл лишь по отношению к предмету, явлению, процессу, системе. Анализ категории условия и определение комплекса необходимых и достаточных условий становятся важным методологическим требованием к любому исследованию предметов, явлений, процессов и систем.

В настоящее время понятия «дидактические условия»/«педагогические условия» и их производные («психолого-педагогические условия», «организационно-педагогические условия»)

ческие условия» и др.) являются базовыми понятиями педагогической науки, однако в научной литературе нет единого подхода к их определению.

Согласно педагогическим исследованиям, понятие «условие» используют при характеристике целостного педагогического процесса. Сущность понятия «педагогические условия» рассмотрена в трудах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Н.М. Борытко, В.Ч. Загвязинского, И.Я. Лернера, В.Г. Максимова, А.Я. Найна, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, Ю.П. Сокольникова, Ю.Г. Татура и др.

Так, Ю.К. Бабанский определяет педагогические условия как «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся — успешно трудиться» [11, с. 125].

Н.М. Борытко под педагогическими условиями понимает внешние, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом обстоятельства, которые существенным образом влияют на протекание образовательного процесса, предполагают, но не гарантируют определенного результата [12, с. 88]. А.Я. Найн определяет данное понятие как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [13, с. 16]. Н.М. Яковлева рассматривает понятие педагогические условия, характеризуя его как совокупность мер учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень развития искомой категории личности обучаемого [14, с. 219].

Согласно результатам исследований П.И. Пидкасистого, А.М. Столяренко, Ю.М. Корниенко и других ученых, педагогические условия выступают в качестве совокупности взаимосвязанных факторов. Так, И.Я. Лернер определяет педагогические условия как факторы, обеспечивающие успешное обучение [15, с. 76]. В.Г. Максимов, анализируя взгляды ученых-дидактов, характеризует данное понятие как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компо-

нентов образовательной системы, зависящей от ее целей, задач, содержания, форм и методов [16, с. 115].

Таким образом, большинство исследователей педагогические условия понимают как совокупность мер, обстоятельств, факторов, влияющих на эффективность функционирования педагогической системы.

В нашей работе под педагогическими условиями формирования коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз мы понимаем **комплекс взаимосвязанных факторов, обеспечивающих формирование всей совокупности составляющих КК учащихся в соответствии с целью, задачами, содержанием, формами и методами обучения на данном этапе.**

Комплекс данных педагогических условий составляют следующие факторы:

- организация учебного процесса по программе языковой подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации на основе полипарадигмального подхода, представляющего собой синтез широкого спектра научных подходов, как традиционных, так и инновационных;
- учет стилей учебно-познавательной деятельности иностранных студентов, а также этнопсихологических особенностей учащихся в преподавании курса русского языка и курсов общеобразовательных дисциплин;
- внедрение в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ), в том числе в курс научного стиля речи, новейших информационно-коммуникационных технологий;
- формирование / совершенствование информационно-коммуникационной компетенции преподавателей РКИ и преподавателей общеобразовательных дисциплин;
- реализация принципа междисциплинарных связей в обучении и обеспечение необходимого уровня межпредметной координации в подготовке иностранных абитуриентов;
- организация процесса обучения РКИ на основе модели обучения с использованием инновационного учебно-методического комплекса для формирования КК иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения.

Охарактеризуем кратко рассматриваемый комплекс педагогических условий.



1. Организация учебного процесса по программе языковой подготовки иностранных учащихся в вузы Российской Федерации на основе полипарадигмального подхода.

Основные научные подходы, актуальные для организации образовательного пространства технического вуза, рассматриваются в работах И.Б. Авдеевой, В.И. Писаренко, А.И. Сурыгина, Э.Р. Хакимова и других исследователей.

Гуманистический подход, предполагающий ориентацию педагогической системы и всего образовательного процесса на формирование отношений взаимного уважения студентов и педагогов, основанного на соблюдении прав каждого субъекта учебного процесса, и развитие личностного потенциала обучаемых. Этот подход предоставляет учащемуся право выбора индивидуальной образовательной траектории и пути развития.

Системный подход, определяющий качественно более высокий уровень познания, связанный с переходом от отдельного познания к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному и одновременно со структурой личности, ее направленностью, интересами, потребностями, установкой и управлением педагогическим процессом. Системный подход в разработке методологических основ образовательного процесса включает в себя:

- рассмотрение системообразующих факторов инновационной системы обучения;
- рассмотрение компетентности будущего специалиста как системы компетенций, как элемента целостной системы личностных свойств человека;
- опытно-экспериментальную апробацию моделей инновационного обучения и использование экспериментальных данных в организации академической деятельности вузов.

Синергетический подход, основанный на принципах синергетики — науки о самоорганизации в сложных, открытых, неравновесных и нелинейных системах любой природы, изучающей общие принципы, лежащие в основе всех явлений самоорганизации. Применительно к педагогике синергетика предлагает следующие специфические формы и методы обучения: самообразование, нелинейный диалог, обучение как адаптивная модификация, обучение как фазовый переход и др. При синергетическом подходе в педагогике внимание акцентируют не

на передаче знаний, а на овладении способами их пополнения.

Парадигмальный подход, подразумевающий адекватное понимание и точную интерпретацию задаваемых той или иной парадигмой образцов решения образовательных и исследовательских задач. В настоящее время выделяют две основные педагогические парадигмы: формирующую (традиционную) и личностно ориентированную (гуманистическую), каждой из которых присущ специфический набор частных парадигм, отражающих представления о цели, содержании и процессе обучения и воспитания.

Компетентностный подход, ориентированный на достижение базовых компетенций, обеспечивающих готовность выпускников различных учебных заведений к профессиональной деятельности и самореализации в условиях современного рынка труда.

Стилевой подход к учебно-познавательной деятельности студентов при проектировании и реализации образовательного процесса в вузе. В основе стилового подхода лежит феномен когнитивного стиля, представляющего собой индивидуальные способы переработки информации об окружающей действительности. Познавательные стили включают в себя стили кодирования информации, стили переработки информации, стили постановки и решения проблем, эпистемологические стили. Индивидуальный познавательный стиль — это продукт интеграции различных познавательных стилей.

Профессионально ориентированный подход, предполагающий формирование профессиональной компетенции будущего специалиста, включающей знания, навыки и умения по специальности, а также владение профессиональной речью. Современный специалист должен не только обладать высоким уровнем профессиональной компетенции и быть всесторонне развитой личностью, но и уметь социально адаптироваться к потребностям времени, пополнять и практически применять свои знания в меняющихся условиях, учитывать в своей практической деятельности инновационные технологии и постоянно расширяющееся информационное поле избранной специальности.

Описанные выше подходы отвечают требованиям современного этапа развития мировой образовательной системы. Реализация этих

подходов в образовательном пространстве российских технических вузов способствует повышению качества подготовки специалистов для зарубежных стран, а также оптимизации учебного процесса по русскому языку как иностранному на всех этапах обучения.

2. Учет стилей учебно-познавательной деятельности и этнопсихологических особенностей иностранных студентов в преподавании русского языка и общеобразовательных дисциплин.

В настоящее время в педагогике существенное внимание уделяют индивидуализации процесса обучения на основе дифференциации стилей учебно-познавательной деятельности (когнитивных стилей) студентов. Принципиально новым является подход к организации образовательного процесса с учетом когнитивных предпочтений учащихся различных профилей, в частности учащихся технического (инженерного) профиля обучения [17].

Когнитивный стиль учащихся технического профиля, по мнению исследователей, обусловлен сочетанием таких доминирующих когнитивных стилей, как полнезависимость, категоризация и гибкость познавательного контроля. Предполагается, что в основе когнитивных предпочтений студентов инженерных специальностей лежит левополушарная доминантность представителей данного контингента учащихся [Там же. С. 76–97].

На основе названных стилевых компонентов когнитивного стиля учащихся инженерного профиля, обусловленных левополушарной доминантностью, выделяют следующие характеристики интеллектуальной (учебно-познавательной) деятельности, представляющие интерес в лингводидактических целях:

- автономность и высокая обучаемость;
- произвольное запоминание и высокий уровень метапамяти;
- высокая степень автоматизации познавательных функций;
- перенос знаний, навыков и стратегий;
- гибкость информационных процессов;
- успешность решения задач на сообразительность;
- успешность выполнения заданий «закрытого» типа;
- конкретизация и детализация информации; структурирование понятийной информации;

- склонность ориентироваться на выявление различий в ряду объектов;

- успешность выполнения заданий на трансформацию текста;

- повышение уровня понимания текста при наличии вопросов умозаключающего типа;

- составление планов текстов, классификаций, основанных на развернутых разноуровневых видо-родовых преобразованиях;

- буквальность воспроизведения и меньшая оригинальность в рассказах;

- рассудительность, замедленный темп реагирования на проблемную ситуацию и др. [18–20].

Исследователи, например А.Л. Сиротюк, отмечают, что для успешной учебной деятельности студентов с левополушарным типом мышления необходимо соблюдение следующих условий: абстрактный линейный стиль изложения учебной информации, анализ деталей и опора на структурирование информации, неоднократное повторение учебного материала, разнообразие видов самостоятельной работы, закрепление изученного материала через проговаривание и объяснение другим учащимся, преобладание вневременных заданий, вопросов закрытого типа, включение в систему контроля письменных работ, наличие лингфонной поддержки обучения иностранным языкам [21, с. 225].

Дифференцированное обучение с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга является одним из самых сложных, но эффективных способов обучения. Изучение особенностей когнитивного стиля будущих инженеров имеет существенное значение для преподавания русского языка как иностранного, так как задает новый вектор в теории и практике создания образовательных программ, проектировании учебно-методических комплексов и дистанционных курсов, организации самостоятельной работы студентов технических специальностей на различных этапах обучения.

Рассматривая современные тенденции формирования контингента иностранных студентов технических вузов России, нельзя не учитывать то обстоятельство, что в последние десятилетия на рынке образовательных услуг доминируют студенты из Китая. В количественном отношении китайские студенты, получающие образование в российских вузах, занимают второе место после студентов из государств СНГ. Так, в



2010/11 учебном году в вузах Российской Федерации по очной форме обучалось 16 486 студентов из КНР [22, с. 19]. К настоящему времени этот показатель значительно увеличился, и, по некоторым оценкам, их число составляет около 25 тыс. человек [23].

Представители китайского этноса обладают специфическими национально-психологическими и этнокультурными особенностями, ярко проявляющимися в процессе обучения в условиях русскоязычной образовательной среды.

Философская основа, определяющая систему стратегий и правил поведения в китайском обществе, — конфуцианство. Культуру конфуцианской цивилизации отличает этикоцентризм, при этом этические нормы конфуцианства являются определяющими во всех сферах деятельности китайского общества, в том числе и в сфере образования.

И.Е. Бобрышева выделяет в дальневосточных (в том числе китайской) системах обучения иностранным языкам следующие педагогические приемы: зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация и т. д.), образное ассоциирование, аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка, перевод, имитация, аналогия, большой объем тренировки, заучивание, синтез, сравнение (установление тождества), конкретизация, сопоставление своего действия с образцом, дедуктивное рассуждение, повторение и контроль [24, с. 39].

В связи с многочисленностью контингента китайских студентов в вузах России при организации их академической деятельности представляется необходимым учитывать различия в структуре и содержании национальных образовательных систем КНР и Российской Федерации, национально-психологические и этнокультурные особенности обучаемых, специфику их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов, исследовать процесс адаптации учащихся из КНР к условиям обучения в русскоязычной образовательной среде.

3. Внедрение в процесс обучения РКИ, в том числе в курс научного стиля речи, современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В настоящее время невозможно представить себе качественную и эффективную органи-

зацию образовательного процесса без привлечения современных ИКТ. Ежегодно на рынке образовательных услуг появляются разнообразные и все более совершенные электронные образовательные продукты.

В последние десятилетия интерес к использованию ИКТ при обучении РКИ существенно возрос. Данная проблема потребовала как теоретического осмысления, так и конкретных практических решений. Различные аспекты теории и практики применения ИКТ при обучении иностранных студентов русскому языку рассмотрены в работах Э.Г. Азимова, Л.В. Апакиной, А.Л. Архангельской, А.А. Атабековой, С. Берарди, А.Н. Богомолова, Т.В. Васильевой, О.А. Великосельского, А.Д. Гарцова, Л.А. Дунаевой, Т.И. Капитоновой, А.И. Климкевич, О.В. Миловидовой, С.Н. Михайлова, О.Н. Москалевой, Е.В. Пиневиц, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун, В.В. Частых и др.

Сегодня создана определенная научно-методическая база, позволяющая обосновать эффективность использования ИКТ в практике преподавания РКИ. Вместе с тем следует отметить, что электронные образовательные продукты на материале русского языка создают в основном применительно к социокультурной сфере общения.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что в рамках изучения курса научного стиля речи по программе языковой подготовки иностранных абитуриентов проблема до сих пор не имеет целостного педагогически осмысленного решения, а возможности ИКТ при обучении этому аспекту в курсе РКИ используются недостаточно.

На современном этапе развития ИКТ электронное образовательное пространство для изучающих РКИ включает в себя:

- специализированные порталы и ресурсы по русскому языку, количество которых постоянно растет («Грамота.ру» — gramota.ru, «Культура письменной речи» — gramma.ru, «Русские словари» — slovari.ru, «Русский язык для делового человека» — mylanguage.ru, портал по использованию русского языка и получению образования на русском языке — russianforall.ru);

- веб-страницы образовательных учреждений с учебными и методическими материалами (РУДН — russianword.ru, Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина —

pushkin.edu.ru, МГУ им. М.В. Ломоносова — cie.ru, СПбГУ — russian4foreigners.ru и др.);

- дистанционные курсы для студентов, изучающих русский язык как иностранный, и для преподавателей, желающих повысить свою квалификацию;

- электронные библиотеки;
- электронные словари и энциклопедии;
- базы текстов и учебных ресурсов;

- виртуальные сообщества, в которых обсуждают проблемы изучения и преподавания русского языка;

- собрания аудио-, фото-, видеоматериалов по определенной тематике, загружаемые из Интернета;

- средства коммуникации;
- средства организации учебного процесса [25, с. 46].

Одной из перспективных форм организации обучения с использованием ИКТ является разработка и внедрение в образовательный процесс дидактических материалов, объединенных в учебные курсы, размещенные в специализированных системах управления обучением (Learning Management Systems — LMS).

Из существующих некоммерческих LMS оптимальный набор необходимого педагогического инструментария представлен в LMS Moodle. Для образовательных продуктов, созданных на базе этой системы, характерны:

- богатый набор модулей-составляющих (опрос, урок, тест, глоссарий и др.);
- зрительная наглядность (таблицы, графики);
- возможность включения учебных аудио- и видеоматериалов;
- гибкая система контроля знаний;
- обратная связь с преподавателем;
- возможность осуществления мониторинга мнения учащихся о степени эффективности обучения и др.

Платформу LMS Moodle широко используют в учебных заведениях различных стран, в том числе для обучения русскому языку как иностранному [26].

Представляется очевидным, что на современном этапе развития лингводидактики организация обучения иностранных абитуриентов русскому языку, проектирование образовательных программ и учебно-методических комплексов уже на начальном этапе предвузовской

подготовки должны осуществляться с привлечением средств ИКТ.

Электронная коммуникация предполагает специфические виды учебно-педагогической деятельности. Электронные средства обучения являются важным, хотя и не основным элементом в системе дидактических средств. Они лишь дополняют традиционное обучение, обеспечивают поддержку образовательного процесса за счет широких возможностей современных ИКТ.

4. Формирование /совершенствование информационно-коммуникационной компетенции преподавателей.

Как было отмечено, в рамках современной парадигмы высшего образования принято оперировать понятиями «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция» специалиста.

В связи с возрастающей ролью ИКТ, применяемых в образовательном процессе, в структуре общей профессиональной компетенции преподавателя высшей школы (и в частности, преподавателя РКИ) необходимо выделять *ИКТ-компетенцию*, являющуюся одной из ключевых компетенций, характеризующих профессионализм современного специалиста любого профиля. М.А. Бовтенко определяет ИКТ-компетенцию преподавателя РКИ как «неотъемлемую составляющую профессиональной компетенции, обеспечивающую эффективное использование ИКТ для решения профессионально-педагогических и профессионально-корпоративных задач» [27, с. 60].

ИКТ-компетенция преподавателя РКИ предполагает владение:

- основными программно-ресурсными средствами, используемыми в обучении;
- средствами электронной учебной коммуникации;
- навыками оценки качества образовательных электронных ресурсов;
- принципами и методами интеграции ИКТ в учебный процесс;
- навыками проектирования учебных курсов с использованием ИКТ для различных форм обучения (очной, дистанционной, комбинированной);
- навыками создания компьютерных учебных материалов на основе шаблонов и инструментальных программ;



- навыками планирования и проведения учебных занятий, организации самостоятельной работы иностранных учащихся с использованием ИКТ.

Профессионально-корпоративная составляющая ИКТ-компетенции преподавателя РКИ определяется владением:

- комплексом программных средств общего назначения (в частности, типовыми офисными приложениями и программами электронной почты, веб-браузерами, электронными энциклопедическими, справочными и информационными системами);
- программными средствами, ориентированными на специфику корпоративной деятельности образовательных учреждений (средствами управления учебным процессом, справочно-информационными ресурсами);
- средствами оптимизации деятельности преподавателя (инструментальными программами для подготовки документации и планов уроков, вспомогательных материалов, программами для представления результатов учебной деятельности студентов и т. п.);
- навыками профессиональной коммуникации в корпоративных и глобальных сетях [27, с. 61].

Для определения ИКТ-компетенции преподавателя РКИ значимой также оказывается ее лингвистическая составляющая. Многообразие используемых в учебном процессе ИКТ, взаимодействие в учебной и профессиональной среде с учащимися, коллегами, сотрудниками образовательных учреждений делают необходимым владение значительным объемом терминологии, а также всем комплексом жанров информационно-коммуникационного дискурса.

ИКТ-компетенцию преподавателя вуза не исчерпывает простое умение использовать ИКТ в образовательном процессе, она предполагает также творческую и компетентную с методической точки зрения работу с такими новейшими ИКТ, как IP-технологии, Skype, теле-, аудио- и видеоконференции, форумы, поисковые программы Интернет, электронные словари, справочники, энциклопедии, переводчики, интерактивные доски, компьютерные обучающие программы, инструментальные оболочки для создания электронных курсов и др.

Включение ИКТ-компетенции в структуру профессиональной компетенции преподавате-

ля РКИ отражает новейшие тенденции теории и практики преподавания иностранных языков в условиях информатизации образовательного пространства.

5. Реализация принципа междисциплинарных связей в обучении и обеспечение необходимого уровня межпредметной координации в подготовке иностранных абитуриентов.

Исследователи отмечают, что обязательным компонентом содержания образования, образовательного стандарта, учебной дисциплины, программы учебной дисциплины, учебно-методического комплекса дисциплины является категория междисциплинарных связей, которую признают одним из ведущих дидактических принципов организации обучения иностранцев по программе подготовки к обучению в вузе.

Принцип междисциплинарных связей по линии *общеобразовательные дисциплины* → *русский язык* реализуют в коммуникативной составляющей программ по общеобразовательным дисциплинам, изучаемым на этапе предвузовской подготовки. В программах нового поколения сформулированы обязательные результаты обучения, которые содержат как предметно-содержательный, так и языковой аспекты. В них также определена этапность формирования коммуникативной компетенции, т. е. тех предметно-речевых и речевых навыков и умений, которые должны быть сформированы у иностранных студентов на каждом из этапов обучения [28, с. 270–271].

По линии *русский язык* → *общеобразовательные дисциплины* этот принцип реализуют в изучении научного стиля речи в курсе русского языка, в рамках которого вырабатываются и развиваются лексико-грамматические навыки на материале устной и письменной речи, изучается общенаучная лексика, особенности словообразования лексических единиц, основные синтаксические конструкции и смысловая структура учебно-научных текстов и другие аспекты.

В российских вузах, осуществляющих предвузовскую подготовку иностранных студентов, реализуют разнообразные концепции обучения русскому языку по профилю проектируемой специальности, разработаны учебно-методические комплексы, обеспечивающие технологии обучения. Однако следует отметить, что существующие учебные пособия по русско-

му языку, предназначенные для занятий по научному стилю речи в первом семестре предвузовского обучения, как правило, представляют собой пропедевтические курсы, т. е. построены по принципу снятия некоторых лексических и грамматических трудностей на первых занятиях по общеобразовательным дисциплинам.

Согласно учебным планам программы предвузовской подготовки, разработанным в различных вузах, занятия по общеобразовательным дисциплинам, соответствующим тому или иному профилю обучения, вводят на пятой неделе обучения. Как показывает практика, иностранные абитуриенты часто оказываются неподготовленными к восприятию информации на занятиях по общеобразовательным дисциплинам на русском языке. Общенаучную лексику и синтаксические конструкции научного стиля, а также учебные тексты на занятиях по профильным дисциплинам студенты не соотносят с материалом, изученным в курсе русского языка. Кроме того, объем изученного грамматического языкового материала к моменту начала учебных занятий по общеобразовательным дисциплинам не всегда соответствует языковой трудности заданий и текстов, включенных в учебные пособия по математике, физике, химии и другим общеобразовательным дисциплинам.

Таким образом, существует необходимость проектирования и внедрения в учебный процесс инновационных учебно-методических комплексов по обучению иностранных студентов научному стилю русского языка, отражающих языковую систему на материале наиболее частотных лексических, морфологических и синтаксических единиц с учетом принципа междисциплинарных связей. Такие учебно-методические комплексы, созданные на материале общеобразовательных дисциплин, включенных в программу предвузовской подготовки в соответствии с тем или иным профилем обучения, могут существенным образом облегчить работу преподавателей русского языка и общеобразовательных дисциплин и повысить эффективность обучения иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки.

В работах по методике преподавания РКИ фигурирует также понятие *межпредметная координация*. Мы придерживаемся позиции Г.И. Кутузовой, В.В. Стародуб и других ис-

следователей в том, что это понятие не является синонимичным понятию *междисциплинарные связи* и предполагает в первую очередь временное соответствие изучаемого в курсах различных дисциплин учебного материала, т. е. процессуальное, а не содержательное согласование. Межпредметная координация в современных условиях функционирования структур предвузовской подготовки представляется затруднительной по ряду объективных причин организационного характера и логики курсов общеобразовательных дисциплин.

В конце 1980-х годов в системе подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах было введено понятие *единого языкового режима* как системы требований к деятельности преподавателей подготовительных факультетов по учету уровня владения учащимися русским языком [28, с. 128]. Единый языковой режим в образовательном процессе предполагает:

- тесную взаимосвязь в работе кафедр русского языка и общеобразовательных дисциплин;
- проведение совместных методических семинаров;
- взаимопосещение учебных занятий преподавателями русского языка и общеобразовательных дисциплин;
- создание совместных авторских коллективов для подготовки учебных материалов.

Организация образовательного процесса по программе предвузовской подготовки на основе единого языкового режима, реализация принципа междисциплинарных связей в курсах русского языка и общеобразовательных дисциплин существенно повышает эффективность обучения и способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения.

6. Организация процесса обучения РКИ на основе модели обучения с использованием инновационного учебно-методического комплекса (УМК) по научному стилю речи.

Совершенствование учебно-методического обеспечения курса научного стиля речи по программе языковой подготовки иностранных абитуриентов в вузы России является в настоящее время одним из перспективных направлений методики преподавания РКИ.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государ-



ственного политехнического университета авторским коллективом кафедры русского языка создан УМК по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технического профиля, включающий в себя:

- учебное пособие по научному стилю речи;
- сопроводительный аудиокурс;
- сборник контрольно-тестовых материалов;
- компьютерную программу в оболочке Hot Potatoes;
- мультимедийный курс поддерживающего обучения на базе интерактивной образовательной платформы Moodle.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Элементарный курс» [29] предназначено для иностранных абитуриентов технических вузов России, изучающих русский язык с «нуля». Материал пособия рассчитан на 30–40 часов учебного времени по 2–4 часа в неделю и предлагается для изучения параллельно с изучением русского языка общего владения. Языковой материал пособия соответствует коммуникативным потребностям иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз.

Введение научного стиля речи рекомендуется после того, как иностранные студенты овладели первичными навыками чтения, письма, аудирования и репродуктивной устной речи в учебно-бытовой сфере общения в течение 50 часов учебных занятий русским языком.

Основной единицей обучения является учебно-научный текст, сопровождаемый системой притекстовых заданий. В пособие включены специально составленные учебные тексты на материале общеобразовательных дисциплин (физики, математики, химии). Текстовый материал служит основой обучения чтению, письменной и устной речи для достижения базового уровня владения РКИ в учебно-научной сфере общения.

Лексический минимум пособия составляет 180 слов, которые переведены на английский, китайский, французский, испанский, арабский и вьетнамский языки. Учебное пособие содержит также грамматические таблицы с примерами образования и употребления падежных форм.

Значительные трудности для иностранных студентов, изучающих русский язык, традиционно связаны с процессом аудирования звуча-

щей речи. Аудирование выполняет не только коммуникативную, но и другие важные функции, в частности является средством формирования навыков и умений в других видах речевой деятельности. С учетом важности формирования элементарных навыков аудирования уже на начальном этапе предвузовской подготовки в УМК включен сопроводительный аудиокурс. Этот курс содержит тексты учебного пособия, сопровождаемые системой упражнений (фонетических, лексических и грамматических). Каждый урок завершается словарным или фразовым диктантом.

Важнейшими элементами системы обучения РКИ являются контроль и оценка уровня сформированности языковых навыков и речевых умений. Контроль стимулирует учебную деятельность студента, повышает мотивацию к обучению, позволяет корректировать процесс усвоения учебного материала. В связи с этим в УМК включен сборник контрольно-тренировочных и тестовых материалов, содержащий четыре варианта тестов промежуточного контроля и четыре варианта тестов итогового контроля.

Разработаны и внедрены в учебный процесс следующие электронные компоненты УМК:

- компьютерная программа в оболочке Hot Potatoes;
- курс поддерживающего электронного обучения на базе интерактивной образовательной платформы Moodle.

Программная оболочка Hot Potatoes служит для создания обучающих и контролирующих компьютерных программ и является бесплатной для государственных некоммерческих образовательных учреждений при условии, что созданные с ее помощью учебные материалы будут находиться в сети Интернет в свободном доступе. Оболочка позволяет создавать различные типы интерактивных заданий с привлечением графических, текстовых, аудио- и видеофайлов. Созданная в этой оболочке компьютерная программа по научному стилю речи является эффективным дополнительным средством обучения и выполняет функцию грамматического тренинга.

Электронный курс поддерживающего обучения состоит из семи основных уроков и повторительного урока, а также приложений в виде справочных таблиц. Курс сопровождается подробной инструкцией. Содержание уро-

ков курса соответствует материалу основного учебного пособия, однако курс дополнен сопроводительными комментариями с переводом на шесть иностранных языков и расширен за счет различных типов заданий и других компонентов.

Регулярное комплексное сочетание аудиторных занятий, занятий в лингафонном кабинете, компьютерном классе, отработка изучаемого языкового и речевого материала в разных видах речевой деятельности с использованием УМК, а также организация самостоятельной работы студентов на основе электронного курса эффективно обеспечивают формирование КК иностранных учащихся в учебно-научной сфе-

ре общения уже на начальном этапе подготовки к обучению в вузе.

Описанный УМК успешно апробирован также в условиях неязыковой среды в учебном процессе Института международного сотрудничества по образованию Харбинского инженерного университета в рамках договора о двустороннем образовательном сотрудничестве.

Таким образом, представленный в статье комплекс педагогических условий формирования КК иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения обоснован теоретически, а его эффективность подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы в преподавании курса РКИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб.: Нестор, 2000. 391 с.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Науч. традиции и новые направления в преподавании рус. яз. и литературы: докл. сов. делегации на VI конгр. МАПРЯЛ. М., 1986. С. 78–90.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Рус. яз. за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
5. Зернецкая А.А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» // Рус. яз. за рубежом. 2005. № 1–2. С. 48–51.
6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Страсбург, 2001; М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
7. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. Т. 3. М.: АСТ : Астрель : Харвест, 2006. 976 с.
8. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 4 / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. 800 с.
9. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1989. 815 с.
10. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. М.: Акад. естествозн., 2010. 340 с. URL: <http://www.monographies.ru/76>.
11. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
12. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Н.М. Борытко. М.: Академия, 2007. 496 с.
13. Найн А.Я. Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 15–19.
14. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущих учителей к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.
15. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
16. Максимов В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя. Чебоксары: Изд-во ЧГПИ, 1996. 227 с.
17. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 368 с.
18. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 192 с.
19. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: Питер, 2004. 384 с.
20. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1994. 156 с.
21. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 288 с.
22. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: стат. сб. Вып. 9. М.: Изд-во РУДН, 2012. 176 с.



23. CRI online. Русский язык. Новости. URL: <http://russian.cri.cn/841/2013/11/02/1s489439.htm>.

24. Бобрышева И.Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности // Рус. яз. за рубежом. 2004. № 1. С. 38–48.

25. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Там же. 2011. № 6. С. 45–55.

26. Берарди С. Дистанционное обучение в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории (на примере авторских мультимедийных

курсов «Краски-А1» и «Краски-А2»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 21 с.

27. Бовтенко М.А. Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 482 с.

28. Кутузова Г.Н. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 378 с.

29. Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К.М. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс: учеб. пособие / под ред. В.В. Стародуб. СПб.: Нестор, 2009. 106 с.

K.M. Chuvaeva, A.I. Surygin

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION FOREIGN ENTRANTS COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE OF COMMUNICATION AT THE INITIAL STAGE OF PREPARATION TO RUSSIAN HIGH SCHOOL

CHUVAEVA Ksenia M. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: ksushona@bk.ru

SURYGIN Alexander I. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: as@imop.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of formation foreign entrants communicative competence at the initial stage of preparation to Russian technical universities. The complex of pedagogical conditions providing formation of students communicative competence in the educational and professional sphere of communication in the course of Russian as a foreign language is observed.

Keywords

FOREIGN ENTRANTS; COMMUNICATIVE COMPETENCE; EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE OF COMMUNICATION; PEDAGOGICAL CONDITIONS.

REFERENCES

1. Surygin A.I. *Didakticheskiy aspekt obucheniya inostrannykh uchashchikhsya (Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchikhsya yazyke)*. St. Petersburg, Nestor Publ., 2000. 391 p. (In Russ.)

2. Vyatyutnev M.N. Traditsii i novatsii v sovremennoy metodike prepodavaniya russkogo yazyka. *Nauchnyye traditsii i novyye napravleniya v prepodavanii russkogo yazyka i literatury. Doklady sovetskoy delegatsii na VI kongresse MAPRYaL*. Moscow, 1986, pp. 78–90. (In Russ.)

3. Izarenkov D.I. Bазисnyye sostavlyayushchiye kommunikativnoy kompetentsii i ikh formirovaniye na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 1990, no 4, pp. 54–60. (In Russ.)

4. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (In Russ.)

5. Zernetskaya A.A. Struktura ponyatiya "kommunikativnaya kompetentsiya". *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2005, no 1–2, pp. 48–51. (In Russ.)
6. *Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izucheniye, prepodavaniye, otsenka*. Strasburg, 2001. Moscow, MGLU Publ., 2003. 256 p. (In Russ.)
7. Yefremova T.F. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. In 3 vol. Of vol. 3. Moscow, AST Publ., Astrel Publ., Kharvest Publ., 2006. 976 p. (In Russ.)
8. *Slovar' russkogo yazyka*. In 4 vol. Of vol. 4. Moscow, Russkiy yazyk Publ., Poligrafresursy Publ., 1999. 800 p. (In Russ.)
9. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1989. 815 p. (In Russ.)
10. Belikov V.A. *Obrazovaniye. Deyatel'nost. Lichnost'*. Moscow, Akademiya Yestestvoznaniya Publ., 2010. 340 p. (In Russ.) Available at: <http://www.monographies.ru/76>.
11. Babanskiy Yu.K. *Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1982. 192 p. (In Russ.)
12. Borytko N.M., Solovtsova I.A., Baybakov A.M. *Pedagogika*. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 496 p. (In Russ.)
13. Nayn A.Ya. Obshchenauchnyye ponyatiya v pedagogike. *Pedagogika*, 1992, no 7–8, pp. 15–19. (In Russ.)
14. Yakovleva N.M. *Teoriya i praktika podgotovki budushchikh uchiteley k tvorcheskomu resheniyu vospitatelnykh zadach*. Doct. Diss. Chelyabinsk, 1992. 403 p. (In Russ.)
15. Lerner I.Ya. *Protsess obucheniya i yego zakonmernosti*. Moscow, Znaniye Publ., 1980. 96 p. (In Russ.)
16. Maksimov V.G. *Tekhnologiya formirovaniya professionalno-tvorcheskoy lichnosti uchitelya*. Cheboksary, ChGPI Publ., 1996. 227 p. (In Russ.)
17. Avdeyeva I.B. *Inzhenernaya kommunikatsiya kak samostoyatel'naya rechevaya kultura: kognitivnyy, professionalnyy i lingvisticheskiy aspekty (teoriya i metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu)*. Moscow, MGTU Publ., 2005. 368 p. (In Russ.)
18. Liver B.L. *Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchetom vliyaniya kognitivnykh stiley na protsess yego usvoyeniya*. Cand. Diss. Moscow, 2000. 192 p. (In Russ.)
19. Kholodnaya M.A. *Kognitivnyye stili: o prirode individualnogo uma*. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 384 p. (In Russ.)
20. Shkumatova I.P. *Kognitivnyy stil i obshcheniye*. Rostov-na-Donu, Rostovskii pedagogicheskii Univ. Publ., 1994. 156 p. (In Russ.)
21. Sirotyuk A.L. *Neyropsikhologicheskoye i psikhofiziologicheskoye soprovozhdeniye obucheniya*. Moscow, Sfera Publ., 2003. 288 p. (In Russ.)
22. Arefyev A.L., Sheregi F.E. *Obucheniye inostrannykh grazhdan v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Rossiyskoy Federatsii*. Pt. 9. Moscow, RUDN Publ., 2012. 176 p. (In Russ.)
23. *CRI online. Russkiy yazyk*. Novosti. Available at: <http://russian.cri.cn/841/2013/11/02/1s489439.htm>.
24. Bobrysheva I.Ye. Model korrektsii zadaniy i uprazhneniy s uchetom kulturno-tipologicheskikh stiley uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2004, no 1, pp. 38–48. (In Russ.)
25. Azimov E.G. Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v obuchenii RKI: sostoyaniye i perspektivy. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2011, no 6, pp. 45–55. (In Russ.)
26. Berardi S. *Distsionnoye obucheniye v praktike prepodavaniya russkogo yazyka v italiyskoy auditorii (na primere avtorskikh multimediynykh kursov "Kraski-A1" i "Kraski-A2")*. Authors abstr. of cand. Diss. Moscow, 2011. 21 p. (In Russ.)
27. Bovtenko M.A. *Struktura i sodержaniye informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentsii prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Doct. Diss. Moscow, 2006. 482 p. (In Russ.)
28. Kutuzova G.N. *Mezhdistsiplinarnyye svyazi v obuchenii inostrannykh studentov*. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2008. 378 p. (In Russ.)
29. Gladkikh I.A., Starodub V.V., Chuvayeva K.M. *Russkiy yazyk kak inostrannyy. Nauchnyy stil rechi (Tekhnicheskii profil). Elementarnyy kurs*. St. Petersburg, Nestor Publ., 2009. 106 p. (In Russ.)



УДК 811.11:37

М.М. Степанова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ, МЕТОДИСТОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ О НЕОБХОДИМОМ СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

СТЕПАНОВА Мария Михайловна — доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат педагогических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: info@terralinguistica.ru

Аннотация

Статья посвящена изложению результатов сравнительного анализа представлений студентов, преподавателей и работодателей о содержании обучения иностранному языку в магистратуре технических направлений. Представления работодателей и студентов о необходимом содержании обучения иностранному языку являются практико-ориентированными и учитывающими потребности современного рынка. Наиболее важными аспектами они считают знание устойчивых выражений англоязычного делового этикета, особенностей телефонного общения и деловой переписки. Методисты при оценке необходимого содержания обучения деловому английскому языку ориентируются на подготовку магистрантов к обучению в аспирантуре. Для них наиболее важными аспектами содержания делового английского языка являются написание научных статей и подготовка выступлений. Проведенный анализ приводит к выводу о необходимости изменения подходов к организации обучения деловому иностранному языку на уровне магистратуры с учетом реальных условий и потребностей всех заинтересованных сторон.

Ключевые слова

МАГИСТРАТУРА ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; СРЕДСТВО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ; ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК; СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ; АСПИРАНТУРА.

Необходимость обучения иностранному языку в магистратуре всех направлений в настоящее время общепризнана. На официальном уровне это нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) для магистратуры, согласно которым иностранный язык входит в перечень обязательных учебных дисциплин общеобразовательного цикла практически для всех направлений подготовки. Так, владение иностранным языком как одна из общекультурных компетенций упоминается в 47 из 50 ФГОС технических направлений, по которым реализуется подготовка магистров в Санкт-Петербургском государственном политехническом универ-

ситете. При этом в 40 ФГОС (85 % от общего количества ФГОС, содержащих требования к владению иностранным языком) присутствует формулировка «свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения». Эти данные говорят о том, что со стороны государства перед высшей школой поставлена задача подготовки магистров, обладающих компетенцией иноязычного делового общения [1].

В ряде ФГОС имеются также указания на то, какое содержание должно входить в обучение деловому иностранному языку. Например: иностранный язык должен выступать средством «переписки и документооборота»;

выпускник магистратуры по направлениям 141200 «Холодильная, криогенная техника и системы жизнеобеспечения» и 151600 «Прикладная механика» должен владеть таким навыком, как подготовка презентаций, обладать способностью делать доклады, писать статьи и отчеты о научно-исследовательских работах, в том числе и на иностранном языке; магистр, получивший образование по направлению 150100 «Материаловедение и технологии материалов», должен владеть базовой и специальной лексикой и основной терминологией по направлению подготовки, а также навыками устной и письменной коммуникации, презентации планов и результатов собственной и командной деятельности. Таким образом, некоторые ФГОС кратко касаются основных аспектов содержания обучения иностранному языку в магистратуре технических направлений, однако подробная разработка содержания курса делового иностранного языка является обязанностью педагогов и методистов каждого конкретного вуза.

С целью оптимизации разработки содержания учебных программ было проведено изучение представлений заинтересованных сторон о том, что должно входить в содержание обучения деловому иностранному языку в магистратуре технических направлений. Заинтересованными сторонами в процессе обучения иностранному языку в магистратуре технических направлений, по мнению автора исследования, являются прежде всего сами обучаемые, методисты подразделений университета, ответственные за разработку учебных планов в магистратуре, а также руководители предприятий – потенциальные работодатели выпускников университета. Как указывают И.Н. Ким и С.В. Лисиенко, именно «магистрами будет формироваться высший уровень управления предприятиями и организациями» [2, с. 23], и соответственно нынешнее руководство предприятий должно быть заинтересовано в подготовке достойной смены.

В 2011–2013 годах в СПбГПУ был проведен опрос, в котором приняли участие 220 магистрантов, обучающихся по техническим направлениям, 10 методистов различных подразделений университета, а также 37 руководителей (директоров и менеджеров) предприятий Санкт-Петербурга и Москвы. Испытуемым предлагалось оценить по 5-балльной шкале

важность изучения следующих аспектов делового иностранного (английского) языка:

- а) лексика англоязычного делового общения;
- б) устойчивые выражения делового этикета;
- в) формат написания основных типов деловых писем;
- г) правила оформления англоязычной деловой документации;
- д) написание резюме;
- е) подготовка к прохождению собеседования при поиске работы;
- ж) подготовка презентаций и выступлений;
- з) написание научных статей;
- и) особенности телефонного общения;
- к) особенности электронной переписки на иностранном языке.

При обработке результатов для каждого аспекта вычислялось среднее значение, и на основании этого оценивалась его значимость. Оценка проводилась для каждой группы заинтересованных лиц (обучаемых, методистов и руководителей предприятий) отдельно, а затем полученные результаты сравнивались.

По мнению магистрантов технических направлений, наиболее нужными являются такие аспекты, как написание резюме и подготовка к прохождению собеседования на иностранном языке (каждый из этих аспектов был оценен в среднем на 4,6 балла). Это указывает на то, что магистранты задумываются о поиске работы, где будет востребован иностранный язык. Наименее нужными для своей будущей профессиональной деятельности они считают написание научных статей (2,8 балла), подготовку презентаций и выступлений на иностранном языке (4 балла) и знание особенностей телефонного общения на иностранном языке (4 балла). Это объясняется тем, что большая часть магистрантов не связывает свою будущую профессиональную деятельность с научной сферой, в которой требуются навыки написания статей и выступлений. Полученные данные в графической форме представлены на рис. 1.

Провести оценку важности изучения магистрантами указанных выше аспектов делового иностранного языка было также предложено методистам, ответственным за разработку учебных планов в магистратуре. По их мнению, наиболее нужными для магистрантов являются формат написания различных типов деловых писем на иностранном языке и подго-



товка презентаций и выступлений (по 4,4 балла), а наименее нужными – устойчивые выражения делового этикета (3,2 балла), правила оформления англоязычной деловой документации (3,4 балла) и особенности электронной переписки на иностранном языке (3,4 балла) (см. рис. 2).

Аналогичный опрос был проведен и среди потенциальных работодателей выпускников магистратуры. В нем приняли участие руководители – директора и менеджеры (начальники отделов) промышленных и торговых предприятий Санкт-Петербурга и Москвы, работающих с иностранными партнерами или имеющих ино-

странных владельцев или сотрудников. Руководителей попросили оценить важность знания указанных аспектов делового иностранного языка для эффективной работы в современных условиях. Эта группа респондентов может считаться экспертами в отношении реальной востребованности того или иного аспекта английского языка в условиях ежедневной деловой коммуникации в межкультурной среде. Результаты оценки ими необходимости изучения аспектов делового английского языка представлены на рис. 3.

Наиболее востребованным в реальной деловой коммуникации эксперты считают знание устойчивых выражений англоязычного делово-

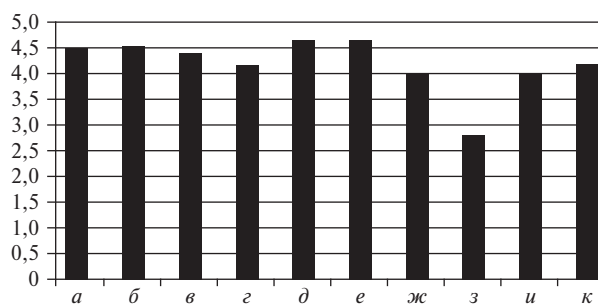


Рис. 1. Оценка магистрантами необходимости изучения различных аспектов делового английского языка: а – лексика англоязычного делового общения; б – устойчивые выражения делового этикета; в – формат написания основных типов деловых писем; г – правила оформления англоязычной деловой документации; д – написание резюме; е – подготовка к прохождению собеседования при поиске работы; ж – подготовка презентаций и выступлений; з – написание научных статей; и – особенности телефонного общения; к – особенности электронной переписки на иностранном языке

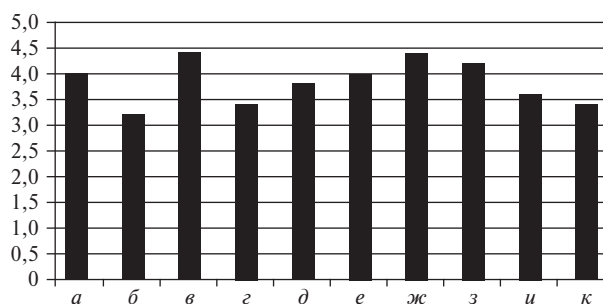


Рис. 2. Оценка методистами необходимости изучения магистрантами различных аспектов делового английского языка: а – лексика англоязычного делового общения; б – устойчивые выражения делового этикета; в – формат написания основных типов деловых писем; г – правила оформления англоязычной деловой документации; д – написание резюме; е – подготовка к прохождению собеседования при поиске работы; ж – подготовка презентаций и выступлений; з – написание научных статей; и – особенности телефонного общения; к – особенности электронной переписки на иностранном языке

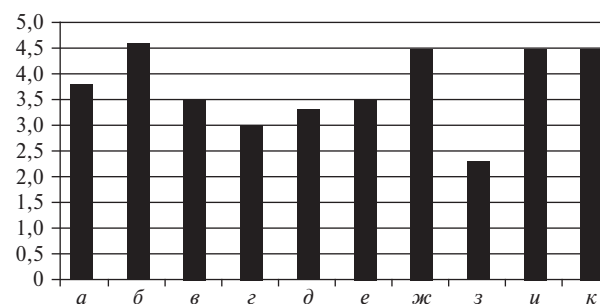


Рис. 3. Оценка руководителями необходимости изучения магистрантами различных аспектов делового английского языка: а – лексика англоязычного делового общения; б – устойчивые выражения делового этикета; в – формат написания основных типов деловых писем; г – правила оформления англоязычной деловой документации; д – написание резюме; е – подготовка к прохождению собеседования при поиске работы; ж – подготовка презентаций и выступлений; з – написание научных статей; и – особенности телефонного общения; к – особенности электронной переписки на иностранном языке

го этикета (4,6 баллов). Кроме того, современному специалисту необходимы, по их мнению, навыки презентаций и выступлений на иностранном языке, знание особенностей телефонного общения и электронной переписки. Наименее важным в деловой сфере является умение писать научные статьи (его эксперты оценили на 2,3 балла), что вполне закономерно, поскольку опрошенные директора и менеджеры — это представители фирм, не занимающихся научным сотрудничеством с иностранными коллегами.

В таблице представлены сводные данные по оценке нужности изучения аспектов делового иностранного языка в магистратуре технических направлений разными группами заинтересованных лиц.

Оценка всеми заинтересованными сторонами необходимости изучения различных аспектов делового английского языка

Респонденты	<i>a</i>	<i>б</i>	<i>в</i>	<i>г</i>	<i>д</i>	<i>е</i>	<i>ж</i>	<i>з</i>	<i>и</i>	<i>к</i>
Магистранты	4,5	4,5	4,4	4,1	4,6	4,6	4,0	2,8	4,0	4,2
Методисты	4,0	3,2	4,4	3,4	3,8	4,0	4,4	4,2	3,6	3,4
Руководители	3,8	4,6	3,5	3,0	3,3	3,5	4,5	2,3	4,5	4,5

Примечание: *a* — лексика англоязычного делового общения; *б* — устойчивые выражения делового этикета; *в* — формат написания основных типов деловых писем; *г* — правила оформления англоязычной деловой документации; *д* — написание резюме; *е* — подготовка к прохождению собеседования при поиске работы; *ж* — подготовка презентаций и выступлений; *з* — написание научных статей; *и* — особенности телефонного общения; *к* — особенности электронной переписки на иностранном языке.

На рис. 4 видно соотношение оценок каждого аспекта делового иностранного языка, данных магистрантами, методистами и руководителями предприятий. Как следует из сравнения полученных данных, имеется ряд довольно существенных расхождений в оценке разными группами заинтересованных лиц тех аспектов делового английского языка, которые предлагаются для изучения в магистратуре технических направлений.

Как указывалось выше, руководители предприятий считают наиболее нужным в работе знание устойчивых выражений англоязычного делового этикета. Магистранты, обучающиеся в СПбГПУ, согласны с этим, тогда как среди методистов отмечается недооценка данного аспекта. Более того, методисты считают знание устойчивых этикетных выражений наименее важным аспектом делового иностранного языка. Недооценивают они и необходимость знания особенностей телефонного общения, и правил деловой переписки на иностранном языке. Вероятно, это связано с тем, что методисты, будучи преподавателями высшей школы и научными работниками, редко ведут устные переговоры и вступают в непосредственное деловое общение с иностранными коллегами — как лично, так и по телефону. По их мнению, наиболее важно уметь писать научные статьи и готовить выступления на иностранном языке, а также писать деловые письма. Таким образом, методисты при оценке нужности изучения аспектов делового иностранного языка ориентируются более на свой личный опыт и на работу в сфере науки и образования, чем на потребности современной деловой жизни.

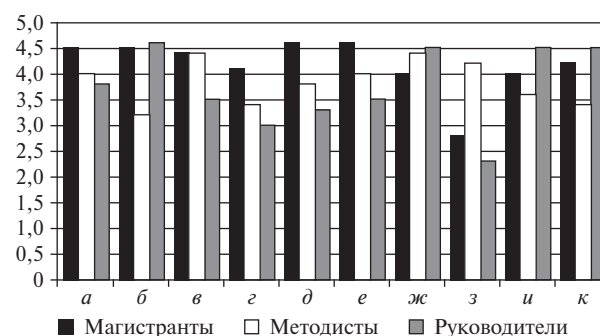


Рис. 4. Сравнение оценок магистрантами, методистами и руководителями необходимости изучения различных аспектов делового английского языка:

a — лексика англоязычного делового общения; *б* — устойчивые выражения делового этикета; *в* — формат написания основных типов деловых писем; *г* — правила оформления англоязычной деловой документации; *д* — написание резюме; *е* — подготовка к прохождению собеседования при поиске работы; *ж* — подготовка презентаций и выступлений; *з* — написание научных статей; *и* — особенности телефонного общения; *к* — особенности электронной переписки на иностранном языке



Такой аспект, как написание научных статей на иностранном языке, наименее низко оцениваемый магистрантами (2,8 балла) и руководителями (2,3 балла), методисты оценивают достаточно высоко — 4,2 балла. Это связано с тем, что магистратура считается первой ступенью научной карьеры, подготовкой в аспирантуру [3], и методисты институтов и кафедр заинтересованы в том, чтобы магистранты продолжили обучение в аспирантуре. В то же время, как свидетельствуют результаты другого проведенного нами опроса, лишь 14,7 % магистрантов СПбГПУ считают основной целью изучения иностранного языка овладение им «на уровне, способствующем построению научной карьеры» [4, с. 659]. Еще 5,2 % магистрантов считают своей целью овладение иностранным языком на уровне, достаточном для сдачи вступительных экзаменов в аспирантуру. Большая же часть магистрантов ориентирована на построение карьеры на производстве и в бизнесе.

Принимая во внимание практико-ориентированную парадигму высшего профессионального образования на современном этапе [5], необходимо признать, что существующие учебные программы и пособия по деловому иностранному языку для магистратуры технических направлений нуждаются в обновлении. В них необходимо включить или усилить те аспекты содержания, которые, по мнению экспертов — руководителей предприятий, осуществляющих свою деятельность в условиях межкультурного и межнационального общения, — являются наиболее востребованными на практике. Это, в частности, формулы англоязычного делового этикета, особенности телефонного общения и электронной переписки на иностранном языке в сфере бизнеса и профессиональной деятельности.

Однако нельзя забывать и о потребностях магистрантов, ориентированных на научную работу и построение академической карьеры. Поэтому аспекты содержания, которые традиционно присутствуют в учебных программах и пособиях для магистратуры, такие как чтение статей по специальности, подготовка докладов и презентаций о научных проблемах и достижениях, также должны быть сохранены.

В связи с этим закономерно возникает проблема перегруженности содержания для того небольшого объема учебных часов, которые отводятся на изучение иностранного языка в магистратуре технических направлений. Как правило, это 36 аудиторных часов, редко 72. В такое ограниченное время невозможно в достаточной степени овладеть всеми аспектами содержания делового иностранного языка. Выходом может явиться деление учебных групп магистрантов в соответствии с их потребностями. Магистранты, планирующие поступление в аспирантуру, более подробно могли бы изучать особенности иностранного языка в научной области, а магистранты, связывающие свое будущее с производством и бизнесом, больше внимания могли бы уделять изучению тех аспектов, которые востребованы в данной сфере. Создание сборных групп магистрантов для подготовки к поступлению в аспирантуру практикуется на протяжении нескольких лет на отдельных факультетах СПбГПУ, например на радиофизическом (ныне — Институт физики, нанотехнологий и телекоммуникаций). Результатом такого обучения становится успешно сданный вступительный экзамен по английскому языку в аспирантуру СПбГПУ. Можно рекомендовать внедрение подобной практики во всех подразделениях университета, заинтересованных в поступлении своих выпускников в аспирантуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанова М.М. Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре технического вуза // Науч.-техн. вед. СПбГПУ. Гуманит. и обществ. науки. 2013. № 2 (172). С. 108–113.
2. Ким И.Н., Лисиенко С.В. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза // Высш. образов. в России. 2012. № 11. С. 23–28.
3. Пичкова Л.С., Багдасарова Н.А. Пути формирования языковой компетентности в магистратуре: проектное обучение // Филол. науки в МГИМО (У):

сб. науч. трудов. № 26 (41). М.: Изд-во МГИМО-Университет, 2007. С. 148–161.

4. Степанова М.М. Целевой компонент управления обучением деловому иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 658–660.

5. Матухин Д.Л. Основные направления развития высшего профессионального образования в контексте идей новой образовательной парадигмы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. № 5. С. 110–114.

M.M. Stepanova

COMPARATIVE ANALYSIS OF IDEAS OF STUDENTS, METHODOLOGISTS AND EMPLOYERS OF THE NECESSARY CONTENTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE TECHNICAL UNIVERSITY MAGISTRACY

STEPANOVA Maria M. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: info@terralinguistica.ru

Abstract

The article discusses the results of comparative analysis of ideas of students, methodologists and employers of the necessary contents of teaching business English for masters-to-be in the technical university. Students' and employers' ideas are more practically oriented and they take into consideration the present-day labour market requirements. They consider business English etiquette clichés, telephone conversation peculiarities and business writing the most important aspects of the business English contents. Methodologists while assessing the necessary contents of the business English teaching take into consideration the goal of preparing students for entering PhD courses. They think that the most important aspects of the business English are scientific articles writing and making scientific reports and presentations. It is concluded that the approaches to organizing the foreign language teaching in the magistracy should be changed taking into account the real conditions and needs of all the interested parties.

Keywords

TECHNICAL MAGISTRACY; FOREIGN LANGUAGE; BUSINESS COMMUNICATION MEANS; BUSINESS ENGLISH; CONTENTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES; PHD COURSES.

REFERENCES

1. Stepanova M.M. Formation of a foreign language business communication competence in non-linguistic MA courses. *St. Petersburg St. Polytechnical Univ. J.: Humanities and Social Sciences*, 2013, no 2 (172), pp. 108–113. (In Russ.)
2. Kim I., Lisienko S. The role of master's degree programme in strategic development of higher educational institution. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2012, no 11, pp. 23–28. (In Russ.)
3. Pitchkova L.S., Bagdasarova N.A. Ways of forming the language competence in magistracy: project learning. *Filologicheskiye nauki v MGIMO (U) – Philological sciences in MGIMO*, 2007, no 26 (41), pp. 148–161. (In Russ.)
4. Stepanova M.M. The goal component of managing the process of teaching business foreign language in the magistracy of a multi-profile university. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2013, no 11, pp. 658–660. (In Russ.)
5. Matukhin D.L. Development of higher education in the context of the new educational paradigm. *Tomsk St. Pedagogical Univ. Bulletin*, 2012, no 5, pp. 110–114. (In Russ.)



УДК 378.147

С.И. Штанина

ОВЛАДЕНИЕ ЖАНРАМИ НАУЧНОГО СТИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

ШТАНИНА Софья Игоревна — ассистент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института прикладной лингвистики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: stamina_sofa@mail.ru

Аннотация

В статье приведен анализ знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе обучения чтению научной литературы. Объектом исследования становятся научные тексты, которые являются средством обучения и профессиональной подготовки магистрантов технического профиля при условии овладения студентами в процессе работы с ними умениями иноязычного чтения.

Ключевые слова

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; НАУЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА; НАУЧНЫЙ СТИЛЬ; МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ; ТЕХНИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.

В соответствии с требованиями к подготовке магистрантов, а также с учетом требований ФГОС ВПО владение иностранным языком рассматривается как одна из общекультурных компетенций. Изучение курса нацелено на обеспечение формирования навыков свободного владения иностранным языком как средством профессионально ориентированного общения в научной среде.

В условиях интенсивного международного сотрудничества специалистов всех сфер деятельности иностранный язык рассматривается как инструмент повышения уровня сформированности профессиональных компетенций. Осуществлять взаимосвязанные виды иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо и чтение) — неотъемлемое требование к результатам освоения дисциплины.

Следует отметить, что развитие умений чтения — одна из основных целей обучения иностранному языку, ориентированных на его практическое использование. Чтение характеризуется автоматизированностью техники чте-

ния и высоким уровнем развития рецептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения (reading strategies) [1].

Научные тексты служат основой исследовательской работы магистранта. Выбор литературы для чтения и изучения — важная составляющая работы исследователя, целью которого является понимание как общего содержания текста и его деталей, так и извлечение и усвоение его познавательной эксплицитной и имплицитной информации.

В процессе работы над диссертацией магистранты осваивают научный стиль. В нем преобладает письменная форма общения (монография, статья, аннотация, реферат, конспект, тезисы), которая предполагает последовательность, логичность, продуманность, подготовленность речи и тщательность ее оформления.

В устной речи видами высказывания (жанрами) научного стиля являются доклад, лекция, сообщение, выступление в дискуссии. Содержание

научного сообщения — это не только изложение и описание фактов, явлений действительности, но и их объяснение (рассуждения и доказательства), поэтому в научном стиле могут использоваться повествование, описание, рассуждение. Важнейшая задача реализации научного стиля речи — объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания. В табл. 1 представлены основные разновидности и жанры научного стиля [2].

Таблица 1

Разновидности и жанры научного стиля

Разновидности научного стиля речи (подстили)	Жанры, виды текстов
Собственно научный	Монография, статья, доклад, курсовая работа, дипломная работа, диссертационная работа
Научно-технический (производственно-технический)	Научно-технический отчет, техническое описание, проектная документация
Научно-информативный	Реферат, аннотация, конспект, тезисы, патентное описание, отзыв
Научно-справочный	Словарь, справочник, каталог
Учебно-научный	Учебник, методическое пособие, лекция, конспект, аннотация
Научно-популярный	Очерк, книга, лекция, статья

Научные тексты различных жанров строятся по единой логической схеме. В основании этой схемы находится главный тезис — утверждение, требующее обоснования; тезис включает в себя предмет речи (то, о чем говорится в тексте) и главный анализируемый признак (то, что говорится об этом предмете). Доказательствами главного тезиса являются аргументы (доводы, основания, приводимые в доказательство), количество которых зависит от жанра и объема научного текста. Для более полной аргументации тезиса необходимы также иллюстрации — примеры, подтверждающие выдвинутые теоретические положения. Текст научного стиля завершается выводом (резюме), в котором со-

держится аналитическая оценка проведенного исследования, намечаются перспективы дальнейших изысканий.

Ниже приведен пример задания для магистрантов в рамках изучения стилистических особенностей научного текста.

Exercise 1. The title of a professional paper or a thesis should define the subject of the thesis as exactly as possible in the shortest number of words. Try to compose your title using the common keywords in your field of study.

Exercise 2. Reading Tone and Style Practice Exercise. Read the selection, and then answer the questions that follow.

Saving Electricity

Many power plants use fossil fuels, like coal and oil, to produce electricity. They formed more than millions of years ago from the remains of ancient plants and animals and can't be replaced ... unless we want to wait million of years more! So it's crucial to use electricity wisely. You can help. Look for these and other places where electricity's being wasted ... then stop wasting it!

- Close the refrigerator door quickly.
- Let your hair dry naturally!
- Run a dishwasher or washing machine only when full.
- Turn off lights when not in use.
- Unplug TVs, DVD players, and other appliances

that have clocks when not in use—they continue to draw energy to display time, even when switched off!

• Unplug phone chargers when not in use—they draw small amounts of energy all the time if you don't!

1. What is the tone of the selection?
 - a. comical
 - b. serious
 - c. disrespectful
 - d. mysterious
2. Why do you think the author chose to use the word crucial instead of its synonym important?
 - a. to add a light touch to the text
 - b. to show disagreement about energy consumption
 - c. to imply that there should be no power plants
 - d. to stress the urgent need to conserve resources
3. Part of the author's style includes the use of
 - a. words in parenthesis ().
 - b. very short sentences.
 - c. ellipses (...).
 - d. foreign words.

За годы обучения в магистратуре студенты должны овладеть умениями чтения — сложного



вида речевой деятельности, целью которого является понимание общего содержания текста, его деталей, а также извлечение и усвоение его познавательной эксплицитной и имплицитной информации.

Согласно ФГОС ВПО, по результатам овладения данным умением к магистранту предъявляются следующие требования: владеть умением свободно читать, понимать и использовать в своей научной работе оригинальную научную литературу по специальности, опираясь на изученный языковой материал, фоновые страноведческие и профессиональные знания и навыки языковой и контекстуальной догадки; владеть всеми видами чтения (изучающим, ознакомительным, поисковым и просмотровым) (см. табл. 2).

Умение магистрантов работать с научной литературой во многом зависит от понимания роли каждого ее структурного элемента, от умения извлечь необходимую информацию об источнике до его прочтения.

Поэтапная работа с научными текстами:

I этап — беглый просмотр, чтение заголовков. Цель — быстро определить нужные и интересные материалы. Полезно отмечать заголовки на полях тех статей, которые нужно прочитать.

II этап — тщательный просмотр отмеченных статей. Цель — получить необходимую информацию. На этом этапе необходимо приучить себя подчеркивать, делить текст на отдельные смысловые части, делать выписки.

Далее приведем примеры заданий по обучению магистрантов *просмотровому чтению* научной литературы.

Exercise 1. Situation: you should prepare a sort review concerning the Technological Development Prospects in Russia. Make up a list of 15 scientific sources.

Exercise 2. Use titles, pictures, key words and prior knowledge to anticipate the contents of the text.

Exercise 3. Take the text and see which of the following are included: title, sub-title, list of references, date of publication, place of publication, publisher, index, list of contents, edition, preface, foreword, appendices, blurb on the back cover, author, ISBN, abstract, details about author, reviewers' comments.

Примеры заданий по обучению магистрантов *ознакомительному чтению* научной литературы:

Exercise 1. Read a lengthy Web page to get an overview of the content and search for paragraphs or sections containing specific information.

Exercise 2. Skimming for gist: read the first sentence of each paragraph in the following text.

Примеры заданий по обучению магистрантов *изучающему чтению* научной литературы:

Exercise 1. Answer the questions with reference to the article which follows. Choose the correct variant to the numbered questions.

Таблица 2

Основные виды чтения научной литературы

Виды чтения научной литературы		
Просмотровое (Scanning)	Ознакомительное (Skimming)	Изучающее (Global)
Используется для предварительного ознакомления с источником информации, когда необходимо познакомиться с содержанием книги, ее глав или параграфов. Обычно читается титульный лист, оглавление, аннотация, отдельные абзацы и предложения. Уже эта информация поможет решить, насколько необходим тот или иной текст	Читаются избирательно отдельные разделы текста. Этот метод часто используется при вторичном чтении, при выяснении определенных вопросов из нескольких источников, а также для сравнения и сопоставления полученной информации и выработки своей собственной точки зрения по данному вопросу	Углубленное чтение (аналитическое, критическое, творческое). Это активный вид чтения, который направлен: на усвоение главной мысли текста, его цели; понимание логики доказательств, поиск ответов на поставленные вопросы. Обращается внимание и на детали, производится их анализ и критическая оценка

BIG SCIENCE AND SMALL

The solar system is not unique. Of course, one did not expect it to be. The sun could hardly be the only star with planets circling round it. Until a couple of years ago, the problem was that planets were very difficult to detect. The stars shine big and bright, but the planets are small and dark. One Australian astronomer explained: "Looking for planets outside the solar system is like looking for a speck of dust a foot way from a 1000-watt light bulb from the back of a big conference room." Even with the largest of optical telescopes, it is impossible to see a planet as large as Jupiter against the background of a nearby star.

A star can be analysed by reference to the light it emits, and the spectra of stars have been classified since 1864 when the Italian astronomer, Secchi divided the spectra of stars into four broad classes which more or less operated according to the colour of the star. This classification by spectra was developed and refined at the Harvard observatory, where more than 250,000 stellar spectra have been classified.

But when there is no light, the astronomer depends on the analysis of movement, so in order to detect the planets what scientists do is look for stars that have a wobble. A star with a planet does not stay still in space because the gravitational pull of the planet will swing it around, although only by a very small amount. By monitoring the star's movement in space over many years, astronomers can pick up the wobble superimposed on the star's straight-line track.

A new technique has been developed by Dr Bruce Campbell, an astronomer working at Victoria University in British Columbia, Canada. He has fed the light from the stars through a container of hydrogen fluoride gas, which acts as a ruler. By this means he has been able to detect wobbles 100 times smaller than so far seen. Such wobbles correspond to the pull that might be expected from planets similar in size to Jupiter – ten times the size of the earth – in this solar system.

Dr Campbell draws the conclusion that as many as half the 200 billion stars in the Milky Way will have planets in orbit round them. The question then has to be asked, if there are billions of planets, might there then not be billions of different forms of life existing upon them? The astronomers treat such a question with extreme caution, but one of them did say: "At least this encourages us to speculate more." Another team of astronomers in Switzerland has found evidence that some of these planets may be 100 to 200 times the size of the Earth.

If the mind boggles when it looks at the galaxy, it is stunned when it contemplates the silicon chip. Microtechnology is the name of the game. The chip is

no longer a matter of information and processing power. Professor Richard Muller of the Sensor and Actuator Centre of the University of California at Berkeley says: "You can't get much done with just a brain. Just like a human brain a computer needs information, and a means of acting on it. So we've developed silicon noses, eyes and ears - and we're on the way to developing silicon muscle."

Professor Muller's team has made working gear slides and spiral springs from silicon. His experiments demonstrate the possibility of constructing working machinery smaller than a speck of dust. The sensors and activators are cut in three dimensions by depositing the silicon in layers in a matrix of silicon dioxide. Acid is then used to dissolve the dioxide from around the minute mechanisms, so that they can then move freely. At these minute sizes, silicon has the hardness of quartz and the resilience of stainless steel. Bell laboratories in New England have already produced a 600 micron microturbine with eight blades that spin at 24,000 rpm. A research project to develop a micromotor-powered microsaw for eye surgery is already under way. There is eventually the possibility of microrobots – self-propelled and combining tools, brain and motor in one chip. Tiny robots could chug along the blood stream to unclog arteries, perform microsurgery on individual cells. Berkeley has developed a microphone on a chip which picks up all the ranges of the human voice.

Alloys research for new and faster chips for the computer industry has led to a major new development in aesthetics. Professor Colin Humphreys in Britain has plunged into the brassiere industry. Old-fashioned brassieres were underwired and had to be hand-washed because they would be distorted if machine washed. The latest brassieres are to be made of shape-memory alloys. These alloys retain a memory of their original shape which they recover when heated. The professor waxed enthusiastic: "You can fling them into the washing machine. They will snap back into shape after you put them on, when they reach body temperature."

SCIENTIFIC DEVELOPMENTS

Where did a scientist...

01. ... make muscles out of silicon?
02. ... formulate a hypothesis about the number of stars with planets?
03. ...develop a miniature microphone?
04. ... classify numerous stars
05. ... invent a more accurate means of measuring gravitational pull?
06. ... make machinery so small it can hardly be seen?



07. ... divide stars according to their spectrum?
.....
08. ... find a new use for high-tech metals?
.....
09. ... explain that detecting planets was very difficult?
.....
10. ... prove that some distant planets are far bigger
than those in the solar system?
- | | |
|--------------|----------------|
| A. Australia | E. Switzerland |
| B. Italy | F. California |
| C. Harvard | G. New England |
| D. Canada | H. Britain |

При обучении чтению научного текста на иностранном языке нужно активно использовать имеющиеся у студента фоновые знания, приобретенные в ходе прохождения им учебного материала по профилирующим дисциплинам. Это способствует развитию профессиональной компетенции будущих специалистов и повышает эффективность всего процесса обучения.

Формирование профессиональных компетенций современного специалиста технического профиля и поддержание (обновление) знаний уже сформированного специалиста на должном уровне невозможно без изучения

последних мировых новинок, разработок и инноваций в технике. В основном получение информации происходит через работу с печатной продукцией (научно-технические статьи, тексты). Поэтому важно научить специалиста работе именно с текстами (книги и журналы по его специальности), что будет способствовать его профессиональному развитию, повышению его компетенции [3].

В настоящее время в технических вузах умение читать считается одной из целевых установок обучения иностранному языку, а формирование коммуникативной компетенции рассматривается в первую очередь как процесс выработки умений и навыков осознанного, осмысленного чтения литературы по специальности с одновременным развитием навыков профессионального общения.

Формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка предполагает: развитие у студентов навыков и умений профессионально ориентированного общения; изучение обычаев и традиций стран изучаемого языка, их культуры, специфики политического развития и использование полученных знаний в своем профессиональном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: учеб. пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001. 224 с.

3. Ахмедзянов Д.А., Дударева Н.Ю. Инновационная составляющая инженерного образования в современной высшей школе // Молодой ученый. 2010. № 1–2 (13), Т. 2. С. 239–243.

S.I. Shtanina

SCIENTIFIC LITERATURE READING AT FOREIGN LANGUAGE NON-LINGUISTIC MA COURSES AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL TRAINING

SHTANINA Sofia I. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*
Politekhnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: stamina_sofa@mail.ru

Abstract

The article is directed to the analysis of developing reading skills. It puts a stress on developing the skills of reading scientific literature which help to gain new subject knowledge and build an integrated professional competence of a specialist in case the students acquire the reading skills.

Keywords

FOREIGN LANGUAGE; SCIENTIFIC LITERATURE; ACADEMIC STYLE; TEACHING METHODS; TECHNICAL SPECIALITIES.

REFERENCES

1. **Golub I.B.** *Russkii iazyk i kul'tura rechi* [Russian Language and Speech Standards]. Moscow, Logos Publ., 2002. 432 p. (In Russ.)
2. **Kolesnikova I.L., Dolgina O.A.** *Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniia inostrannykh iazykov* [English-Russian term guide on foreign language teaching methods]. St. Petersburg, 2001. 224 p. (In Russ.)
3. **Ahmedzyanov D.A., Dudareva N.Ju.** [Innovation aspect of modern high school engineering education]. *Molodoi uchenyi – Young Scientist*, 2010, no 1–2 (13), pt. 2, pp. 239–243. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 378.147:811.111'24

Н.Г. Ферсман

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе)

ФЕРСМАН Наталия Геннадиевна — доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат педагогических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: natdia@list.ru

Аннотация

В статье рассматривается вопрос об использовании в процессе обучения студентов в вузе интерактивных технологий как технологий, нацеленных на активизацию познавательной активности обучаемых. Анализируются возможные ошибки при организации занятий в интерактивном режиме, часто приводящие к прямому искажению смысла интерактивного обучения. Определяются организационно-педагогические условия построения учебного процесса с использованием интерактивных методов и форм обучения. Основное внимание в статье уделяется методике проведения занятий с использованием интерактивных методов обучения с целью активизации познавательной активности студентов на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ; ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ; ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ; РЕФЛЕКСИЯ.

В современном образовательном процессе одной из серьезных проблем теории и практики обучения остается активизация познавательной деятельности обучаемых. Как известно, в традиционной системе общего и профессионального образования предлагаются готовые цели, стандартное и жестко структурированное содержание образования, устоявшиеся формы работы и контроля. Сегодня уже понятно, что такая организация педагогического процесса не дает возможности выбора и построения студентами собственной программы образования и самообразования, снимает с них ответственность за процесс и результаты обучения. Отечественная школа сегодня отдает приоритет развивающему обучению, педагогике сотрудничества, следовательно в развивающих методиках обучения огромное значение приобретают формирование высокой познавательной способности обучаемых и активизация их деятельности. Основ-

ными задачами образования на современном этапе, таким образом, являются разработка и внедрение эффективных стратегий обучения личности, способной и готовой к высоким результатам в своей будущей профессиональной деятельности.

Актуальнейшим для современного образования становится вопрос о способах активизации сознательной деятельности обучаемых, направленной на приобретение конкретных знаний и информации о явлениях реальной действительности, т.е. их познавательной деятельности в процессе обучения. В современном обществе знание иностранного языка — остро необходимая профессиональная потребность специалиста любого профиля; в условиях глобализации неуклонно повышается и статус иностранного языка в качестве средства успешной коммуникации. Очевидно, что в рамках гуманитарного подхода в вузовской образовательной практике и

изучения иностранного языка как одного из его компонентов требуются разработка и активное применение, наряду с традиционными, инновационных педагогических технологий, содержание и алгоритм которых будет максимально способствовать активизации личностных ресурсов обучаемых и их познавательной деятельности в процессе обучения.

Наиболее эффективными подходами и методами активизации познавательной деятельности в процессе обучения признаны интерактивные формы и методы [10]. В педагогической практике интерактивное обучение появилось достаточно давно, гораздо раньше данного термина (возьмем, к примеру, известные диалоги Сократа в эпоху античности), и его развитие продолжалось в последующие исторические эпохи. Рассмотрим, что представляет собой интерактивное обучение на современном этапе.

Термин *интеракция* (в пер. с лат. — взаимодействие) появился в социологии и социальной психологии при рассмотрении ситуаций общения и взаимодействия с другими людьми. Идеи интеракционизма оказали влияние на развитие общей, возрастной и педагогической психологии, что находит отражение в современной практике образования и воспитания; в статьях и работах по педагогике стали появляться термины «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» [2, 7, 8]. Основные методические инновации последних лет связаны с применением именно интерактивных методов обучения; при этом термин *интерактивное обучение* понимается по-разному. Ряд исследователей трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета, опираясь на связь между началом развития сети Интернет в середине 1990-х годов и появлением в то же время идеи такого обучения. Более широкое толкование данного термина выходит за рамки только компьютерного/электронного обучения и отражает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Современный этап отражает необходимость перехода к модели «диалогового равенства» всех субъектов образовательного процесса [1].

В последнее время в вузах наблюдается более широкое применение технологий обучения с интерактивным режимом, построенным на

диалогом взаимодействия. Так как современные интерактивные технологии еще недостаточно разработаны, занятия часто содержат только внешние проявления интерактивного обучения: раскованное общение с обучающимися, акцент на игровых формах и т. д., что может приводить к искажению самого смысла интерактивного обучения [10]. На самом деле учебное занятие в виде интерактивного диалога формирует умение критически и творчески мыслить, анализировать информацию и альтернативные мнения, принимать продуманные совместные и индивидуальные решения; для интерактивного взаимодействия применяются и дискуссия, и мозговой штурм, и метод эвристических вопросов, и другие активные методы обучения [9]. В основе интерактивного обучения лежит нетрадиционная логика образовательного процесса, нацеленная на формирование нового опыта и ведущая к его теоретическому осмыслению через применение, повышая тем самым мотивацию субъектов обучения и продуктивность образовательного процесса [5].

К организационно-педагогическим условиям учебного занятия в интерактивном режиме, вслед за Н.А. Моревой [9], отнесем:

- постановку целей групповой или коллективной работы;
- постановку задач урока, базирующихся на интересе всех субъектов образовательного процесса;
- формирование подгрупп;
- освоение студентами правил сотрудничества;
- выработку системы оценок учебной совместной деятельности;
- определение методов и средств активизации познавательной деятельности;
- отработку межличностных навыков анализа и самоанализа студентами.

К современным интерактивным методам обучения можно отнести следующие методы:

- создания благоприятной атмосферы на занятии;
- организации речемыслительной деятельности;
- организации обмена деятельностью;
- организации рефлексивной деятельности обучающихся и обучающего.

Методы создания благоприятной атмосферы на занятии направлены на самоактуали-



зацию и конструктивную адаптацию к учебной ситуации всех обучающихся. Психологическая атмосфера во многом определяется личностно ориентированным подходом, а не техническими приемами. Так, эффективным методом создания благоприятного психологического климата является совместное обсуждение в начале занятия его целей и задач, формы проведения и обязательных для всех правил групповой работы, например «правила активного слушания» (умение изложить услышанное своими словами и убедиться в правильном понимании сказанного партнером по общению) [3, 12].

Примерами реализации данного метода на занятиях по иностранному языку (ИЯ) могут быть: фонетическая и языковая разминки (warm up activities), различного рода ледоколы (ice-breakers), интеллектуальная разминка (Do you know.?.; закончите мысль/предложение). Отметим, что предметная деятельность в обучении ИЯ обеспечивает благоприятные условия для применения интерактивных форм и методов; так как условия общения никогда полностью не повторяются, умения использовать ИЯ как средство общения в различных ситуациях и сферах носят творческий характер [4].

Методы организации обмена деятельностью предполагают сочетание индивидуальной и групповой совместной работы; ведущую роль здесь играет объединение учащихся в группы для совместной деятельности, выполнения творческих, нестандартных заданий. Творческое задание включает в себя ряд признаков, позволяющих отличить задания этого типа от традиционных (стандартных). Главным отличительным признаком его является связь с продуктивной, творческой деятельностью: данный вид заданий содержит определенный элемент неизвестности, и для их решения необходимо применить несколько подходов, что и требует применение творческого мышления. Возможности нахождения ответа на основе своего или чужого личного и профессионального опыта создают доверительную атмосферу в группе и отличный фундамент для сотрудничества и общения, основанные на взаимопонимании и взаимодействии. К числу других признаков творческих заданий отнесем: активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях; самостоятельный поиск обучающимися вариантов решения поставлен-

ной учебной задачи и обоснование решения; необычные условия работы [12].

Важнейшей составляющей интерактивного обучения является итоговая рефлексия (от *позднелат. reflexio* — обращение назад, отражение). Современная трактовка этого термина следующая: «рефлексия — размышление, анализ собственного психического состояния» [11]. Рефлексия занятия может осуществляться в двух направлениях: как рефлексия занятия обучающимся и рефлексия занятия обучающим. Сквозная и итоговая рефлексия включает в себя как активное осмысление теории или чужого опыта, так и возможности использования в собственной деятельности [10, 12]. Рефлексия начинается с концентрации участников на эмоциональном аспекте, чувствах, которые испытывали участники в процессе занятия. Второй этап рефлексивного анализа занятия — оценочный (отношение участников к содержательному аспекту использованных методик, актуальности выбранной темы и др.). Рефлексия заканчивается общими выводами, которые делает преподаватель.

Рефлексия может быть как групповой и проводиться в целом по занятию или по отдельному его этапу, так и индивидуальной, сосредоточенной на анализе собственного поведения, состояния, на выполнении задач. Рефлексия процесса образовательной деятельности и полученного результата помогает: каждому участнику — определить свои полученные результаты, группе — сделать совместную деятельность более продуктивной, а преподавателю — лучше организовать работу, учитывая все высказанные «плюсы» и «минусы». При проведении анализа групповой работы необходимо определить следующие тенденции внутригрупповых социодинамических отношений: состояние рабочей атмосферы в группе в целом и в микрогруппах; результаты проявления речевого и неречевого поведения участников (удовлетворенность и интерес или напряжение и раздражение); каким образом складывались формальные и неформальные группы; роль в группе преподавателя (модератора, фасилитатора).

Таким образом, обучение с применением рассмотренных психолого-педагогических условий организации интерактивного обучения способствует более эффективному осуществлению субъект-субъектного подхода в професси-

ональном образовании. Занятия, построенные в интерактивном режиме, являются специальной формой организации познавательной деятельности; в них реализуются одновременно и потребность в общении, и усвоение поведенческих функций, которые можно перенести во внешний мир, и осознание ценности других людей в процессе совместной деятельности. И.А. Зимняя отмечает, что «по сравнению с индивидуальной работой по схеме „учитель — ученик” внутри-

групповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 %» [6]. Смысл обучения с применением интерактивных методов и форм состоит в том, чтобы опыт, приобретаемый в процессе такого обучения, мог быть успешно применен за его рамками, что способствует активизации познавательной деятельности обучаемых и отвечает требованиям современной компетентностной образовательной парадигмы.

Работа выполнена при финансовой поддержке
Министерства образования и науки РФ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова Н.И. Полипарадигмальность и поликодовость как основы методологии иноязычного образования в вузе // Коммуникации в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты: материалы Междунар. науч. конф. / под ред. М.А. Акоповой. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2001.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. пед. вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007.
5. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. 2004. № 8. С. 87–91.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 2002.
7. Кларин М.В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. № 7. С. 12–18.
8. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М.: Сентябрь, 2003.
9. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005.
10. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006.
11. Современный словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1992.
12. Ферсман Н.Г. Формирование и развитие инновационного (творческого) мышления специалистов в системе постдипломного образования (в рамках курса иностранного языка) / под науч. ред. М.А. Акоповой. СПб.: Астерион, 2014.

N.G. Fersman

TECHNIQUES TO INCREASE STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION (drawing on the example of teaching foreign languages in non-language higher school)

FERSMAN Nataliia G. — St. Petersburg State Polytechnical University.
Politechnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: natdia@list.ru



Abstract

The article considers ways of using interactive learning techniques to enhance students' cognitive activity. It also identifies potential mistakes in organizing the process of learning in the interactive mode. The article defines the pedagogical terms of the interactive learning process. Significant attention is paid to the different interactive techniques used in the practice of teaching foreign languages in the context of enhancing students' cognitive activity.

Keywords

PROFESSIONAL EDUCATION; INTERACTIVE LEARNING; INTERACTIVE METHODS; CREATIVE TASK; REFLEXION.

REFERENCES

1. Almazova N.I. Poliparadigmnost i polikodovost kak osnovy metodologii inoyazychnogo obrazovaniya v vuze. *Kommunikatsii v polikodovom prostranstve: yazykovyye, kulturologicheskiye i didakticheskiye aspekty: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Materials international scientific conf.]. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2013. (In Russ.)
2. Badmayev B.Ts. *Metodika prepodavaniya psikhologii*. Moscow, 2001. (In Russ.)
3. Bratchenko S.L. *Vvedeniye v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya (psikhologicheskiye aspekty)*. Moscow, Smysl Publ., 1999. (In Russ.)
4. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moscow, Akademiya Publ., 2007. (In Russ.)
5. Gargay V.B. Povysheniye kvalifikatsii uchiteley v USA i UK: interaktivnaya model. *Pedagogika*, 2004, no 8, pp. 87–91. (In Russ.)
6. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow, 2002. (In Russ.)
7. Klarin M.V. Interaktivnoye obucheniye — instrument osvoyeniya novogo opyta. *Pedagogika*, 2000, no 7, pp. 12–18. (In Russ.)
8. Korotayeva Ye.V. *Obuchayushchiye tekhnologii v poznavatel'noy deyatel'nosti shkolnikov*. Moscow, Sentyabr' Publ., 2003. (In Russ.)
9. Moreva N.A. *Tekhnologii professional'nogo obrazovaniya*. Moscow, Akademiya Publ., 2005. (In Russ.)
10. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennyye sposoby aktivizatsii obucheniya*. Moscow, Akademiya Publ., 2006. (In Russ.)
11. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov*. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1992. (In Russ.)
12. Fersman N.G. *Formirovaniye i razvitiye innovatsionnogo (tvorcheskogo) myshleniya spetsialistov v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya (v ramkakh kursa inostrannogo yazyka)*. St. Petersburg, Asterion Publ., 2014. (In Russ.)



Актуальные проблемы воспитания «Педагогика общей заботы»^{*}

*К 90-летию со дня рождения академика
Игоря Петровича Иванова*

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФОРУМЕ «ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ И.П. ИВАНОВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ», ПОСВЯЩЕННОМ 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ И.П. ИВАНОВА (Санкт-Петербург, 2–8 ноября 2013 года)

Начиная с 1990-х годов по инициативе учеников и последователей академика И.П. Иванова проводятся педагогические конференции, форумы, семинары, «круглые столы» как в Санкт-Петербурге, так и в других городах страны. Одно из последних значимых событий, предшествовавших нашему педагогическому форуму, — это конференция в РГПУ им. А.И. Герцена, которая была посвящена проблемам воспитания и по итогам которой выпущен сборник «Воспитание: научные дискуссии и исследования».

События педагогического форума «Гуманистические идеи И.П. Иванова в современном образовании»:

- Детский праздник (лагерный сбор лидеров ученического самоуправления) (школа № 404, г. Колпино, руководитель — Д.А. Гаянкова);
- Конференция учителей начальных классов и педагогов дополнительного образования «Коллективное творческое воспитание младших школьников в процессе реализации стандартов 2-го поколения» (ЛОИРО, школа № 163, Санкт-Петербург, руководители: О.Н. Мостова, В.Л. Тузова);
- Конференция руководителей детских общественных объединений и организаций «Творческое содружество поколений в детском общественном движении» (ГДТЮ, Санкт-Петербург, руководители: Л.С. Нагавкина, В.А. Петрова);

- Слет классных руководителей «Социальное творчество в жизнедеятельности классного коллектива» (Культурно-досуговый центр пос. Южный, руководитель — Н.П. Царёва);

- Научно-практическая конференция «Становление личности ребенка и педагога в коллективной творческой деятельности» (ЛГУ им. А.С. Пушкина, руководитель — С.М. Платонова);

- Выставка «Педагогика общей заботы в лицах и документах» (Музей РГПУ им. А.И. Герцена, директор Е.М. Колосова);

- Научно-практическая конференция «Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности» (ПГУПС, руководитель — В.Л. Ситников; СПбГПУ, руководители: И.Д. Аванесян, К.П. Захаров, П.М. Касьяник).

5 ноября 2013 года в Белом зале Санкт-Петербургского государственного политехнического университета ученые и практики из 36 городов стали участниками открытия двухдневной конференции (во второй день она проходила в Петербургском государственном университете путей сообщения) «Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности», проведение которой еще раз подтвердило значимость и востребованность идей академика И.П. Иванова в современном образовательном процессе.

^{*}В рубрике представлены статьи участников педагогического форума «Гуманистические идеи И.П. Иванова в современном образовании», проходившего 2–8 ноября 2013 года в Санкт-Петербурге.



Секции:

1. *«Методологические основы развития личности в педагогике общей заботы».*

Руководители секции: д. п. н., проф. Елена Владимировна Титова (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург); д. п. н., проф. Сергей Данилович Поляков (УГПУ, Ульяновск).

2. *«Социокультурные, историко-педагогические корни педагогики общей заботы».*

Руководители секции: к. п. н. Светлана Михайловна Платонова (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург); к. с. н. Ричард Валентинович Соколов (АПСН, Москва); Елена Борисовна Осипова (ИПП ИГО СПбГПУ, Санкт-Петербург).

3. *«Коллективная творческая деятельность как комплексное средство воспитания».*

Руководители секции: Инесса Давидовна Аванесян (СПбГПУ, Санкт-Петербург); Надежда Павловна Царёва (ЛЮИРО, Лен. обл.); Виктор Николаевич Кругликов (СПбГПУ, Санкт-Петербург); Валерий Леонидович Ситников (ПГУПС, Санкт-Петербург).

4. *«Отношения творческого содружества поколений в общественном движении».*

Руководители секции: к. п. н. Людмила Серафимовна Нагавкина (Санкт-Петербург); к. п. н. Дмитрий Николаевич Лебедев (Москва).

5. *«Воспитание воспитателей в педагогике общей заботы».*

Руководитель секции — к. п. н. О.Н. Маслюк (Рязань).

Заключительное событие форума — научная дискуссия (АППО, Санкт-Петербург, руководители: Е.В. Титова, Н.П. Царёва).

В рамках дискуссии были предложены для обсуждения следующие вопросы:

- Что можно считать развитием и модернизацией в педагогике коллективного творческого воспитания, а что — имитацией, деформацией, искажением и фальсификацией?

- С какими явлениями в науке и практике связаны имитация и деформация концепции коллективного творческого воспитания и нужно ли с ними бороться?

- Какие новые идеи, источником которых послужила концепция коллективного творческого воспитания, можно считать теоретически

и практически значимыми для современного образования?

Профессор С.Д. Поляков (Ульяновск) поставил вопросы, связанные с выбором социальных ориентиров в обществе, а также с подготовкой педагогических кадров, способных реализовывать идеи педагогики общей заботы, и пониманием природы человека в концепции И.П. Иванова.

М.А. Гусаковский (Минск, Беларусь) предложил рассмотреть вопросы, связанные с современным контекстом системы воспитания, разработанной в 1960-х годах: Как соединить, как приспособить эту систему к современным условиям? Кто сегодня выступает идеалами для наших детей? Каков должен быть современный контекст педагогического словаря И.П. Иванова? Не отказываясь от сущности, есть ли необходимость искать новые обозначения и культурные формы сложившихся понятий?

События форума объединили более 800 участников из России и стран зарубежья.

Собственный корреспондент «Учительской газеты» Нина Пижурина была участником основных событий форума, в том числе конференции, которая проходила в Политехническом университете. Предлагаем отрывок из ее статьи, опубликованной в газете 26 ноября 2013 года:

«Девяностолетие ученого и педагога стало поводом для разговора ученых и практиков на тему „Философия, психология, педагогика социальной активности и творчества личности“. Из ста восьмидесяти участников юбилейного форума, которые приехали в Санкт-Петербург из 36 городов, лишь два-три десятка знакомы с давних лет, связаны общими воспоминаниями и делами, начатыми еще при жизни Игоря Петровича. В большом Белом зале Политехнического университета, где проходило пленарное заседание, они выделялись седыми головами и тем особым оживлением, которое всегда вызывает встреча соратников. Остальные участники не знали юбиляра лично. Но уже теперь, в наши дни, они нашли в его наследии идеи, которые не дают покоя, не позволяют оставаться равнодушным, работать формально, от звонка до звонка. Организаторам форума удалось издать к этому дню двухтомник трудов педагога и ученого, на который уже обнаруживается большой спрос».

И.Д. Аванесян,
доцент, кандидат педагогических наук,
председатель орг. комитета форума

УДК 159.923; 316.6

В.Л. Ситников

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОПЕДАГОГИКА КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ НА ПРИНЦИПАХ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

СИТНИКОВ Валерий Леонидович — *заведующий кафедрой прикладной психологии факультета экономики и социального управления Петербургского государственного университета путей сообщения; доктор психологических наук, профессор.*

Россия, 190031, Санкт-Петербург, Московский пр., 9
e-mail: sitnikof@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблемам педагогических истоков гуманистической психологии командообразования. Доказывается целесообразность использования отечественного опыта формирования разновозрастного коллектива на гуманистических принципах общей заботы, наиболее качественно теоретически и эмпирически разработанных и проверенных многолетним опытом научно-педагогической деятельности А.С. Макаренко, И.П. Иванова и их последователей. Рассмотрены некоторые малоизвестные факты истории становления их подходов к формированию и развитию коллектива. Выделены основные психолого-педагогические принципы командообразования, применимые не только в педагогической, но и во многих других видах современной созидательной деятельности.

Ключевые слова

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ; РАЗНОВОЗРАСТНЫЕ ОТРЯДЫ; РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ; «ТРУД-ЗАБОТА»; КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

Социальные и экономические проблемы, накапливающиеся в период глобального изменения социально-экономической формации, порождают потребность в какой-то панацее, которая смогла бы легко устранить все проблемы и обеспечить резкое ускорение развития социума. Сегодня такой панацеей для организаций любого уровня нередко представляется формирование команды. Это вполне закономерно, так как общественное развитие идет по спирали, но спираль эта приводится в движение маятником единства и борьбы противоположностей. И вот на очередном витке истории, решая возникающие проблемы, мы снова, забыв отечественный уникальный опыт, наступаем на старые грабли...

Избавляясь от коммунистических догм, наше общество быстро избавилось и от идеи ведущей роли коллектива в развитии человека и общества. Коллектив был признан средством

подавления личности, а ключевым механизмом наиболее эффективного развития отдельной личности и двигателем прогресса общества стали считать соперничество. Но произошедшее за последние десятилетия кардинальное изменение системы отношений, нарастающее экономическое отставание от развитых стран, провалы в науке и образовании, привели к осознанию того, что индивидуализм — это тупиковый путь развития как отдельной личности, так и общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в наиболее эффективно развивающихся странах, показал, что наиболее успешно прогрессируют социально ориентированные экономики, опирающиеся на принципы гуманизма и коллективизма. Архаичность и низкая эффективность авторитарного стиля управления сегодня не вызывают сомнения. Большинство современных специалистов в области управления счита-



ют наиболее перспективным командный стиль, при котором цели организации в полной мере согласуются с личными целями сотрудников.

Есть разные подходы к пониманию путей и принципов создания команды. Одни считают, что команда сама собой формируется в ходе совместной деятельности в условиях любого стиля управления. Другие настаивают, что все зависит от ситуации или от сложившегося подбора кадров, или от личности руководителя, или от совокупности благоприятных обстоятельств.

Современные исследования и практика управления убедительно свидетельствуют, что процесс командообразования не происходит самопроизвольно. Сегодня появилось много разнообразных семинаров, тренингов, «тим-билдингов», «веревочных курсов» и форм обучения основам командообразования. Почти все эти мероприятия, даже предлагающие авторские разработки, базируются на западных и прежде всего на американских технологиях и методиках.

Увы, подавляющее большинство экономистов и психологов, занимающихся проблемами управления, не знают отечественного уникального опыта эффективнейшего командообразования. Для нашей страны издавна характерны две крайности: либо уверенность в том, что «Россия — родина слонов», либо «идолопоклонство перед Западом». Сегодня, когда налицо резкое отставание научного и экономического развития, в России преобладает первая крайность. Россия, конечно, не родина слонов, но один из наиболее интересных социально-психологических опытов, опирающихся на точное понимание закономерностей и механизмов формирования команды, был реализован, глубоко и методически точно описан Антоном Семеновичем Макаренко (1888–1939), а затем творчески (теоретически и практически) переработан и адаптирован к обычным условиям непетенциарной системы школьного и внешкольного воспитания академиком Игорем Петровичем Ивановым (1923–1992).

А.С. Макаренко и И.П. Иванов точно определили ключевой принцип формирования подлинной команды, который заключается в организации деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, о людях, о самих членах группы. Ими разработана четкая технология реализации этого принципа в процессе совместной деятельности. А.С. Ма-

каренко вывел точную «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». И.П. Иванов разработал уникальную систему развития личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности, целью которой является общая забота об окружающей жизни.

Может возникнуть вопрос: а какое отношение к проблеме современного командообразования имеет педагогическая система, созданная много десятилетий тому назад?

Самое непосредственное. Любое изменение системы управления и производственных отношений требует предварительной подготовки и обучения персонала. Сегодня одной из наиболее эффективных методик социально-психологического обучения заслуженно считаются тренинги или так называемые Т-группы, группы встреч. Известный американский психолог К. Рудестам отмечал: «О группах встреч Карл Роджерс отзывался как об одном из величайших социальных изобретений 1960-х годов. <...> Местом, где произошли разительные перемены в движении групп встреч, способствовавшие их широкому распространению, стал Институт Эсален... Эсален был учрежден в 1962 году [1, с. 82, 83].

Но еще в 1956 году И.П. Ивановым был организован Союз энтузиастов, который объединил около 20 старших пионервожатых ленинградских школ [2] и практически в режиме Т-группы разрабатывал фактически тренинговые формы и методы коллективной творческой деятельности школьников. И.Д. Аванесян, ученица и соратница И.П. Иванова, дает точное определение сущности концепции и социальной технологии своего учителя: «Лейтмотив педагогики Иванова — утверждение гуманистических отношений, воспитание творческих людей, способных заботиться о конкретных людях, окружающей жизни, о себе, как о товарище своих товарищей... Развивая и утверждая идеи Макаренко в другое время и в других условиях, Игорь Петрович... разработал методику, которая позволяет решать в единстве задачи гражданственности, социальной активности и личностного роста воспитанников» [3, с. 92–93].

В 1995 году журнал «Фай Дельта Кэппен» опубликовал «сенсационные» материалы. Американские ученые заявили о революции в образовании. На основе глубокого анализа истории

воспитания и развития человека они пришли к выводу, что нашли эффективный способ развития личности. И это отнюдь не индивидуализм, характерный для западного общества, а включение человека в социальное действие, во взаимобмен заботой. Основатель и первый главный редактор газеты «Первое сентября», член-корреспондент Российской академии образования С.Л. Соловейчик справедливо отметил, что это открытие совершено не американцами, а нашим выдающимся педагогом И.П. Ивановым в начале 1950-х годов. «И вот открытие русского ученого Иванова приходит к нам из Америки. Теперь будем нудно спорить о приоритетах», — горько заметил он [4].

Мы не предлагаем спорить о приоритетах, так как и отечественные, и зарубежные исследования базируются на общечеловеческих гуманистических принципах, на понимании фундаментальных закономерностей и механизмов психического развития человека и общества. В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), психоанализе (Э. Фройд, Э. Эриксон), гештальт-психологии (Ф. Перлз, Э. Шостром) с различных позиций забота зрелой личности о других понимается как необходимое условие ее самоактуализации, достижения внутренней целостности и психологического здоровья в целом. Но необходимо знать собственные корни и понимать, что в России накоплен ценнейший опыт формирования самоактуализирующейся личности, действующей в коллективе, в команде.

Увы, сегодня не только молодые, но и весьма зрелые психологи и педагоги очень часто проявляют незнание отечественного опыта создания эффективной команды, действующей на демократических принципах, считая и утверждая, что настоящие гуманистические психологические технологии разработаны на Западе, а в России и Советском Союзе был только авторитарно-бюрократический стиль управления. В 2006 году в Швейцарии, на конференции Международной ассоциации морального образования, посвященной 100-летию Л. Колберга, американский профессор М. Берковиц под аплодисменты многочисленных коллег со всего мира прочел актовую лекцию о современных подходах к моральному образованию в США. С каким упоением он говорил о роли группы в морально-волевом развитии личности подрост-

ков, о важности включения их в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни, а не только о самих себе, правда, ни разу не упомянув ни А.С. Макаренко, ни И.П. Иванова, ни Россию, ни Советский Союз. По сути это был гимн коллективизму и отповедь индивидуализму. Надо отдать ему должное, что в частной беседе он без колебаний признал приоритет России, а точнее Советского Союза, в разработке теории и практики развития личности в коллективной творческой деятельности.

Это реально действующая, не просто педагогическая, а практически психотерапевтическая система развития и гармонизации личности, т. е. система гармонизации отношений конкретного человека с другими людьми, с обществом и с самим собой. Система, дающая реальные инструменты для создания команды и высшего уровня ее развития — коллектива.

Понятия «коллектив», «команда» относятся к специфической разновидности групп, кардинально отличающейся от всех других типов. Они выходят за пределы понятия формальных групп и рассматриваются как наиболее высокий уровень группового развития. В определении этих понятий гораздо больше общего, чем различий. Они характеризуют группы, достигшие высшего уровня сплоченности, действующие как единая общность, в которой сочетаются преимущества формальных и неформальных групп при отсутствии их недостатков, обеспечивается наиболее эффективное достижение результатов организации и удовлетворение личных и групповых потребностей их членов. Групповые процессы в команде и коллективе образуют стратометрическую структуру, основой которой является совместная деятельность, обусловленная личностно и социально значимыми целями. Но если в команде эта деятельность обусловлена личностно значимыми целями и целями группы, то коллективная деятельность обусловлена личностными, групповыми и социально значимыми целями

Понимание общей цели является одним из ключевых для формирования коллектива. Основываясь на огромном практическом опыте, А.С. Макаренко утверждал, что если перед коллективом нет цели, то нельзя найти способа его организации [5, с. 120].

Причем в настоящем коллективе цели личные не вступают в противоречие с целями пер-



вичного, «неделимого» коллектива, а эти цели определяются целями, идеологией всего общества. А.С. Макаренко писал: «Коллектив наших воспитанников... это прежде всего ячейка социалистического общества, обладающая всеми особенностями, правами и обязанностями всякого другого коллектива в Советской стране» [Там же. С. 449]. Он справедливо считал, что замкнутый в своих границах первичный коллектив стремится отойти от интересов общего коллектива.

Потому-то сегодня и отказываются от термина «коллектив», подменяя его понятием «команда», что нет у современного общества идеологии, понимаемой и принимаемой обществом, следовательно, нет понятной общей, единой цели, а потому и не формируются, как говорил Макаренко, «отношения ответственной зависимости», определяющие организационную структуру коллектива. Понятие «команда» оказывается более соответствующим современным российским реалиям, характеризующимся раздробленностью общества, отсутствием идей, объединяющих разные социальные группы.

Основное отличие понятий «коллектив» и «команда» все же не в наличии или отсутствии идеологии, а в степени автономности, независимости от уровня организации, от общества. Как только что отмечалось, коллектив — «это прежде всего ячейка... общества», он не может действовать независимо от общества, не разделяя его интересов, а тем более вопреки целям общества. Команда же может быть совершенно автономной, а может входить как структурное подразделение в команду более широкого уровня. Ее цели могут соответствовать целям общества, а могут находиться с ними в антагонистических отношениях. Если коллектив, по определению не может быть асоциален, то команда может быть совершенно асоциальна, т. е. ее действия могут быть направлены во вред окружающим. По всем другим характеристикам понятия «коллектив» и «команда» практически идентичны.

Понятие «коллектив» как высший уровень развития группы использовалось в официальной и неофициальной отечественной науке и практике управления, понятие «команда» употреблялось преимущественно в зарубежной науке и практике. После распада Советского Союза и поспешного отказа не только от преж-

ней идеологии, но и от того, что ее напоминало, произошла трансформация, доходящая до бездумной подмены понятий. Отказавшись от собственного опыта формирования и развития группы до уровня коллектива, некритично переводя или пересказывая по чужим переводам зарубежный опыт, некоторые авторы невольно или сознательно передергивают понятия, и тогда с удивлением приходится читать в учебниках, как то «авторитарный», то «органический» тип управления и организационной культуры называют «коллективным» или «коллективистическим» типом управления.

Коллективы, созданные А.С. Макаренко, имели одну специфическую особенность, кардинально отличавшую их от подавляющего большинства других трудовых коллективов, даже от тех, которые можно отнести к высшему уровню развития группы. На всех уровнях управления коллективом, от первичных «отрядов» до высшего Совета колонии или коммуны, не было постоянного назначенного или избранного руководителя. Руководители всех уровней избирались на общем собрании коллектива не более чем на полгода. На общих сборах происходило обсуждение и принятие всех основных управленческих решений. На них же давалась оценка деятельности каждого члена коллектива.

Сегодня даже многие педагоги и психологи, неплохо знающие работы Макаренко, уверены в том, что он являлся продуктом и рупором коммунистической идеологии, но «факты — упрямая вещь...». Первые трудовые отряды учащихся разного возраста, действовавшие на основе коллективной организации деятельности, А.С. Макаренко создавал еще в 1917 году, работая директором железнодорожной школы № 1 города Крюкова, когда перед ним остро встала проблема не столько обучения, сколько избавления школьников от голода. Для этого он добился от земства, чтобы школе выделили большой участок земли. На нем школьники, педагоги и сотрудники школы разбили огороды и заложили фруктовый сад, который впоследствии стал основой кременчугского Центрального парка культуры и отдыха.

Именно тогда, исходя из имеющихся условий, А.С. Макаренко впервые разработал и успешно реализовал систему организации разновозрастных отрядов, поскольку деятельность по самовывживанию коллектива педагогов и детей

в тяжелейшее время Первой мировой, а затем и Гражданской войны потребовала значительно более сложной, чем классно-урочная, организационной структуры. Система разновозрастных отрядов, включенных в общую, совместную заботу о выживании, призванная обеспечить оптимальное использование возможностей детей разного возраста, дала поразительный эффект. Эта система привела к возникновению совершенно новых, неожиданных заранее взаимоотношений, проявлению у ребят разного возраста невиданных ранее личностных качеств. Работая в разновозрастных отрядах, решая общие задачи, старшие начинали помогать педагогам в организации и воспитании младших, заботиться о них, а младшие, равняясь на старших, дорожа их вниманием и дружбой, старались изо всех сил, максимально активизируя свой потенциал развития, и в меру своих возможностей заботились о старших. Так зарождалась система воспитания, разработанная А.С. Макаренко, именно в такой совместной деятельности разновозрастных отрядов оттачивалась методика «параллельного действия» педагогов и детей.

Практически никто сегодня не знает или не вспоминает, что воспитанники Куряжской колонии НКВД для несовершеннолетних особо опасных преступников, превращенной макаренковским коллективом в Коммуну им. Дзержинского, без помощи государства, на заработанные самостоятельно средства, создали первый в СССР завод, выпускавший самую современную для того времени аппаратуру: электродрели и фотоаппараты «ФЭД». Разработанная А.С. Макаренко система организации жизни коммуны стала первой в истории научно обоснованной и практически реализованной системой командообразования не только в педагогической деятельности, но прежде всего в сфере инновационного производства. Причем в этой воспитательной колонии-коммуне ребята и девочки совмещали учебу и работу. Большинство выпускников получили не только среднее, но и высшее образование, став профессиональными педагогами, инженерами, военными, врачами... А первыми методическими пособиями по психологии формирования разновозрастного коллектива и технологии реализации командно-демократического стиля производственного управления и взаимодействия можно по праву считать «Педагогическую поэму»,

«Флаги на башнях», «Марш тридцатого года» и множество статей А.С. Макаренко [6].

Авторитарно-командному руководству страной было невыгодно распространение системы А.С. Макаренко, проверенной на одном из самых передовых и технологически сложных производств. Макаренко отстранили от руководства коммунной, воспитанников лишили возможности работать на заводе. Мне довелось ровно сорок лет назад, в 1974 году, побывать в этой колонии, оставшейся колонией особо строгого режима для несовершеннолетних преступников. Там ничего, кроме портретов Макаренко и Дзержинского в кабинете начальника колонии, не напоминало об уникальном социальном, психологическом, педагогическом и производственном эксперименте 1930-х годов.

Но остались книги, опередившие свое время и практически невостребованные в современной России. Удивительно, но в СССР, не говоря о нынешней России, не было издано ни одного полного собрания сочинений А.С. Макаренко. Первое, 7-томное, собрание сочинений вышло в 1950–1952 годах, второе, несколько расширенное, — после XX съезда партии (1956), третье, 8-томное (даже урезанное по сравнению с 7-томным), — к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко в середине 1980-х, когда в капиталистической ФРГ уже издавалось 20-томное собрание его сочинений не только на немецком, но и на русском — языке оригинала.

Через 10 дней после августовского путча 1991 года, поздравляя телезрителей с Днем знаний, ректор одного из крупнейших педагогических вузов страны призывал к отказу от «тюремной педагогики» Макаренко, которая мешает развитию человека, подавляя его индивидуальность. Таковы гримасы отечественной истории: в период зарождающегося тоталитаризма лишать гениального организатора любимой работы за излишнюю демократию, а в период провозглашения демократических принципов его же громить за тоталитарность [7, с. 54].

Примерно такая же судьба сложилась и у Игоря Петровича Иванова, творчески развившего идеи А.С. Макаренко и доказавшего полную несостоятельность тех, кто говорил, что опыт «тюремной педагогики» Макаренко неприменим в обычных условиях.

После окончания философского факультета Ленинградского университета И.П. Иванов



начал преподавать психологию и логику в школе (да, сегодня даже не верится, что в послевоенные годы в школах преподавали эти предметы), где ему поручили руководство классом, от которого отказывались все педагоги. Тогда он и обратился к опыту А.С. Макаренко, на основе которого блестяще организовал отношения в классе, и убедился в действенности этой педагогической системы [8].

Молодого, замечательно образованного, свободно владевшего несколькими иностранными языками, активно и творчески работавшего педагога быстро заметили и перевели в Ленинградский обком, а затем в школьный отдел ЦК комсомола. Работая там, он много ездил по всей стране, получив возможность хорошо изучить опыт наиболее творчески работающих пионерских и комсомольских организаций школ. Его интересовали не формальные показатели, а реальные дела, в которых проявлялись инициатива и самостоятельность самих ребят, формы и методы их творческой деятельности. Особое внимание привлекала широко развернувшаяся еще в предвоенные годы бескорыстная тимуровская работа пионерских отрядов [9]. Но вскоре, несмотря на прекрасную перспективу номенклатурной карьеры, со всеми ее привилегиями, стремясь обобщить накопленный опыт и внедрить его в педагогическую практику, Игорь Петрович покидает ЦК ВЛКСМ, Москву и возвращается в Ленинград, где начинает вплотную заниматься научно-исследовательской работой в НИИ педагогики, которым тогда руководил Б.Г. Ананьев.

После блестящей, но весьма сложно проходившей защиты диссертации, первым оппонентом на которой был Б.Г. Ананьев, И.П. Иванов не стал засиживаться в кабинетах. Продолжая работать научным сотрудником, он в 1956 году вместе с единомышленниками создает СЭН — Союз энтузиастов [2]. Увлеченные его идеями, школьные вожатые ищут, обсуждают, апробируют и реализуют новые методы и формы работы со школьниками, разрабатывают систему воспитания молодежи на принципах деятельной заботы об улучшении окружающей жизни.

Так начался уникальный социальный эксперимент, не имеющий аналогов в истории. На базе школы пионерского актива Дома пионеров и школьников (ДПШ) Фрунзенского района в 1959 году создается общественное объединение

педагогов и школьников разного возраста — постоянно действующий сводный коллектив представителей всех школ района, пионеров и вожатых, взявший на состоявшемся в марте 1959 года первом многодневном общем собрании название КЮФ — Коммуна юных фрунзенцев. Общественная жизнь школьных пионерских организаций, казалось бы, окончательно погрязших в формализме, забурлила. В КЮФ вливаются и взрослые, не имевшие прежде отношения к педагогике: студенты, выпускники консерватории, рабочие, которые, побывав на одном собрании, навсегда увлекаются работой с детьми. Все вместе, движимые мыслью и энергией Игоря Петровича, они создают уникальную систему формирования команды и развития личности в коллективной творческой деятельности, целью которой является общая практическая забота об улучшении окружающей жизни, о близких и далеких людях [10].

Об уникальном потенциале и глубокой психологичности этой системы говорит то, что это единственная за всю историю человечества реальная технология воспитания, изначально широко распространявшаяся не сверху, по указанию властей, а самими детьми. Вначале во Фрунзенском районе, потом в школах других районов Ленинграда, в области, а затем и по всему Советскому Союзу стали возникать неформальные объединения, нередко, по примеру КЮФа, называвшие себя клубами юных коммунаров (КЮК), как бы подчеркивая этим свой неформальный статус, не относящийся непосредственно к заформализованному комсомолу или пионерии. Старшеклассники, побывавшие в начале 1960-х годов во Всероссийском пионерском лагере «Орленок», к 1965 году инициировали создание по всей стране более 500 клубов старшеклассников — КЮКов, действовавших по системе И.П. Иванова (причем члены этих клубов практически ничего не знали о том, что у этой системы коллективной творческой деятельности есть автор). Конечно, надо отдать должное школьному отделу «Комсомольской правды», прежде всего С. Соловейчику и И. Зюзикину, оказавшим мощную поддержку возникавшим клубам.

Но, как неоднократно доказывала отечественная история, «нет пророка в своем отечестве». Меньше чем через год после первого трехдневного сбора школьников, прошедшего

на базе Фрунзенского ДПШ, комсомольские чиновники озадачились: «А что это за неформальная организация?», «Она что, противопоставляет себя комсомолу, пионерской организации?», «Почему они так недовольны тем, как мы организуем работу?», «Почему они отказываются готовить пионерские сборы и комсомольские собрания по рекомендациям или даже по замечательным готовым сценариям, утвержденным вышестоящими органами?» и т. п. Многие авторитарные директора школ, конечно же, поддержали молодых бюрократов. Даже после разъяснения важности проведения этого эксперимента, пришедшего из школьного отдела ЦК ВЛКСМ с рекомендацией поддержать его, противодействие не прекратилось, а стало еще более тонким и изощренным.

Осенью 1962 года И.П. Иванов был вынужден уйти из созданного им уникального неформального объединения, которое после его ухода стало вариться «в собственном соку» и из большого, постоянно развивавшегося коллектива, уже в год своего рождения насчитывавшего больше 400 человек, постепенно превратилось в небольшую элитарную группу. Увы, так происходило не только с КЮФом, но и со многими другими подобными объединениями, поверившими в собственную исключительность и сосредоточившимися только на заботе о себе, своем коллективе. Они остались командой, но перестали быть коллективом, нацеленным на улучшение окружающей жизни. Именно благодаря подобным объединениям появился и такой аргумент противников системы Иванова: «это элитарная педагогика, педагогика для умненьких». Но люди, хорошо знакомые с этой системой, понимают, что это не так. В этих коллективах были и дети профессоров, и дети партийных чиновников (в меньшинстве), и дети рабочих, и дети служащих; комсомольский актив и бывшая дворовая шпана... [6, с. 7].

С начала 1990-х годов весьма разнообразно понимаемая «свобода личности» привела к отрицанию и разрушению сложившейся системы регуляции взаимодействия человека с государством и обществом. Особенно серьезной деформации подверглась система воспитательной работы с молодежью.

Характерной особенностью современных жителей России стало глубокое расслоение по всем параметрам: социальному, материально-

му, культурному, образовательному, интеллектуальному, национальному. В результате происходит подмена ключевых понятий. Вместо таких жизненных принципов, как: «Один за всех и все за одного», «Кто, если не ты? Когда, если не теперь?», «Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня», «Завтрашняя радость» («Завтра будет лучше, чем вчера»), «Сам погибай, а товарища выручай» и т. п., стали исповедоваться индивидуалистические: «Каждый за себя», «Оно тебе надо?», «Не откладывай на завтра то, что можно отложить на послезавтра», «Дайте все и сразу», «Спасайся, кто может» и т. д.

Происходит потеря устойчивых жизненных ориентиров. Вместо коллективизма процветает индивидуализм. Сегодня для большинства КАЗАТЬСЯ важнее, чем БЫТЬ. Процветает забота только о себе вместо триединства заботы: о мире, о людях, о себе.

Все это происходит на фоне глобализации, слияния идей, капиталов и средств производства. Сейчас руководитель любого уровня стремится к тому, чтобы быть наиболее эффективным. Но как этого добиться в условиях, когда современные предприятия, кажется, уже достигли предела своей конкурентоспособности в области цен и качества? Многие современные экономисты и управленцы считают, что остается практически один ресурс — повышение квалификации персонала в области деловой эффективности. И основные надежды возлагаются на командообразование.

Как уже отмечалось, сегодня заслуженную популярность среди современных руководителей приобрели тренинговые формы повышения квалификации и переподготовки персонала, прежде всего управленческого. В основе практически всех современных тренинговых программ, активно применяемых в подготовке кадров и обучении персонала, лежат зарубежные социальные технологии, иногда модифицированные, исходя из собственного опыта отечественных тренеров, полученного, как правило, еще в школьном и студенческом возрасте. К этим же тренинговым формам и программам в некоторой степени можно отнести и так называемые оргдеятельностные игры.

Мало кто отдает отчет в том, что эти тренинговые и игровые оргдеятельностные формы и методы так легко и быстро оказались



восприняты на постсоветском пространстве именно благодаря находкам А.С. Макаренко и И.П. Иванова, а также большого количества педагогов (профессиональных и так называемых «общественников»), ставших их сторонниками и последователями.

Эти педагоги вместе со своими воспитанниками в повседневной, обыденной жизни практически моделировали в локальных условиях идеальные отношения возможного будущего. Конструируя свои коллективы, организуя совместную деятельность разновозрастных коллективов, они включали будущих взрослых в отношения бескорыстной совместной дружеской деятельности по улучшению окружающей жизни, тем самым формируя навыки взаимодействия, взаимопонимания, взаимодоверия и взаимопомощи, без которых невозможно формирование настоящей команды. В этом взаимодействии происходило переживание новых возможностей отношений с окружающим миром и самим собой, создавались образы желаемого будущего, закреплялись способы его построения. Как правило, наиболее часто и успешно это реализовывалось во внешкольной деятельности, в пионерских и трудовых лагерях или студенческих отрядах.

А затем взрослые люди, бывшие школьники, не только прошедшие официальную, часто чрезмерно бюрократизированную систему пионерской и комсомольской организаций, но и получившие опыт творческой, активной, неформальной жизнедеятельности объединений, действовавших на основе идей и методов А.С. Макаренко и И.П. Иванова, нередко вспоминали эти образы, сожалея, что во взрослой жизни не встречаются коллективов с такими отношениями творческого и ответственного взаимодействия, но сами, становясь руководителями и настоящими профессионалами, часто обращались к этим образам школьной или студенческой поры и нередко им удавалось создавать прекрасные коллективы единомышленников, способные решать самые сложные задачи. Конечно, встречаются руководители, изначально одаренные организаторскими способностями, но таких единицы.

Выдающимся достижением А.С. Макаренко и И.П. Иванова является то, что они, обладая не только организаторскими, но и исследовательскими способностями, смогли, ана-

лизируя обыденную педагогическую практику в существенно отличающихся общественно-исторических условиях, увидеть наиболее эффективные пути формирования деятельного творческого коллектива и закономерности его развития, обобщить их в теории и разработать методику, позволяющую технологически четко добиваться воспроизводства творческих коллективов, действующих на реально демократических началах, создающих и реализующих социально значимые проекты.

Ключевыми элементами их системы являются: включение в общую заботу об окружающих; структурирование коллектива на разновозрастные микрогруппы, объединенные общими задачами по организации совместной деятельности; отношения творческого сотрудничества разных поколений коллектива; чередование творческих поручений внутри групп; ротация выборных руководителей; институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора»; коллективное планирование, коллективное исполнение и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата; сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива; бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях; требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко так: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему»; собственная символика; многодневные «сборы», летние палаточные лагеря; коммунарский дух и мн. др.

В условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления: в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом, патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности. Это достигалось благодаря участию каждого: в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива; совместном планировании; коллективной подготовке; творческом проведении каждого конкретного дела; общем обсуждении итогов и возможно-

стей их использования в дальнейшей деятельности коллектива.

Важнейшим фактором обеспечения стабильного развития эффективного коллектива была система постоянной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включенности в жизнедеятельность коллектива каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя, и руководителя.

Принципиальную возможность и эффективность применения таких подходов к командообразованию доказывает опыт организации деятельности израильских киббуцев, признанных наиболее эффективными современными сельскохозяйственными предприятиями, а также опыт промышленных предприятий в Социалистической Федеративной Республике Югославии (до ее распада) и опыт организации деятельности многих современных инновационных предприятий, успешно развивающихся в разных странах.

В современной России все более активно происходят аналогичные процессы внедрения в практику командообразования наиболее эффективных принципов, форм и методов организации коллективной творческой деятельности. Однако, как правило, для этого используются различные модификации западных технологий, весьма успешно, не без помощи наших эмигрантов второй и третьей волны и без ссылок на первоисточники, адаптировав-

шие многие формы и методы командообразования, разработанные в свое время А.С. Макаренко, И.П. Ивановым и их последователями, но при этом нередко потерявшие ключевые идеи и принципы организации социально ориентированного взаимодействия.

Современной России, ориентированной на инновационное развитие, необходимо не только копировать чужие технологии социального строительства, но и, освободившись от идеологических шор, обращаться к собственному уникальному опыту создания эффективно действующих образовательных учреждений и высокотехнологических производств на основе глубокого понимания психологических механизмов целенаправленного формирования высокоэффективных социально значимых коллективов творческих личностей.

И в завершение: 13 марта 2013 года исполнилось 125 лет со дня рождения Антона Семёновича Макаренко, 5 ноября 2013 года — 90 лет со дня рождения выдающегося ученого и педагога Игоря Петровича Иванова. Увы, эти даты остались практически незамеченными правительством, средствами массовой информации, даже Российской академией образования и Министерством образования и науки. Хочется надеяться, что к следующим юбилеям этих выдающихся педагогов ситуация в обществе, а также в отечественной и мировой педагогике кардинально изменится и опыт гениальных педагогов будет оценен по достоинству не только на словах, но и на деле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: ПитерКом, 1998. 384 с.
2. Иванова Л.А. Будущее в настоящем — жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. СПб.: Центр пед. информ., 1998. 200 с.
3. Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. (Сер. «Золотые имена».)
4. Соловейчик С.Л. По следам общей заботы // Первое сентября. 1995. № 104.
5. Макаренко А.С. Сочинения. В 7 т. Т. 5. М., 1951.
6. Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования: учеб. пособие. СПб.: Изд-во ПГУПС, 2011. 217 с.
7. Ситников В.Л. Педагогические истоки современной психологии командообразования // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2012. № 148. С. 51–60.
8. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. М.: Педагогика, 1982. 80 с.
9. Гайдар А. Тимур и его команда // Собр. соч. В 3 т. Т. 2. М.: Правда, 1986.
10. Соловейчик С.Л. Фрунзенская коммуна: книга о необычной жизни обыкновенных ребят, написанная ими самими, с рисунками, которые сделала Галина Скотина, тоже коммунарка. М.: Детская лит., 1969. 175 с.



V.L. Sitnikov

HUMANISTIC PSIHOPEDAGOGIKA OF TEAMBUILDING ON THE PRINCIPLES OF THE GENERAL CARE

SITNIKOV Valery L. — *Petersburg State Transport University.*

Moskovsky pr., 9, St. Petersburg, 190031, Russia

e-mail: sitnikof@mail.ru

Abstract

In the article the problem of modern principle conditions, forms and effective group cooperation interaction methods are considered. On the basis of the comparative analysis of inconsistent approaches to teambuilding, the expediency of domestic experience of collective formation use on humanistic principles of the general care is proved, that were mostly qualitative theoretically and empirically developed and checked up by long-term experience of scientific and pedagogical activity of A.S. Makarenko, I.P. Ivanova and their followers. In article some little-known facts of history of their approaches to formation and collective development are considered. The basic psychology-pedagogical teambuilding principles, applicable not only in pedagogical, but also in many other kinds of modern creative activity are allocated.

Keywords

TEAMBUILDING; EMERGENCE; UNEVEN-AGE GROUPS; MANAGING STYLE; PERSONALITY DEVELOPMENT IN COLLECTIVE; “LABOR-CARE”; COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY; HUMANISTIC PSYCHOLOGY.

REFERENCES

1. Rudestam K. *Grouppovaya psykhoterapiya* [Group psychotherapy]. St. Petersburg, 1998. 384 p. (In Russ.)
2. Ivanova L.A. *Budusheje v nastoyaschem – zgizn' i tvorchestvo Igorya Petrovicha Ivanova* [Future in the present – life and Igor Petrovich Ivanov's creation]. St. Petersburg, 1998. 200 p. (In Russ.)
3. Avanesyan I.D. *Igor' Petrovich Ivanov: nauka i zgizn'* [Igor Petrovich Ivanov: science and life]. Ser. “Zolotijeimena”. St. Petersburg, RGPU by A.I. Gertsen Publ., 2001. (In Russ.)
4. Soloveychik S.L. [On the tracks of overall concern]. *Newspaper “First September”*, 1995, no 104. (In Russ.)
5. Makarenko A.S. Collected works. In 7 vol. Of vol. 5. Moscow, 1951. (In Russ.)
6. Sitnikov V.L., Komarova A.V., Slotina T.V. *Practicheskaya psikhologiya komandoobrazovaniya* [Practice in psychology of komandoobrazovaniya]. St. Petersburg, 2011. 217 p. (In Russ.)
7. Sitnikov V.L. [Pedagogical sources of contemporary psychology of komandoobrazovaniya]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univ. – Proc. of the Russian St. Pedagogical Univ. of the name of A.I. Gertsen*. 2012, no 148, pp. 51–60. (In Russ.)
8. Ivanov I.P. *Vospitanije collectivistov: iz opita raboti shcol Leningrada i Leningradskoj oblasti* [To educate collectivists: From the work experience of the schools of Leningrad and Leningrad region]. Moscow, Pedagogy Publ., 1982. 80 p. (In Russ.)
9. Gaydar A. Timur i ego commanda [Timur and his team]. *Collected works*. In 3 vol. Of vol. 2. Moscow, Pravda Publ., 1986. (In Russ.)
10. Soloveychik S.L. *Frunzenskaya kommuna* [Frunze commune]. Moscow, 1969. 175 p. (In Russ.)

УДК 37.013.46

Е.В. Титова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

ТИТОВА Елена Владимировна — профессор кафедры педагогики психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; доктор педагогических наук.

Россия, 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48
e-mail: ev-titova@yandex.ru

Аннотация

В статье на основе определения понятия «методологический потенциал» иллюстрируются возможности развития новых теоретических и методических идей, сопряженных с исходной концепцией коллективного творческого воспитания И.П. Иванова. Представлены трактовки таких понятий и явлений, как методика воспитания, методический подход педагога, методическая система. Показано, как с помощью концепции открывается новое видение проблемы результативности и эффективности воспитательной деятельности. В завершение дается краткая характеристика новой педагогической теории — теории личного выбора в педагогической деятельности.

Ключевые слова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ; КОНЦЕПЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ; МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ; МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД; МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА; РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ; ТЕОРИЯ ЛИЧНОГО ВЫБОРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Авторская концепция коллективного творческого воспитания, представленная в работах И.П. Иванова, отличается от других концепций воспитания прежде всего своей методологичностью и конструктивностью. Это конструктивная теория, которая, с одной стороны, вытекает из практики, порождена ею, а с другой — призвана опережать практику, задавать ориентиры для дальнейшего ее развития [1].

Концепция И.П. Иванова существует и развивается уже более полувека. На ее основе сложились другие, сегодня достаточно широко известные педагогические концепции и теории, сформировалось прогрессивное педагогическое течение — педагогика общей заботы (педагогика социального творчества).

В настоящее время смысл обращения к концепции видится не в том, чтобы пересказывать идеи И.П. Иванова и обмениваться опытом, построенным на них, а в том, чтобы раскрыть

для реализации ее методологический потенциал и по возможности делиться сведениями, например о новых идеях, вызванных к жизни благодаря существованию этой концепции.

Под **методологическим потенциалом** в данном контексте понимается наличие явных и скрытых (латентных) возможностей выдвижения новых продуктивных идей, сопряженных с источником, и на их основе построения новых теоретических обоснований и методических средств для различных аспектов деятельности.

Итак, под методологическим потенциалом концепции И.П. Иванова (педагогики коллективного творческого воспитания = педагогики общей заботы) понимается наличие возможностей выдвижения новых идей теоретического обоснования различных аспектов воспитания, воспитательной деятельности.

Заметим, что такого рода возможности не ограничиваются рамками самой концепции, а



как раз предполагают выход за ее пределы, что позволяет более определенно очертить и утвердить ее статус в общей системе знаний из области методологии воспитания, включая теорию, методику, технологию.

Можно предположить, что объективные методологические возможности педагогики коллективного творческого воспитания еще далеко не раскрыты и не реализованы в полной мере.

Формат статьи не позволяет детально раскрыть и проиллюстрировать все методологические возможности концепции И.П. Иванова. Да, вероятно, не это сейчас важно. Пожалуй, гораздо важнее сам факт осознания того, что такие возможности существуют! И открываются они на разных уровнях педагогического знания (в методике, теории, методологии воспитания).

Если попытаться хотя бы в назывном порядке обозначить научные идеи, родившиеся благодаря изучению концепции И.П. Иванова, то получится некий перечень, причем у каждого исследователя он будет свой. Вот, к примеру, далеко не полный перечень идей, рожденных в собственном авторском исследовании методики воспитания как феномена педагогической науки и практики [5]:

- Определение понятия «методика воспитания».
- Характеристика сущности методики как особого знания (гностический аспект) и образа действия (праксический аспект).
- Выявление и обозначение признаков методики и принципов ее разработки и реализации. Предложение формулы методики.
- Трактовка и определение понятий «методический подход» и «методическая система».
- Типология форм воспитательной работы [3].
- Праксеологическое обогащение педагогической теории коллектива. Рассмотрение коллектива как особого типа организации группы (особым образом организованной группы) [4].
- Теория личного выбора в педагогической деятельности.

Если бы не была разработана и многократно апробирована методика коллективной творческой деятельности, то мы, скорее всего, и по сей день не знали бы, что такое методика воспитания. Так и думали бы, что это какая-то совокупность методов, ведь нас так учили когда-то учебники педагогики. Поэтому с полным

правом можно рассматривать методику коллективной творческой деятельности как достояние отечественной педагогики.

Именно ее методологическая четкость, детальная описательность особого образа педагогического действия позволяют постичь сущность, признаки, структуру и свойства методики воспитания вообще, любого ее типа.

Так родилась идея **формулы методики** воспитания: стратегия + тактика + технология = методика. Это означает, что методика воспитания имеет место тогда, когда проявляются все ее слагаемые: стратегия педагогической деятельности, тактика взаимодействия с воспитанниками, технология организации совместной деятельности.

А формула — это уже методологический инструмент! С ее помощью можно достаточно точно охарактеризовать и сравнить разные методики воспитания (разумеется, те, которые реально существуют или существовали). Причем не на уровне эмоций, а на уровне их действительной сущности. А если этого сделать не удастся, значит, либо методика недостаточно известна, либо как таковая еще не сложилась.

Вот так, например, можно представить описание формулы методики коллективного творческого воспитания:

$$\begin{aligned} & \text{Стратегия ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ} \\ & \text{об улучшении окружающей жизни} \\ & + \\ & \text{Тактика СОДРУЖЕСТВА воспитателей} \\ & \text{и воспитанников, старших и младших} \\ & \text{(сотрудничества, сотворчества)} \\ & + \\ & \text{Технология КОЛЛЕКТИВНОЙ} \\ & \text{ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ} \\ \hline & = \text{МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ} \\ & \text{ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ} \\ & \text{(методика коллективной} \\ & \text{организации деятельности)} \end{aligned}$$

Однако, как известно, сам И.П. Иванов часто называл выведенную им методику «макаренковской». Отдавая дань научной скромности Игоря Петровича, попытаемся с помощью предложенной формулы описать методику воспитания, отраженную в трудах и опыте А.С. Ма-

каренко, используя его собственную терминологию. Получится примерно следующее:

Стратегия «ПОСТРОЕНИЯ
НОВОГО ОПЫТА общественной жизни»
+

Тактика «сочетания ЕДИНОНАЧАЛИЯ
И КОЛЛЕГИАЛЬНОСТИ»
+

Технология «САМОУПРАВЛЕНИЯ
первичных коллективов»

= «МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ
В КОЛЛЕКТИВЕ И ЧЕРЕЗ КОЛЛЕКТИВ»

Совершенно очевидно, что, несмотря на несомненную близость сущностей этих типов методики, они все же имеют существенные различия.

Для сравнения можно привести формулу типологической характеристики другой методической системы, т. е. методики совсем другого типа, предполагаемые элементы которой названы здесь условно:

Стратегия ЛИЧНЫХ (личностных)
ДОСТИЖЕНИЙ
+

Тактика СТИМУЛИРОВАНИЯ и ПОМОЩИ
детям со стороны педагогов
(педагогического сопровождения)
+

Технология «ВКЛЮЧЕННОГО УЧАСТИЯ»
в деятельности

= МЕТОДИКА «ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА»

Не трудно заметить, что формула методики, по сути, отражает и описывает определенный методический подход к осуществлению воспитательной деятельности. И это еще одна перспективная методологическая идея обоснования педагогической деятельности.

Методический подход в воспитании понимается как *избираемое педагогом (педагогами) основание, с позиций которого осуществляется организация воспитательного процесса*. В качестве такого основания могут выступать идея, принцип, метод, детерминирующие (предопределяющие) выбор способов и содержания организации воспитательной деятельности. Реализуемый методический подход предстает

как *воспитательная деятельность, организуемая (осуществляемая) с определенных позиций, избираемых субъектом (педагогом)*.

В массовой педагогической практике можно фиксировать как типичное и распространенное явление, когда педагоги, педагогические коллективы утверждают, что они «работают по методике» какого-то определенного типа (или вида), например: «по методике коллективной творческой деятельности» (или «методике Иванова»), «по методике Караковского», «по скаутской методике», «по орлятской методике» и т. д. Что при этом имеют в виду?

В идеале это должно означать, что педагоги при организации жизнедеятельности воспитательного коллектива мыслят, конструируют этот процесс *с позиций определенных идей* (например, идей, выдвинутых И.П. Ивановым, развиваемых В.А. Караковским, принятых как особые педагогические ценности в лагере «Орленок», пропагандируемых скаутским движением и т. п.) и, опираясь на них, определяют свою воспитательную *стратегию*, выстраивают *логику*, выбирают содержание и *способы* собственной деятельности и совместной деятельности воспитанников, используют соответствующие *технологии*, чтобы добиться таких результатов, которые с точки зрения исходных идей (позиций) были бы значимыми. Иначе говоря, это должно означать, что педагоги принимают и реализуют определенный методический подход к воспитательной деятельности и ее организации, выстраивая на этой основе *методическую систему определенного типа*.

Однако в действительности это может ничего не означать и выглядеть как репродуктивное (утилитарное, механистическое) применение «базовых» технологий — воспроизведение конкретных форм деятельности безотносительно к общей педагогической стратегии и какой-либо логике их реализации или лишь как «внешний антураж», придаваемый совместной деятельности воспитанников и выражаемый в простом заимствовании и неоправданном эксплуатировании соответствующей методической терминологии (например, «совет дела», «разведка», «коллективное планирование», «коллективные творческие дела», «вечерний огонек» и т. п.) для обозначения *совсем других по своей сути явлений*. Вот почему в этих случаях результаты, как правило, не соответствуют



ожиданиям, если, конечно, что-либо конкретное вообще ожидалось в результате. К сожалению, нередко в воспитательной практике «технологичность» конкретных видов и форм организации деятельности становится самоцелью — проведение «КТД», «деловых игр», «психологических практикумов и тренингов», «игровых программ», «сюжетно-ролевых игр» и т. д., когда на самом деле отсутствует какой-либо методический подход, а потому и не может сложиться и развиваться соответствующая ему методическая система.

Под **методической системой** в данном контексте понимается *сложившееся в практике на основе определенного методического подхода устойчивое сочетание логически взаимосвязанных педагогических технологий* (результативных способов осуществления педагогической деятельности), *подчиненных определенной стратегии воспитания и реализуемых в соответствующей тактике воспитательного взаимодействия*.

Следует сразу оговориться, что понятие «методическая система» может также использоваться для характеристики методики как феномена науки. В этом случае оно будет означать логически выстроенный комплекс идей об организации воспитательного процесса, представленных на уровне общей, частных и конкретных методик. В этой связи правомерно утверждать, что И.П. Ивановым разработана целостная эффективная методическая система, актуальность и перспективность которой со временем не утрачиваются.

Сегодня на рынке труда абсолютно конкурентоспособным оказывается человек, владеющий навыками организации деятельности как собственной, так и других людей. Многие проблемы профессионализма в различных сферах человеческой деятельности и производства связаны именно с недостатками организаторской деятельности людей. Отсутствие личного опыта организаторской деятельности, например у молодых специалистов, свидетельствует о существенных проблемах эффективности деятельности их воспитателей. Очевидно, что методика воспитания, реализуемая педагогами, не предполагала технологий, позволяющих обеспечить такую эффективность.

Игорем Петровичем Ивановым разработана и обоснована педагогическая технология,

обеспечивающая такое качество организации совместной деятельности людей (воспитанников), при котором каждому предоставляется возможность значимых личностных проявлений и прежде всего обретения личного опыта организаторской деятельности. Следовательно, это технология, в полной мере обеспечивающая *результативность и эффективность* деятельности педагога-воспитателя.

Осмысление этого факта открыло еще одну методологическую возможность и позволило нам на основе дальнейших совместных с аспирантами исследований разработать *концепцию результативности и эффективности педагогической деятельности* [4, с. 85–96].

В основу этой концепции положена идея о том, что характер осуществления педагогом воспитательной деятельности детерминруется пониманием и осознанием *смысла* этой деятельности.

Смысл воспитания как профессиональной деятельности педагога состоит не в том, чтобы прямо и непосредственно воздействовать на воспитанников, а в том, чтобы обеспечить целенаправленную *организацию их деятельности* (жизнедеятельности в различных ее сферах), тем самым предоставить возможность каждому ребенку проявить свои ценные личностные качества и обогатить личный опыт социально значимым содержанием. (Здесь опускаются методологические обоснования и доказательства приведенной трактовки смысла воспитания [5] ввиду ограниченности объема статьи.)

На этой основе конструируется рабочее определение. **Воспитание** *есть организация целесообразной деятельности воспитанников, направленная на обеспечение возможности проявления их ценных качеств и обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием*.

Осознание смысла воспитания (как вида профессиональной деятельности) требует от педагога формирования в собственном профессиональном сознании *конструктивного образа* необходимого *качества организации*.

Разумеется, для анализа результативности воспитания (причем как в науке, так и на практике) решающее значение имеет представление о **результатах**. Иными словами, необходим точный ответ на вопрос: *что является (должно являться) результатом воспитательной деятельности?* Проблемность этого вопро-

са обнаруживаются при его смысловом уточнении. Прежде всего, важно подчеркнуть, что требуется представлять результат именно *деятельности педагога*, а не, скажем, деятельности воспитанников, которая, совершенно очевидно, также характеризуется собственными результатами. А вот отношения (взаимозависимости, причинно-следственные связи) этих результатов – отдельный вопрос, требующий рассмотрения.

В общем виде под результатом деятельности можно понимать *прямые следствия* приложенных ее субъектом усилий и осуществленных им действий. Исходя из такого понимания, можно уточнить поставленный выше вопрос следующим образом: *что становится прямым следствием усилий и действий самого педагога?*

Кроме того, конкретные представления о достижимых результатах воспитательной деятельности обусловлены профессиональной ответственностью педагога. Иными словами, *вопрос о результатах воспитания – это, по существу, вопрос о профессиональной ответственности педагога!* Создавая в своем профессиональном сознании образ желаемых будущих результатов собственной деятельности (и отражая их в конкретной цели предстоящей деятельности), педагог фактически принимает на себя профессиональную ответственность за их достижение.

Это положение крайне важно. Отсутствие идеи профессиональной ответственности в сознании педагогов приводит к тому, что цели воспитательной деятельности часто носят весьма абстрактный характер. Они либо вообще не содержат образа достижимого результата, либо отраженный в них образ желаемого результата оказывается недостижимым, по крайней мере, средствами той деятельности, для которой он выдвигается, и за тот период, в который предполагается осуществление этой деятельности.

По сложившейся традиции воспитательной практики в качестве целей воспитания, в том числе и как деятельности, выдвигают те или иные личностные характеристики воспитанников (например, активная позиция личности, конкретные нравственные качества личности: патриотизм, толерантность и т. п.). Однако любой здравомыслящий педагог не возьмет на себя профессиональной ответст-

венности за уровень сформированности этих личностных характеристик, да еще у всех своих воспитанников.

Таким образом, в педагогической (воспитательной) деятельности следует видеть и различать не только воспитательные и практические («жизненно практические», по И.П. Иванову) цели, но и, условно говоря, «организационные» цели, которым также будут соответствовать определенные результаты педагогической деятельности, их особый вид. Этот вид целей и результатов воспитательной деятельности можно рассматривать и как своего рода *методические* цели и результаты. Причем именно этот вид результатов («организационно-методические») является прямым следствием действий педагога, тогда как другие уже становятся причинно-зависимыми от него.

Следовательно, *прямой и непосредственный результат* собственно деятельности педагога-воспитателя, за который он всецело несет профессиональную ответственность, есть *качество организации* воспитательного процесса в целом и *деятельности воспитанников* в частности.

Итак, в контексте развиваемой концепции результативность воспитательной деятельности означает *достижение* педагогом (педагогами) такого *качества* (состояния) *организации*, как правило, совместной деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, *при котором обеспечивается реальная возможность:*

- разностороннего их личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социально и личностно значимым содержанием;
- продуктивности их деятельности, выражаемой в соответствующих предметно-практических достижениях.

Реализация этой возможности составляет **эффективность воспитательной деятельности.**

Таким образом, можно сказать, что на данном этапе исследования проблемы результативности и эффективности воспитательной деятельности сформулирован общий подход к ее пониманию, который может стать в дальнейшем реальной основой для определения конкретных критериев и показателей результативности и эффективности для соответствующих типов и видов воспитательной деятельности. Поиск и обоснование таких критериев и показателей,



а также надежного инструментария оценки — одна из актуальнейших задач педагогической науки и практики на современном этапе.

В этом кратком обзоре хотелось бы представить еще одну идею, которую также можно рассматривать как методологическое следствие концепции И.П. Иванова. Это разрабатываемые нами в настоящее время теоретические позиции, которые могут быть объединены и обозначены как «Теория личного выбора в педагогической деятельности».

На основании проведенных исследований — проблем качества деятельности педагога [1], результативности и эффективности педагогической деятельности [3] — можно утверждать, что качество, результативность и эффективность деятельности педагога *зависят от его личных профессиональных выборов* при осуществлении педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, по существу, представляет собой бесконечную цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов, которые делает педагог либо осознанно, либо даже неосознанно. Причем, действительно, педагог далеко не всегда субъективно осознает, что он делает какой-то выбор, но объективно он все равно его делает. Это понимание крайне важно, в частности, для поиска путей повышения качества педагогической деятельности, так как прямо указывает на объективную потребность формирования образа профессионального мышления педагогов на основе профессиональной рефлексии и продуктивного анализа педагогической деятельности [2].

Итак, что же, собственно, выбирает педагог? И каким образом его выборы в конечном счете определяют качество, результативность и эффективность его профессиональной деятельности? Любой педагог, независимо от его опыта, образования, подготовки и т. п., осознанно или неосознанно всегда *выбирает*:

- подход к пониманию смысла конкретного вида педагогической деятельности;
- стратегию своей собственной педагогической деятельности;
- тактику педагогического взаимодействия с воспитанниками;
- тип воспитательных отношений;
- тип организации группы, руководство которой на него возложено;
- стили деятельности, общения, руководства;

- типы форм организации совместной деятельности;
- методический подход к организации педагогического процесса;
- конкретные технологии;
- способы и приемы организации деятельности воспитанников;
- методы педагогической деятельности;
- приемы педагогического воздействия и т. д.

Именно сочетание и взаимосвязь сделанных педагогом выборов всецело определяет качество его педагогической деятельности!

Как, например, выглядит выбор стратегии педагогической деятельности? Реальная (а не мнимая, не декларированная!) стратегия характеризует деятельность с точки зрения того, на что *на самом деле* направляются профессиональные усилия педагога. Скажем, на усвоение и воспроизведение детьми образцов готового опыта деятельности или знания; создание совместно с воспитанниками нового опыта улучшения окружающей жизни; комфортность межличностных отношений; всевозможное удовлетворение запросов и потребностей воспитанников; удовлетворение чьих-то сторонних запросов и потребностей (руководителей, родителей и др.); и т. д. Вариантов может быть довольно много. Но даже и приведенные условные формулировки, обозначающие реальный стратегический выбор педагога, позволяют предположить, как будет различаться по своему качеству деятельность педагогов, сделавших разные выборы. И различается в действительности.

Теперь важно обратить внимание на следующее обстоятельство. В цепочке личных профессиональных выборов есть такие, которые, будучи сделанными, затем предопределяют все последующие! Такие выборы можно назвать *детерминантными* или *выборами-детерминантами*. К числу детерминантных выборов, в частности, относятся все смысловые выборы, так как именно они предопределяют профессиональную позицию педагога, которой и обусловлены многие другие его значимые выборы. Попробуем проиллюстрировать это положение следующим примером.

В чем педагог видит смысл своей деятельности? Если мы обратимся с этим вопросом к учителям и воспитателям, то самыми популярными ответами непременно окажутся такие, которые могут быть сведены к формулировкам

типа «дать знания» и «передать опыт». Варианты «научить» и «воспитать» при уточнении смысла педагогических действий сводятся к этим же обозначениям: что значит научить? — дать знания, а воспитать? — передать ценный опыт. Спрашивается, и что с того, что именно в этом видят смысл своей деятельности педагоги? А то, что если педагог уверен, что смысл его деятельности состоит в том, чтобы «давать знания», то он и будет делать именно это — давать! Педагог приходит к детям и дает, дает, дает. А они? А они почему-то не берут!

И что мы видим на практике? Сплошь и рядом дающие и передающие педагоги и... не берущие, не перенимающие ученики и воспитанники. Какая уж тут эффективность?! Но ведь это выбор самих педагогов — смысл в том, чтобы давать. Можно задать почти риторический вопрос: изменится ли деятельность педагога, если он будет видеть ее смысл в том, чтобы прежде всего соответствующим образом *организовать деятельность* учеников, воспитанников — познавательную, социально творческую, — обеспечивая освоение ими необходимых знаний и проявления ценных личностных качеств? Конечно, изменится! Теперь уже педагог будет думать не о том, как ОН будет что-то давать или передавать, а о том, как организовать деятельность таким образом, чтобы ОНИ что-то освоили и проявили. Но ведь это потребует совсем других способов, методов, форм, приемов и т. д., без которых он легко обходился, просто «давая» и «передавая». Вот почему можно с уверенностью утверждать, что понимание смысла профессиональной деятельности — это один из детерминантных выборов. Он предопределяет выбор реальной стратегии, тактики педагогического взаимодействия, форм и методов организации и т. д. Ведь совсем не случайно И.П. Иванов так боролся с «педагогикой передачи и усвоения»!

Еще пример детерминирующего выбора. Это выбор типа организации группы. В каждой ситуации, когда педагогу вверяется группа воспитанников — школьный класс, общественное объединение, отряд в загородном лагере, перед ним встает необходимость сделать свой личный профессиональный выбор, как будет организована эта группа. И здесь перед ним альтернатива: будет ли это *коллектив* — особым образом организованная группа, обладающая соответствующими признаками (общая обще-

ственно значимая цель, совместная деятельность, направленная на ее достижение, наличие структуры и самоуправления, отношения ответственной зависимости, связь с другими коллективами), или же это будет, по сути, организованная *толпа*, как бы ее ни называли. Каждый педагог этот выбор делает, правда, не всегда осознанно и, к сожалению, часто не в пользу *коллектива*, порой искренне заблуждаясь.

Но если выбирается не *коллектив*, то группа объективно начинает жить по законам *толпы*, проявляя все характерные для нее свойства: основной механизм действия — заражение, подчинение лидеру, борьба за лидерство, снижение уровня интеллектуальной самостоятельности, потеря индивидуальности и т. д. Сравним со свойствами *коллектива*: основной механизм действия — организация, равноправие, полнота каждого, актуализация индивидуальных возможностей, взаимообогащение личного опыта и т. п. Казалось бы, выбор должен быть очевиден, а нет!

Случается, что педагог и хотел бы выбрать *коллектив*, и даже думает, что он его и выбрал, но на самом деле он по-прежнему взаимодействует со своим «коллективом» как с *толпой*. Об этом может свидетельствовать прежде всего отсутствие структуры (микроколлективов и органов коллектива) и реального самоуправления, когда педагог собирает «актив», отправляя тем самым всех остальных в пассив, опирается на лидеров, декларирует «соуправление», принимает единоличные решения в отношении жизнедеятельности группы и т. п.

Заметим, что этот выбор не в пользу *коллектива* автоматически лишает педагога возможности применить методику коллективной творческой деятельности, как говорится, по определению, а значит, и возможности добиться результатов и эффектов, обеспечиваемых именно этой методикой. А та методика, которую он в своей деятельности реализует, будет на самом деле совсем иной, даже если ее и будут именовать так же.

Таким образом, идеи И.П. Иванова — его теория воспитательных отношений, выявленные им закономерности воспитания, его методическая система, уникальная воспитательная технология коллективной организации деятельности и др. — становятся своеобразными методологическими ориентирами. Педагогам-прак-



тикам они позволяют делать безошибочный личный выбор в своей профессиональной деятельности, обеспечивая ее высокое качество, результативность и эффективность, педагогам-

исследователям — все более проникать в сущность педагогической деятельности, обнаруживать проблемы, требующие изучения, выдвигать новые идеи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: структуры систем знания. М.: Аспект Пресс, 1994. 304 с.

2. Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011.

3. Титова Е.В. Если знать, как действовать. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

4. Она же. Концептуальная модель педагогической теории коллектива // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журн. Гос. рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm> (дата обращения: 29.01.2014).

5. Она же. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996.

E.V. Titova

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE CONCEPT OF THE COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION

TITOVA Elena V. — *Herzen State Pedagogical University of Russia.*

Nab. Moyki, 48, St. Petersburg, 191186, Russia

e-mail: ev-titova@yandex.ru

Abstract

In the article on the basis of the determination of concept “methodological potential” are illustrated the possibilities of the development of the new theoretical and methodical ideas, connected with the initial concept of the collective creative education of I.P. Ivanov. Are represented the treatments of such concepts and phenomena as the methods of education, the methodical approach of teacher, methodical system. The new vision of the problem of result and effectiveness of educational activity shown as with the aid of the concept is opened. In conclusion is given the brief characteristic of new pedagogical theory — the theory of personal selection in the pedagogical activity.

Keywords

METHODOLOGICAL POTENTIAL; THE CONCEPT OF COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION; THE METHODS OF EDUCATION; METHODICAL APPROACH; METHODICAL SYSTEM; THE RESULTATIVENESS AND THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION; THE THEORY OF PERSONAL SELECTION IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY.

REFERENCES

1. Burgin M.S., Kuznetsov V.I. Vvedeniye v sovremennuyu tochnuyu metodologiyu nauki: Struktury sistem znaniya. Moscow, AspektPress Publ., 1994. 304 p. (In Russ.)
2. Lyubogor O.V. Prakseologicheskiy podkhod k analizu pedagogicheskoy deyatel'nosti. Cand. Diss. St. Petersburg, 2011. (In Russ.)
3. Titova Ye.V. Yesli znat', kak deystvovat'. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1993. 192 p. (In Russ.)
4. Titova Ye.V. Kontseptualnaya model pedagogicheskoy teorii kolektiva. *Pisma v Emissiya.Offline Letters*. (In Russ.) Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm> (accessed 29.01.2014).
5. Titova Ye.V. Metodika vospitaniya kak fenomen pedagogicheskoy nauki i praktiki. Doct. Diss. St. Petersburg, 1996. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 376.112.4

С.А. Платонова

СОВРЕМЕННОСТЬ И ТРАДИЦИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГИКИ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

ПЛАТОНОВА Светлана Михайловна — доцент кафедры педагогики и педагогических технологий
Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Россия, 196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

e-mail: svetplat@mail.ru

Аннотация

Целью данной статьи является рассмотрение методики И.П. Иванова как современного средства гуманизации и демократизации школы, основанного на традициях отечественной педагогики. Автор рассматривает основные компоненты педагогики общей заботы: цель (заботливое отношение к людям), воспитательные отношения (отношения старших и младших товарищей), воспитывающую деятельность (гражданскую заботливую творческую деятельность) и способы ее организации (коллективную организаторскую деятельность). Анализ каждого компонента показывает его связь с традициями русской культуры и русской педагогики, соответствие менталитету нашего народа.

Ключевые слова

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ; КОЛЛЕКТИВ; ОТНОШЕНИЯ ТОВАРИЩЕСТВА; ГРАЖДАНСКАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ЗАБОТЛИВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; САМОУПРАВЛЕНИЕ; КОЛЛЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют образовательные учреждения на осуществление духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, на достижение современного национального воспитательного идеала, которым, согласно концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России, является высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Для выполнения поставленных в области воспитания подрастающего поколения масштабных задач необходимы эффективные воспитывающие технологии, к которым современные социальные условия предъявляют высокие требования. Мы считаем, что одной из наиболее эффективных систем воспитания является методика коллективно-творческого воспитания, разработанная и

внедренная академиком И.П. Ивановым. На наш взгляд, особая значимость ее реализации в современных условиях связана с укорененностью в народных традициях самой рассматриваемой методики, что и обеспечивает ее особую актуальность в выполнении поставленных задач воспитания.

Однако многие современные теоретики и практики полагают, что время активного внедрения методики И.П. Иванова прошло. Страна, в которой он жил и творил, сегодня кардинально изменилась. Из теории систем известно, что система развивается, если цель ее функционирования — элемент системы высшего порядка. Педагогическая система является подсистемой для системы социальной и должна соотносить цели воспитания с требованиями к личности общественного строя. Изменение страны привело и к безусловному изменению отношения к понятиям «коллектив», «коллективное воспитание», «забота», которые являются ключевыми в концепции И.П. Иванова. По мнению ряда педагогов, в настоящее время вместо педагоги-

ки коллектива необходимо развивать педагогику личности. При этом понятия «коллектив» и «личность» противопоставляются, коллектив рассматривается как инструмент подавления личности, подчинения ее интересов общественным, способ осуществления унифицированного воспитания, т. е. воспитания людей по единому шаблону. Противники системы коллективного воспитания полагают, что в ней «иные» воспринимаются негативно и перевоспитываются или ломаются методами общественного давления. Педагогика коллектива рассматривается как атрибут и пережиток социалистической системы воспитания, направленной на воспитание коллективиста-общественника.

Капиталистическое государство, по мнению многих современных педагогов и родителей учащихся, ориентирует на воспитание человека-индивидуалиста, стремящегося к личностному карьерному росту. Исходя из такой задачи, в ряде современных школ активно используется рейтинговая система сравнения достижений учащихся, активизируются соревновательные методы работы, усложняется система ранжирования детей, что ведет к формированию карьерной среды и конкурентной системы отношений, в которой каждый за себя. Но смогут ли стать счастливыми дети, не умеющие искренне восхищаться другим человеком, дружить, помогать друг другу, строить отношения на основе взаимного уважения? Насколько данная система воспитания обеспечивает выполнение школой функции эволюции общества? Почему в современных школах капиталистического Запада и США такое большое значение придается воспитанию детей через создание детского сообщества? Почему, например, в Израиле педагог не должен сообщать оценку ученика публично, чтобы оценки не повредили межличностным отношениям детей? Зачем в США для стимуляции социальной активности детей вводятся «общественные баллы»? Целью данной статьи является поиск ответов на поставленные вопросы и рассмотрение методики И.П. Иванова как современного средства гуманизации **современной** школы, причем средства, сохраняющего лучшие **традиции отечественной педагогики** и соответствующего менталитету нашего народа.

Социализация как процесс вхождения личности в жизнь общества требует от педагога объективного понимания социальных про-

цессов и способности проецировать социально значимое, ценное в образ жизни детского сообщества. Глобализация мира и тяжелые проблемы выживания человечества в условиях непрекращающихся войн, межнациональных и религиозных конфликтов, экологических катаклизмов поставили на первый план задачу воспитания гражданина мира, способного сохранить планету как обиталище человечества. В середине 1990-х годов ЮНЕСКО приступило к международному проекту гражданского воспитания для мира и демократии на земле. Обеспечение перехода от культуры войны к культуре мира ЮНЕСКО считает своей первоочередной задачей. В педагогике мира вместо соперничества, конкуренции, индивидуализма ставится задача развития умения сотрудничать, работать сообща, помогая друг другу. Таким образом, в современном динамично развивающемся капиталистическом обществе актуальными являются задачи воспитания диалоговой личности, способной к построению демократической системы взаимоотношений.

Жизнь любого образовательного учреждения не ограничивается только учебными занятиями. Она пронизана системой отношений, симпатиями и антипатиями, проявлением интереса или равнодушия, разнообразными формами общения, раскрывающими личность ситуациями. Человек является социальным существом, он становится личностью лишь через самореализацию в обществе. Понятия группы, групповой динамики, лидерства, референтной группы, микроклимата отражают объективные процессы, оказывающие влияние на развитие личности вне зависимости от наших идеологических позиций. Если педагог хочет быть профессионалом и управлять механизмами становления личности через формирование социальной среды ее развития, то он должен познакомиться с теорией коллектива и овладеть методикой работы с детским коллективом. Опыт отечественных педагогов показал, что коллектив — идеальная среда для раскрытия и развития личности.

Нам хорошо знаком опыт социального воспитания через уроки истории и правоведения, этики и этикета, на которых учащимся преподают основы политических, правовых, этических знаний, а затем проверяют, насколько они понимают, что значит быть гражданином,



как нужно вести себя. Учащиеся получают представление о демократии, но им не позволяют демократию практиковать, в школе нет лаборатории общественных наук, где ученики могли бы проверить свои знания на практике, правовое воспитание часто остается сопряженным с бесправием ученика в школе. Американская учительница П. Прутцманн в своей книге «Дружный класс как маленькая планета» [9] рассказывает о проводимом учителем занятии по разрешению конфликтов, на котором детям предлагаются сложные ситуации общения и дети, наученные на предыдущих занятиях, показывают, как они себя в них поведут. Например: брат читал книгу сестры, а она в этот момент искала свою книгу. На занятии дети разыграли мирные решения: сестра читает книгу своему брату; ведет его в свою комнату, чтобы помочь найти более подходящую книгу; берет брата в библиотеку, чтобы он сам смог отобрать для себя книги. После занятия автор книги, обсуждая похожую ситуацию с ребятами, получила совсем другие ответы: «Я бы дал ему в нос», «Я бы вошел в его комнату и взял бы какую-нибудь его вещь» [Там же. С. 18]. Таким образом, словесные объяснения того, как надо жить, бесполезны, если не соединяются с жизненным опытом, что убедительно показывается представителями средового подхода в педагогике. Овладение теорией и методикой работы с детским коллективом позволит вести работу по формированию опыта жизнедеятельности детского сообщества на основе реализации коллективно разработанных, осознанных и апробированных этических, правовых, гражданских норм и обеспечит условия для присвоения детьми норм гуманистического общения между людьми.

Демократизация, начавшаяся в нашей стране, поставила перед школой задачу воспитания граждан, обладающих политической культурой демократического типа. В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 89 говорится, что управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии. Ключевой проблемой современного общества в России становится овладение демократической культурой большинством граждан, в связи с чем особую значимость приобретают поиск путей перехода традиционной школы к демократической, разработка демократических основ жизнедеятель-

ности школьников. Педагогика общей заботы И.П. Иванова позволяет создавать в образовательном учреждении демократическую среду, преодолевающую противоречие между личностью и коллективом за счет включенности каждого ученика в процесс принятия решений, воплощение своего волеизъявления в продуктивные действия. Интересно, что именно такой способ организации жизни наиболее близок душе русского человека.

Еще во времена К.Д. Ушинского ученые полагали, что развитие объективного научного педагогического знания и реализация во всех странах научно обоснованной, лучшей и единой системы воспитания позволят каждому народу преодолеть присущие ему недостатки. Ушинский возражал против такого постулата, утверждая: только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития. Он писал: «Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль — он должен удалиться со сцены: он более не нужен... Народ без народности — тело без души, которому только остается подвергнуться закону разложения» [Цит. по: 1, с. 43]. Что же касается народных недостатков — консерватизма англичан, тщеславия французов и т. д., то это оборотная сторона их достоинств и отражение условий жизни. Иначе говоря, педагогика, как общественная дисциплина, должна представлять собой национально своеобразное явление, иметь народные корни.

Исторический опыт России, необходимость сообща противостоять трудным условиям жизни обусловили формирование своеобразной системы ценностей: общинность, любовь к ближнему, сострадание, братство, коллективизм; служение ближнему, обществу, государству; неприятие примата страсти к наживе и себялюбия, эгоизма. Сегодня же в педагогике все чаще звучит термин «общечеловеческие ценности» как отодвигающий ценности народные, национальные. Имеет место и навязывание западных идей, например рационализации, возникла тенденция европеизации педагогики. Но ведь мы разные.

В обществоведческих науках уже есть опыт признания позитивного развития как историко-культурного своеобразного явления. Например, долгое время существовала точка зрения, что в странах Востока, с их склонностью к общин-

ности, нормированию жизни человека, демократия невозможна. Даже ключевые понятия демократии, такие как «личная свобода», «личные права», «либерализм», с трудом переводятся на китайский или японский языки и при переводе приобретают негативный оттенок, по смыслу слов связанный с выпячиванием себя, с эгоизмом. Сегодня говорят о различии между демократией Запада, с ее вниманием к индивидуальным правам и свободам, и демократией Востока, для которой характерен интерес к групповым правам. Если свобода одного человека кончается там, где начинается свобода другого, то группа может не быть фактором, препятствующим реализации личных прав и свобод.

Анализ развития педагогики показывает: большинство ученых реализовали себя как яркие представители своего народа, рожденные, живущие и действующие в контексте народной культуры, мыслящие на языке народа, вобравшие в себя его исторический опыт, его традиции. На наш взгляд, рождение педагогики общей заботы в России — закономерное явление для русской культуры и истории русской педагогики. Педагогика И.П. Иванова глубоко созвучна культурному своеобразием русского народа, традициям народной педагогики, не противоречит национальному менталитету.

Любая педагогическая система складывается из трех ключевых составляющих, подчиненных цели воспитания: воспитательных отношений; воспитывающей деятельности; способов организации деятельности. Попытаемся доказать природосообразность, т. е. соответствие менталитету нации, педагогики общей заботы И.П. Иванова. Рассмотрим генезис каждого из трех компонентов.

1. Воспитательные отношения. Проблеме воспитательных отношений, доказательству неэффективности отношений авторитаризма, свободного воспитания, чрезмерной опеки была посвящена докторская диссертация И.П. Иванова. Необходимый тип определяется им как *отношения товарищества, представляющие собой единство взаимного уважения и взаимной требовательности* [5]. Сегодня чаще употребляется термин «отношения сотрудничества», хотя, безусловно, «товарищество» является более глубоким понятием. «Нет уз святее товарищества», — такие слова вложил Н.В. Гоголь в уста своего героя Тараса Бульбы.

Потребность в уважении, принятии, поддержке является ведущей для русского характера. Обращаясь к истории русской педагогики, мы находим высказывание Н.А. Добролюбова об уважении «к человеческой природе дитяти», требование Н.И. Пирогова к педагогам уважать личность воспитанника. К.Д. Ушинский, анализируя возможности педагогики опеки, увидел в ней «чересчур заботливую, но не совсем разумную педагогику, подсовывающую детям деятельность и не дающую возможность ее отыскать» [Цит. по: 1, с. 61]. Возможность отыскивать деятельность впервые в истории детям предоставил Л.Н. Толстой, для которого дети прежде всего маленькие товарищи, друзья по творческому процессу познания жизни. Вместе с педагогом на основе нового опыта они приходят к удивительным открытиям. В этом процессе не только дети учатся у взрослого, но и сам воспитатель учится у детей. Истинными продолжателями исканий Л.Н. Толстого стали С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, И.В. Ионин, А.С. Макаренко, многие отечественные педагоги, и безусловно И.П. Иванов.

Основоположники гуманистической педагогики К. Роджерс, А. Маслоу в 1960-х годах сформулировали понимание сущности воспитания как взаимного личностного роста ребенка и взрослого. Воплощение этой идеи в практику было и остается серьезной проблемой и на практике подменяется доброжелательным общением с ребенком. В отечественной педагогике к этому моменту уже столетие накапливается опыт товарищеского взаимодействия ребенка и взрослого в общей творческой деятельности, обеспечивающей взаимный личностный рост ребенка и взрослого.

2. Воспитывающая деятельность. Этот компонент воспитательной системы характеризуется И.П. Ивановым как общая творческая гражданская забота. Анализируя историю зарождения и развития социальной педагогики, некоторые авторы справедливо выделяют три ее корня: американский, немецкий и русский. *Американское* понимание социализации связано с идеей личного успеха, самореализации в группе и высокооплачиваемой работы. Исходя из этого, в Америке развивалась **педагогика социальной карьеры**, одним из основоположников которой был Дж. Дьюи. В его школе-лаборатории, школе-мастерской, школе-ферме дети



в малых группах делали то, что считали интересным и полезным для себя, приобретая опыт игры, взаимодействия, группового общения, инициативы, организации деятельности, исследования и т. д. Приобретенные социальные, коммуникативные, исследовательские, интеллектуальные, трудовые навыки были важны для будущей карьеры ребенка [4].

Немецкий менталитет связан со стремлением к равновесию, порядку, рационализму. Вот почему в Германии возникает **педагогика социального послушания**, ярким представителем которой был Г. Кершенштейнер. Он хотел сделать детей счастливыми, радостными. Для этого в школе должна исполняться мечта ребенка. О чем мечтают дети? Быть как взрослый. Поэтому в школе появляется кулинария для девочек, мастерские для мальчиков, оранжереи, лабораторные для проведения исследований и т. д. На экзаменах не нужно было рассказывать, например, что такое удельная теплоемкость вещества, нужно было взять брусок какого-либо вещества и определить его удельную теплоемкость. В школах Кершенштейнера дети, играя во взрослые занятия, занимаясь трудом, лабораторными исследованиями, становились здоровыми, счастливыми, успешными, удовлетворенными собой и жизнью, что ориентировало их на дальнейшее гармоничное сосуществование с людьми, на принятие жизни такой, какая она есть, и стремление к поддержанию существующего порядка [10].

Для *России* характерно понимание добра как служения, милосердия, труда, благих дел. Так, Владимир Мономах писал: «Будучи угодным Богу, делай добрые дела», «Ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием... но малым делом можно получить милость Божию» [Цит. по: 3, с. 113]. Не случайно герои русских былин — подвижники, совершающие свой подвиг для людей. При этом герои были бесребренниками. Например, Никита Кожемяка, совершив подвиг, ничего не взял за работу и вернулся кожи мять.

История этики показывает различия в представлениях об основных этических категориях людей различных эпох и культур.

Европа

Античность. Добро — доблесть. Зло — трусость. Разные моральные законы по отношению к своим и чужим людям.

Средневековье. Добро — Бог, победа над телом, затворничество, мужчина. Зло — дьявол, власть тела, женщина.

Возрождение. Добро — то, что приближает к счастью. Зло — то, что лишает счастья.

Новое время. XII век — первая половина XIII века. Добро — знание, разум, мудрость. Зло — невежество.

Новое время. Первая половина XVIII — XIX век. Добро — польза, выгода. Зло — вред, ущерб.

Новейшее время. XX век. Добро — польза для большинства. Зло — вред для большинства.

Россия

Язычество. Добро — труд, уважение и соблюдение законов предков и общины. Зло — нарушение законов.

Киевская Русь. Добро — исполнение своего долга. Зло — невыполнение своего долга.

Христианство. Добро — почитание старших, защита слабых, милосердие, труд, малые благие дела. Зло — лень, ложь.

Новое время. XVII век — первая половина XVIII века. Добро — деяния на благо Отечества. Зло — праздность.

Новое время. Первая половина XVIII — XIX век. Добро — духовный прогресс человечества, сохранение своей чести. Зло — бездуховность, бесчестие.

Новейшее время. XX век. Добро — справедливость, равенство, свобода. Зло — несправедливость.

Не случайно появление книги А.П. Гайдара «Тимур и его команда» привело к стихийному появлению тысяч таких команд. Не случайно современным детям России больше нравятся герои диснеевского сериала «Чип и Дейл спешат на помощь» — спасатели, а не любимец американских детей Скрудж Макдак, который хранит свой первый цент, любит купаться в золоте, в каждой серии отправляется в новую экспедицию за богатством.

В России на рубеже XIX–XX веков возникает **педагогика социального творчества**. Ее формулу блестяще определила Н.К. Крупская: быть пионером — значит улучшать окружающую жизнь, думать о том, как это сделать [6].

Воспитанники А.С. Макаренко участвовали в решении «дел государственного значения»: борьба с самогонщиками, с порубками леса; работа с населением; выпуск электросверлилок, которые государство приобретало ранее за ва-

луту, и т. д. Коллективные творческие дела на пользу и радость людям, забота друг о друге, о своем коллективе, о себе как о товарище других людей — это продолжение педагогики социального творчества И.П. Иванова.

Интересен тот факт, что в 1980-е годы в американской педагогике появился термин «забота». Философ У. Салливен показал, что современные педагогические технологии развивают индивидуальную свободу, которая ведет к отчуждению человека, потере смысла жизни, и что выходом из этой ситуации является концепция заботы. Исследование, проведенное Л. Эндоуменом в лучших американских школах, показало, что в таких школах и ученики, и учителя, и администраторы обладают чувством заботы. М. Кейхилл, К. Питмен подчеркивают, что именно заботе надо обучать — это путь к себе, к группе, к сообществу и ко всему обществу [7].

3. Способы организации деятельности. Это еще один компонент воспитательной системы. И.П. Иванов совместно с членами Союза энтузиастов разработал методику коллективной организаторской деятельности, которая делает *каждого* члена коллектива активным участником управления его жизнедеятельностью, участвующим в принятии решения. Это происходит через участие в работе микрогруппы, совета коллектива, совета дела, инициативной или творческой группы, в планировании и анализе сделанного [5].

Рассматривая управление как историко-культурное явление, следует обратиться к историческому опыту России. Как показали исследования Л. Брите, Г. Еллинека, А.А. Новикова, И.И. Мушкетера, Е.Б. Хохлова, государственность в России развивалась по антично-византийско-славянскому типу, для которого характерно идеологическое, психологическое и правовое единение государства и личности [8]. Демократизм античности был продолжен Византийским государством и проявлялся в открытом доступе к высшим должностям для любого желающего, подотчетности чиновников народу, принятии наиболее важных решений коллективно (император советуется с Консistorией, Сенатом, народом), выборах императора. Православие было фактором мощи государства в Византии и, позднее, в России, где развивалась монашеская организация государственной власти. Закон рассматривался как высшее про-

явление божественной воли. Как подчеркивает Г. Еллинек, государственные образования, которые вовсе не пережили дуализма князя и народа, а дуализм государства и церкви испытывали лишь в слабой степени, как Византийская империя и, наконец, Россия, никогда не дошли до признания принципиальной границы между государством и индивидом. В этих государствах формировалось убеждение, что государственная власть и отдельный гражданин неразделимы и что участие в государственных делах есть важнейшая обязанность последнего [Там же].

Для Западной Европы в течение веков было характерно дробление власти среди множества социальных институтов, антагонизм между королем и феодалами, государством и церковью, государством и личностью. Политическая власть базировалась на личностных отношениях и силе, не рассматривалась как богоугодное дело, напротив, лишь в религиозной совести граждан власть встречала границу. В таких условиях складывалась западная демократия, целью которой стал переход от силы к праву. Западная демократия базировалась на идее прав личности и общественного договора, который бы ограничивал вмешательство в права. История Запада стала историей борьбы за права личности. Вот почему сегодня так высока ценность прав и уровень правовой культуры граждан Европы и Америки. В России же отношения поддерживались прежде всего через регуляцию этических норм, значение которых для жителей деревенской общины, а даже перед Второй мировой войной большинство населения России проживало в сельской местности, было огромным.

В проблемном поле демократии сложились два полярных и взаимодополняющих подхода: первый связан с осуществлением всеми в целом, а значит, каждым всей полноты власти, второй — с мерой участия каждого человека или группы, составляющей народ, в самоуправлении, с мерой власти, степенью управляемости. Первый подход в большей степени характерен для Востока, России, второй — для Запада (исключая Германию).

Эта специфика нашла свое отражение в развитии идеи детского самоуправления на Западе и в России. История детского самоуправления не похожа на линейную последовательность, в ней существовали альтернативные позиции:

- самоуправление как игра или жизнь;



- то, что создается педагогами или учащимися;
- средство иерархизации, дисциплинирования или соуправления;
- управляющий актив стоит над массой или активом становится большинство.

Например, английские паблик-скулз ввели детское самоуправление, чтобы учителя могли иметь своих представителей, контролирующую деятельность детей тогда, когда нет педагогов. И контролировали, и даже лупили провинившихся палками по спине, ведь за это их хвалили и поощряли. У каждого в услужении были младшие ребята — «фаги», которые чистили им платье, заправляли кровать, переписывали конспекты и т. д. Членов такого детского самоуправления называли «мониторами». Как мы видим, самоуправление в этом случае было средством дисциплинирования, усиления власти педагогов [10].

Американская школа в наибольшей степени реализовала такие идеи детского самоуправления, как игра: создается педагогами — средство соуправления — актив стоит над массой. Американцы считают свою страну страной абсолютной демократии, в которой богачом или президентом может стать каждый, но не становится, так как от природы люди наделены разным потенциалом. Социальным потенциалом обладает лишь часть людей, которые и должны участвовать в работе самоуправления. Поэтому и в передовых демократических образовательных учреждениях большинство только выбирает то меньшинство, которое начинает действовать в рамках представительской демократии [7].

В немецкой педагогике нашли воплощение идеи: управление жизнедеятельностью — создается педагогами — средство дисциплинирования — актив стоит над массой.

В русской педагогике детское самоуправление рассматривалось как средство воспитания гражданственности, и его развитие шло с опорой на идеи: жизнь — создается учащимися — средство соуправления — активом становится большинство. Уже первой формой самоуправления стал не Сенат или Совет, а общеклассное ученическое собрание, возникшее в практике работы В.И. Обреимова (1871). Я. Карась создал ученическую организацию на базе класса «школьное товарищество» (1885), заседания которого вел «очередной» — эта должность за-

нималась всеми учениками класса по очереди сроком на одну неделю [3]. В школе-гимназии Майя на Васильевском острове в начале XX века одновременно работало 17–20 различных органов самоуправления. Обобщая опыт педагогов конца XIX — начала XX века, можно сказать, что различие зарубежной и русской трактовки самоуправления касалось всех основных компонентов самоуправления: целей и задач, содержания, форм, способа и характера вовлеченности учащихся, процесса ведения самоуправления, характера педагогического руководства [2].

Система самоуправления И.П. Иванова вбирает в себя все основные находки и идеи русской школы детского самоуправления и является ее логическим продолжением, отражая социокультурные исторические особенности русского народа, традиции коллективистской демократии. Назначение и способы осуществления детского самоуправления отражают идею служения, соборности, общинности, служения, приобщения каждого гражданина к решению государственных задач, характерную для русского общественно-политического опыта. Обращаясь к тенденциям развития западной демократии, мы должны констатировать, что она постепенно приближается к тем идеям, которые лежали в основе афинской, византийской и славянской демократии: гражданственность, коллективистское познание, соучастие в управлении.

Итак, педагогическая система И.П. Иванова, основой которой являются отношения товарищества между старшими и младшими, творческая гражданская забота и коллективная организаторская деятельность, вбирает в себя достижения русской педагогики и отражает историко-культурное своеобразие русского народа. Сегодня перед нашей страной стоят сложные задачи, но было бы серьезным просчетом преувеличивать роль зарубежного опыта в их решении, игнорировать собственные достижения, традиции, условия и скрытые возможности.

Для анализа современности педагогической системы главным является соотнесение целей системы с требованиями к личности современного общества. Начнем с самого сложного — проблемы *нравственного* воспитания. Воспитанный по данной методике ребенок ориентирован на заботу о близких и далеких

людях, о себе как о товарище других людей. Сегодня многие педагоги и родители, наблюдая социальную действительность, пришли к выводу, что необходимо воспитывать ребенка эгоистичным, так как в капиталистическом обществе человек человеку волк. Родители, отправляя ребенка в детский сад или школу, могут внушать ему: «Вот тебе игрушка, никому не давай», «Ни с кем не делись», «Бей первым» и т. д. Они делают это из лучших побуждений, желая блага своему ребенку, заботясь о его будущем, считая, что они сами ничего не добились, так как были порядочными, добрыми, воспитанными людьми, и что, чтобы их ребенок чего-то добился, он должен быть другим.

Но давайте подумаем, станет ли счастливым ребенок, воспитанный эгоистом. Где гарантии того, что он станет богатым? Кто отсыплет ему денег за то, что он так любит деньги и не уважает людей? Да, возможно, он сможет делать карьеру, подставляя и обманывая своих коллег. При этом ему самому будет некомфортно, так как, судя о других по себе, он будет ждать неприятностей от окружающих, считать их врагами и все время будет напряжен. Но для карьеры важны и другие качества: знание дела, трудолюбие, креативность, мобильность, контактность и пр.

Первыми, кто пострадает от ребенка-эгоиста, будут сами родители. Как показывает опыт тысяч семей, если родители всё делают для ребенка и за ребенка, отдают ему все силы, формируя потребительство, то ребенок и родителей начинает считать только придатком собственной жизни, использует их так, как удобно ему. Вырастая, такие дети могут обворовать собственных родителей, использовать их и т. д. Пострадает и будущая семья ребенка. Ведь любовь — это одновременное обладание человеком и служение ему. Как показал Э. Фромм, эгоистическое поколение не способно хранить и развивать семейные отношения, поэтому нужно учить искусству любви.

Каждый хочет, чтобы его уважали и ценили. Эгоист тоже хочет этого, но, не веря людям, не бывает доволен тем, как относятся к нему. Нарциссизм делает человека недоверчивым (ведь о других мы судим по себе), постоянно обижающимся, что его недостаточно ценят окружающие. Эгоисту трудно быть счастливым. В 1980-е годы американские педагоги на

форумах пришли к выводу, что американцы — несчастная нация. Причина этого — в одиночестве, в разобщенности людей, недоверии даже близким, в возможности надеяться только на себя. Результатом этого открытия и стало введение волонтерской деятельности в школах, участие детей в заботе об инвалидах и пенсионерах. Итак, западное общество развивается и придает все большее значение нравственным ценностям. Исследования ценностных ориентаций в странах Европы и США показывают наличие устойчивой тенденции к возрастанию роли нравственных ценностей. Почему же мы должны идти наперекор мировому общественному прогрессу и позволять себе растерять мощный, создаваемый веками нравственный потенциал нашей страны?

Рассмотрим, какие личностные качества формирует в ребенке опыт участия в коллективной творческой и коллективной организаторской деятельности. В соответствии с этапами коллективной организаторской деятельности ребенок участвует: в разведке дел друзей, которая дает ему опыт социального анализа окружающей жизни; коллективном планировании, в котором определяются цели, формы, способы организации деятельности; коллективной организации дел через распределение ответственности и полномочий; проведении неповторимых, придуманных и подготовленных самими ребятами дел (при этом он выполняет самые разные роли); коллективном анализе сделанного и извлечении уроков на будущее. В соответствии с идеями деятельностного подхода характер приобретенного опыта становится основой для формирования личностных умений и качеств. Исходя из этого, ребенок овладевает следующими способностями:

- *прогностическими*, т. е. способностью к целеполаганию и планированию, разработке проекта, принятию решения;
- *организаторскими*, например умением возглавлять подготовку дела, подготовить необходимые условия, распределять и выполнять поручения, контролировать деятельность друзей и т. д.;
- *коммуникативными*, включающими в себя умение слушать, высказывать и отстаивать свою мысль, уточнять и развивать мысль собеседника, работать в группе, быть в центре внимания и т. д.;



- *творческими* — умением генерировать идеи, разрабатывать замысел, сценарий, придумывать сюрпризы, замечать и решать проблемы в окружающей жизни, проявлять заботу о своих близких, быть творцом чужой радости;

- *рефлексивными*, позволяющими анализировать события, извлекать уроки из жизненного опыта, ставить задачи саморазвития.

Сформированность этих умений мы утверждаем не декларативно, это подтверждают материалы диагностики, выполненной нами в школе № 409 Пушкинского района Санкт-Петербурга, Кузьмолдовской средней школе № 2 Всеволожского района Ленинградской области, школе № 51 города Рязани, школе № 1 города Реж Свердловской области и др.

Названные выше умения являются критериями социальной зрелости личности, которая крайне востребована сегодня. Психологи констатируют недостаточность сформированности названных выше способностей у современных детей, увеличение доли детей с поверхностным мышлением, стремлением к удовольствию без труда, завышенными претензиями к жизни, эгоистической позицией, инфантильностью. Следствием этих явлений становится нарастание проблем социализации подростков и юношества, сложностей их вхождения во взрослую жизнь. Итак, соотнеся качества личности, воспитанной по методике И.П. Иванова, с сегодняшними реалиями, можно сказать, что сегодня эта методика особенно необходима.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Антология** педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.

2. **Богуславский М.В.** История отечественной педагогики (первая треть XX в.). Томск: Изд-во НТЛ, 2005. 312 с.

3. **Буслаева Л.П.** Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе и педагогике как средство воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 185 с.

4. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.

5. **Иванов И.П.** Методика коммунального воспитания. М.: Просвещение, 1990. 143 с.

6. **Крупская Н.К.** О школьном самоуправлении // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 1. М., 1957.

7. **Мошер Р., Кенин Р., Гаррод Э.** Воспитание гражданина: демократическая школа. М.: Нар. образование, 1996.

8. **Мушкет И.И., Хохлов Е.Б.** Полицейское право в России: проблемы теории. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1998. 173 с.

9. **Пруцманн П.** Дружный класс как маленькая планета / пер. с англ. В.А. Светлова. СПб.: Светлячок, 1998. 144 с.

10. **Хрестоматия** по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. статей А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1981. 528 с.

S.M. Platonova

MODERNITY AND TRADITIONALISM OF PEDAGOGY COMMON CONCERN

PLATONOVA Svetlana M. — *Leningrad State University named after Pushkin.*

Peterburgskoe shosse, 10, Pushkin, St. Petersburg, 196605, Russia

e-mail: svetplat@mail.ru

Abstract

The purpose of this article is to consider methods of I.P. Ivanov as a modern means of humanization and democratization of the school, based on the traditions of Russian pedagogy. The author considers the main components of pedagogy of common concern: the purpose of (a caring attitude to people), educational relations (relations between the senior and Junior associates as friends), educative activities (civil caring, creative activities) and ways of its organization (collective managerial activity). The analysis of each

component shows its connection with tradition-mi of Russian culture and Russian pedagogy, compliance mentality of our people.

Keywords

PEDAGOGY OF COMMON CONCERN; TEAM; PARTNERSHIP RELATIONS; CIVIL CARING CREATIVE ACTIVITIES OF SELF-GOVERNMENT; COLLECTIVE ORGANIZATIONAL ACTIVITIES; DEMOCRATIC CULTURE.

REFERENCES

1. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* Sost. P.A. Lebedev. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 608 p. (In Russ.)
2. Boguslavskiy M.V. *Istoriya otechestvennoy pedagogiki (pervaya tret' XX v.)*. Tomsk: NTL Publ., 2005. 312 p. (In Russ.)
3. Buslayeva L.P. *Uchenicheskoye samoupravleniye v russkoy dorevolyutsionnoy shkole i pedagogike kak sredstvo vospitaniya uhashchikhsya*. Cand. Diss. Leningrad, 1987. 185 p. (In Russ.)
4. Dyui Dzh. *Demokratiya i obrazovaniye*. Moscow, Pedagogika-press Publ., 2000. 382 p. (In Russ.)
5. Ivanov I.P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 143 p. (In Russ.)
6. Krupskaya N.K. *O shkolnom samoupravlenii. Pedagogicheskiye sochineniya*. Pt. 1. Moscow, 1957. (In Russ.)
7. Mosher R., Kenii R., Garrod E. *Vospitaniye grazhdanina: demokraticeskaya shkola*. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 1996. (In Russ.)
8. Mushket I.I., Khokhlov Ye.B. *Politseyskoye pravo v Rossii: problemy teorii*. St. Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 1998. (In Russ.)
9. Pruttsmann P. *Druzhnyy klass kak malenkaya planeta*. St. Petersburg, Svetlyachok Publ., 1998. 144 p. (In Russ.)
10. *Khrestomatiya po istorii zarubezhnoy pedagogiki*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1981. 528 p. (In Russ.)



УДК 376.112.4

Н.П. Царёва

СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

ЦАРЁВА Надежда Павловна — доцент кафедры развития дополнительного образования детей Ленинградского областного института развития образования; кандидат педагогических наук.

Россия, 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а, лит. А
e-mail: tsareva-np@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению развития идей коллективного творческого воспитания, особенностям методики организации коллективных творческих дел, роли методики в социальном творчестве. Представлен сравнительный анализ организации коллективного творческого дела и социального проекта, дана характеристика основных проявлений социального творчества.

Ключевые слова

КОЛЛЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ; КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ОБЩАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ЗАБОТА; СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ; СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО.

Творчество по своей природе отражает способность человека изменять, преобразовывать, создавать нечто новое.

Исследователи творческих способностей человека обращают наше внимание на то, что всякое творчество по своей сущности социально, так как именно в обществе развиваются и реализуются способности человека, формируется социальный спрос на то или иное новшество, удовлетворяются социальные потребности в данном новшестве, находится потребитель данного нового [1].

Понятие «социальное творчество» вошло в отечественную педагогическую науку в середине 1980-х годов, однако исследования этого явления имеют многолетнюю историю.

На разных исторических этапах развития страны менялись подходы педагогической науки к исследованию проблем, связанных со становлением активной жизненной позиции, участием детей в преобразовании окружающей действительности. Среди этих исследований особое место занимает научный поиск творческих коллективов, которые в разное время возглавлял И.П. Иванов [2]. Данный научный поиск имеет свою историю, отражающую ста-

новление и развитие в нашем обществе такого феномена, как социальное творчество.

Знакомство с историей вопроса предполагает рассмотрение его в конкретно-историческом контексте. История началась в 1950-е годы, когда в социальных условиях хрущевской оттепели были продекларированы лозунги активного участия граждан в строительстве коммунизма. Этот период открыл ряд достаточно широких возможностей для реального преобразования действительности. Своего преобразования ждали и общественные организации. Существовал огромный провал между содержанием официальных документов, призывавших к инициативе и самостоятельности, и реальным состоянием дел в отрядах и пионерских дружинах. Поиск решения данной проблемы привлекал возвышенностью идеи, борьба с косностью и формализмом придавала уверенности в правоте поставленных вопросов. Требовалась научная среда, в которой оказывалась бы поддержка этому поиску. Такая среда и была создана Б.Г. Ананьевым в НИИ педагогики АПН СССР. В этот институт стекались творческие люди, готовые к неординарному решению научных проблем. Именно здесь в мае 1953 года стал

аспирантом И.П. Иванов. Логика научного исследования потребовала объединения усилий науки и практики, а потому был создан творческий коллектив – Союз энтузиастов (СЭН), в который вошли старшие пионерские вожатые, не желавшие мириться с формализмом в деятельности пионерской организации [2].

Задачи, которые поставили перед собой сэнзовцы, на первый взгляд были просты и предельно конкретны:

- что и как надо делать вожатому, чтобы пионеры были не бездумными участниками общественно-полезных дел, а думали над тем, как улучшать окружающую жизнь;
- как действовать педагогу, чтобы пробудить инициативу самих детей, а не придумывать и делать за них;
- как должна строиться работа отряда, чтобы ребята могли действовать самостоятельно.

Педагогический поиск СЭНа позволил выстроить методику организации деятельности в пионерском отряде, которая в последующем будет называться методикой коллективной организаторской деятельности. Они выявили зависимости между участием ребят в планировании и, особенно, в анализе того, что и как делал отряд, и тем, как меняется стиль и тон отношений между ребятами, как преобразуется опыт организации общественно-полезных дел. Вопросы, которые в настоящее время используют как само собой разумеющееся (Что получилось хорошо и почему? Что не получилось и почему? Как действовать дальше в подобных случаях?), появились не сразу. Приобщать детей к самостоятельному анализу и оценке действия в то время было делом непростым и в определенном смысле небезопасным. По крупице собирали сэнзовцы приемы совместного анализа, разрабатывали методику разведки полезных дел, отрабатывали формы проведения сбора-старта. Постепенно складывалась картина того, как надо строить жизнедеятельность пионерского отряда, чтобы не выдумывать мероприятия для детей, а приобщать детей к выстраиванию осознанной деятельности на пользу и радость людям.

Достиженные результаты окрыляли, требовали дальнейшего развития, что и привело к созданию в марте 1958 года на базе ДПШ Фрунзенского района Ленинграда большой школы пионерского актива, которая широ-

ко известна как Коммуна юных фрунзенцев (КЮФ) [3]. Интерес к деятельности КЮФ у самых разных специалистов того времени возникал потому, что сама атмосфера в коммуналке существенно отличалась от привычной работы пионерских дружин. Любое дело, за которое брались коммунары, наполнялось особым содержательным смыслом, вдумчивыми и заинтересованными были обсуждения различных вопросов, мажорный настрой заражал присутствующих на общем сборе, где часто звучал смех. Атмосфера жизни ребят в коммуналке была наполнена творческим поиском наилучшего решения стоящей задачи.

Этот период научного поиска позволил обосновать несколько важнейших положений, вне которых социальное творчество перерождается в исполнительство. К таким положениям относятся:

- обязательное погружение подростков в социальный анализ окружающей действительности и обоснование выбора дел, которые способны сделать жизнь лучше (методика разведки дел и друзей);
- участие каждого члена коллектива в разработке и обосновании способов организации предстоящей работы (Почему так?);
- деятельность коллектива должна иметь общественное значение, приносить людям пользу и радость (Для кого это важно и значимо? Почему вы так считаете?);
- решение задачи только тогда дает результат, когда оно будет коллективным и творческим;
- настрой в коллективе должен быть мажорный, никакой скуки, никакого занудства и излишнего морализаторства [2].

Необходимо обратить внимание на то, что коллективная творческая деятельность выстраивалась в процессе решения общественно значимых задач, ребята не выдумывали, чем бы им заняться, а выстраивали деятельность, исходя из проблем, которые смогли увидеть в жизни. Дела эти были описаны, тщательно проанализированы и получили определение «коллективные творческие дела» (КТД), а методика организации жизнедеятельности отряда получила определение «методика коллективной организаторской деятельности». Именно в таком соотношении: *что* можно делать на пользу и радость людям и *как* организовывать подобные дела методика выплеснулась за пределы КЮФа.



В стране появился целый ряд клубов юных коммунаров (КЮК), организация деятельности которых осуществлялась газетой «Комсомольская правда». Особую роль в развитии методики, обеспечивающей социальное творчество детей, сыграл Всероссийский детский лагерь «Орленок», где у нее была уже самостоятельная судьба. С учетом специфики работы в лагере возникла определенная модификация методики, и в этом родственном, но не тождественном варианте в стране появился еще один феномен социального творчества «орлятская методика».

Проработанность методики коллективной организации жизнедеятельности создавала осознание причастности каждого к большому и важному делу. Свобода творческого поиска наилучшего решения и полнота реализации личностного потенциала делали жизнь в коллективе яркой и привлекательной.

Исследование, которое продолжалось в последующие годы, показало, что инициатива и самостоятельность ярко и устойчиво проявляются тогда, когда педагог занимает позицию старшего товарища. Товарищество привносит в жизнь коллектива особый характер воспитательных отношений, который впоследствии получит определение «творческое содружество поколений». Позиция старшего товарища выражается в способах взаимодействия с ребятами, когда педагог ощущает себя членом коллектива, когда он *вместе с ребятами*, а не *над ними* и не *рядом с ними*, строит жизнь, наполненную добровольной и бескорыстной заботой о людях.

В жизнедеятельности коллектива, когда взрослые и дети объединены общей творческой гражданской заботой об улучшении окружающей жизни, развивается тот естественный интерес к разнообразным ее проявлениям, который сегодня ученые рассматривают как один из ведущих показателей социального творчества.

В современных условиях самым распространенным средством реализации общественной активности является социальное проектирование.

Социальный проект как образовательная технология был разработан в Центре гражданского образования в Калабасасе (США) в 1966 году, а через два года эта технология стала общенациональной и широко используется как в США, так и более чем в 20 странах мира

[4]. Идеологом социального проектирования является М. Фишер, который познакомил российских педагогов в области гражданского образования с особенностями методики проекта «Гражданин» в 1997 году. Выплеснувшись на просторы России, технология социального проекта была воспринята очень легко и быстро распространилась. Государственная поддержка общественной деятельности в форме социального проектирования дала новый импульс социальному творчеству.

Нам представляется важным сравнить алгоритм организации деятельности в социальном проекте и в коллективном творческом деле.

Обратимся еще раз к алгоритму организации, которая лежит в основе коллективного творческого дела. Логика обсуждения и выработки решения предполагала ответы на вопросы:

- для кого важно предлагаемое дело?
- почему именно такой вариант решения жизненно-практической задачи выдвигает микроколлектив?
- кто может быть участником предстоящего дела?
- с кем вместе из взрослых лучше всего осуществить задуманное?
- возможные сроки решения стоящей задачи?
- как выбрать наиболее благоприятное место для проведения?
- кто войдет в совет дела, кто станет ведущим организатором?

Особое место в алгоритме организации занимает процедура подведения итогов, своеобразный урок социального анализа, на котором ребята обсуждают:

- что удалось сделать из запланированного хорошо, почему именно это удалось, кто и как внес свой вклад в общее дело;
- что не удалось реализовать, почему не смогли решить поставленную задачу, что не предусмотрели, упустили, кто не смог выполнить взятые на себя обязательства и почему это произошло;
- какие уроки следует извлечь на будущее.

Нравственная сущность коллективно принятого решения закрепляется добровольностью участия и личным интеллектуально-творческим вкладом каждого. Творческий подход к решению любой задачи получил в коммунарских коллективах отражение в Законе, который в усеченном виде можно встретить и в

настоящее время. В 1960-е годы Закон формулировался так: «Романтику нашей жизни не заменить ничем! Каждое дело — творчески! Иначе — зачем?!»

Технология структурирования социального проекта по методу профессора Ласуэлла строится на использовании вопросов для определения отдельных элементов проекта и взаимосвязи между ними [4].

«*Who?*» — Кто? Для кого? С кем?

- Определение целевой группы проекта и партнеров
- Определение их роли и взаимодействия в процессе
- Определение их мнения о проекте
- Определение сильных и слабых сторон их взглядов и отношений

«*What?*» — Что?

- Основные мероприятия проекта
- Социальные, экономические, культурные, политические и образовательные измерения проекта

«*Why?*» — Для чего?

- Нужды и желания, удовлетворяемые в процессе реализации проекта
- Мотивация и интересы участников
- Главные цели проекта

«*Where?*» — Где?

- Социальный контекст проекта и социальное положение участников

«*When?*» — Когда?

- На каком периоде времени состоится реализация проекта
- Продолжительность отдельных мероприятий в проекте

«*How?*» — Как?

- Процесс организации и участия
- Используемые средства, методы, технологии
- Вклад в проект опыта участников и т. д.

Социальный проект приучает к взаимодействию с властью, к строгому учету возможных ресурсов, в нем жесткое соподчинение во взаимодействии членов проектной команды. Разделительная полоса проходит именно здесь: «коллектив» — «команда» [5]. Нравственная природа межличностных отношений в команде отличается от товарищеских отношений в коллективе, однако технология социального проекта отвечает на определенные вызовы современности. Нам представляется, что технология

социального проектирования создает определенные благоприятные условия для социального творчества. Интеграция технологий дает новый импульс заботе об улучшении окружающей жизни, позволяет вывести социальное творчество на новый уровень развития.

Социальное творчество несет в себе огромный воспитательный потенциал [1].

Прежде всего, социальное творчество по природе действий, которые совершает подросток, побуждает его к самоанализу и преодолению в себе каких-либо качеств, мешающих достижению цели и осознанному саморазвитию таких личностных свойств, о которых в других обстоятельствах подросток не задумывается.

Во-вторых, социальное творчество способствует накоплению опыта созидательной, творческой (а значит, инновационной) деятельности в процессе взаимодействия с широким кругом людей, что позволяет овладевать процедурами принятия согласованных решений, осознавать существование разных точек зрения, принимать как нравственную норму необходимость каждой социальной группе действовать только в рамках правового поля.

В-третьих, социальное творчество последовательно расширяет и укрепляет ценностно-смысловые сферы личности, что создает благоприятные условия для социализации подростка, а главное, развивает способности оценивать и сознательно выстраивать систему личностных отношений к себе, другим людям, обществу, родине и, конечно, укрепляет в осознании ценности труда, без которого невозможно осуществление никаких преобразований.

Социальное творчество в жизни человека занимает ключевое место, так как каждый человек ощущает необходимость постоянно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, переосмысливать видение ситуации и находить ее новые интерпретации, чтобы оставаться жизнеспособным в современных условиях.

В любом виде творчества выделяются люди, деятельность которых дает наиболее интересный значимый результат. В социальном творчестве способность достигать высокого результата связывается с такими личностными характеристиками, которые И.П. Иванов давал общественнику-организатору:

- Привычка и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь,



искать и находить *нужное* людям, видеть возможность приносить им пользу и радость

- Привычка и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач

- Привычка и умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других

- Привычка и умение оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее [6, с. 9–10].

Обоснование коммунарской педагогики, педагогики коллективного творческого воспитания, педагогики общей заботы (под каким бы термином ни рассматривался научный поиск,

начатый И.П. Ивановым более полувека назад) имеет в своей истории периоды подъема, забвения, гонения. Однако какие бы препятствия ни возникали на этом пути, научный поиск и реальная жизненная практика возрождались вновь и вновь. Каждое возрождение давало новый круг сподвижников, новое видение использования коммунарской педагогики.

Сущность коллективного творческого воспитания заключена в идее общей заботы воспитателей и воспитанников об улучшении окружающей жизни и самого себя как творца и созидателя этой жизни. Это, на наш взгляд, вечная идея, потому что в ней заключен гуманный смысл совершенствования жизни общества, где сам человек — активный созидатель, осознанно преобразующий жизненное пространство на благо людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Развитие** социальной одаренности детей и молодежи // Социально-педагог. сопровождение развития одаренности детей в детском образоват.-оздоровит. центре: метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. Краснодар: АлВи-дизайн, 2012. 160 с.

2. **Иванов И.П.** Методика коммунарского воспитания. М.: Просвещение, 1990. 144 с.

3. **Фрунзенская** коммуна. М.: Детская лит., 1972.

4. **Методика** социально-образовательного проекта «Гражданин» / сост. В.П. Пахомов. Самара: НТЦ, 2006. 61 с.

5. **Гражданское** образование и социальное проектирование. Пособие для преподавателей школ, учреждений дополнительного образования, организаторов воспитательной работы. М.: Новый учебник, 2003. 160 с.

6. **Иванов И.П.** Формирование юных общественников и организаторов: метод. пособие. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1969. 120 с.

N.P. Tzareva

SOCIAL WORK AS A MODERN METHOD OF REALIZATION OF IDEAS OF COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION

TZAREVA Nadezhda P. — *Leningrad Regional Institute of Education Development.*

Chkalovskiy pr., 25a, lit. A, St. Petersburg, 197136, Russia

e-mail: tsareva-np@mail.ru

Abstract

This article is about the development of ideas of collective creative education, peculiarities of methods of organization of collective creative activities, the role of these methods in social work. The article presents a comparative analysis of organization of collective activities and a social project, gives a description of basic expressions of social work.

Keywords

COLLECTIVE ORGANISATION OF ACTIVITY; COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY;
COMMON CREATIVE CIVIL CONCERN; SOCIAL PROJECT; SOCIAL WORK.

REFERENCES

1. Razvitiye sotsialnoy odarennosti detey i molodezhi. *Sotsialno-pedagogicheskoye soprovozhdeniye razvitiya odarennosti detey v detskom obrazovatelno-ozdorovitel'nom tsentre*. Krasnodar: AlVi-dizayn Publ., 2012. 160 p. (In Russ.)
2. Ivanov I.P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 144 p. (In Russ.)
3. *Frunzenskaya kommuna*. Moscow, Detskaya literatura Publ., 1972. (In Russ.)
4. *Metodika sotsialno-obrazovatel'nogo proyekta "Grazhdanin"*. Samara, NTTs Publ., 2006. 61 p. (In Russ.)
5. *Grazhdanskoye obrazovaniye i sotsialnoye proyektirovaniye*. Moscow, Novyy uchebnik Publ., 2003. 160 p. (In Russ.)
6. Ivanov I.P. *Formirovaniye yunikh obshchestvennikov i organizatorov*. Leningrad, LGPI im. A.I. Gertsena Publ., 1969. 120 p. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 37.013.78+316.454.5

Л.А. Крапивина

ДИНАМИЧНЫЙ СИНЕРГИЗМ НЕВИДИМЫХ АКТИВОВ ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНЫХ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

КРАПИВИНА Лариса Александровна — доцент Института социального образования Уральского государственного педагогического университета.

Россия, 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 28

e-mail: krapivina_larisa@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрена проблема недостаточного использования в педагогической теории и на практике результатов исследований, посвященных развитию и обучению человека в разновозрастных объединениях. Дан анализ явления «невидимых активов» как феномена результатов деятельности людей, получающих синергетический эффект, значительно превышающий показатель относительно суммы усилий отдельных составляющих. Представлены результаты проявления эмерджентного эффекта «невидимых активов» в разновозрастных объединениях, исследованных в отечественной педагогической науке. Системообразующие факторы, определяющие величину, мощность и предел воспитательного потенциала разновозрастного объединения, выделены на основе историко-генетического анализа. Показана необходимость использования результатов богатого отечественного педагогического опыта в социальном развитии подростков XXI века.

Ключевые слова

ДИНАМИЧНЫЙ СИНЕРГИЗМ; НЕВИДИМЫЕ АКТИВЫ; РАЗНОВОЗРАСТНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ; МЕЖВОЗРАСТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; КОММУНАРСКИЙ ДУХ; СВЯЗЬ ПОКОЛЕНИЙ; СИЛОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП.

Одним из парадоксов отечественной системы образования является то, что она пытается формировать социальные знания и навыки подрастающего человека в одновозрастных группах, в то время как культурная народная традиция всегда предусматривала иные средства, потому что общество разновозрастно. В нем есть младшие (эмоция, жажда жизни и познания мира), юные (энергия, инициатива, стремление к развитию), взрослые (сила, знания, умения, навыки) и мудрые (зрелость, мастерство, разум, опыт). А все они вместе — люди, которые очень нужны друг другу. Возникает резонный вопрос: по какой причине в нашем обществе отсутствуют воспитательные системы, включающие в субъектный компонент представителей всех возрастных категорий граждан — детей, подростков, юношей, взрослых и пожилых людей?

Не откроем секрета, если скажем, что одновозрастное объединение (как система) искусст-

венно создается взрослыми с целью выполнения дидактических или воспитательных задач, а разновозрастное объединение (как система) зарождается естественным образом и развивается в любом социальном объединении людей с целью обеспечения процесса межвозрастного взаимодействия. Результаты данного взаимодействия часто использовались государством при выполнении больших социально значимых целей, но сами объединения, как правило, не становились объектом достаточно серьезных исследований.

Несмотря на отсутствие точного определения и понимания в науке явления «**невидимых активов**», многие исследователи разновозрастных объединений неоднократно указывали, что такие группы особым образом сплачивают людей, позволяя им выполнять достаточно сложные социальные и воспитательные задачи.

В общем виде это явление можно охарактеризовать так: процесс создания и результаты крупных социально значимых дел усиливают связи в отношениях между людьми, определяя последовательное наращивание потенциала «невидимых активов», суммарный показатель которого, в свою очередь, создает условия для появления новых, еще более значимых дел. Рассмотрим два примера.

В воспоминаниях одного из скаут-мастеров — Г.В. Радецкого отмечается: «Во время Первой мировой войны (1914 г.) скауты несли службу связи при различных учреждениях Общества Красного Креста, работали в качестве помощников санитаров в лазаретах, организовывали бюро по подыскиванию квартир для беженцев, несли дежурство на вокзалах железных дорог для оказания помощи прибывающим семьям беженцев, оставались с детьми, когда родители уходили в город. Герл-скауты широко развивали свою помощь на питательных пунктах, в госпиталях, на складах перевязочных материалов, в детских приютах. Особо отмечали санитарную команду, сформированную из скаутов старшего возраста, которым охотно помогали младшие ребята. *Эта команда всегда бралась за особо трудную работу* (выделено нами. — Л. К.), например помогала при разгрузке военных санитарных поездов. Сначала скауты помогали раненым выходить из вагонов, проводжали их до санитарных автомобилей и сопровождали до указанного госпиталя. Затем дополнительно стали нести дежурства, помогая персоналу госпиталя, ухаживая за ранеными воинами и исполняя их поручения и просьбы» [1, с. 45].

Добавим, что в таком сообществе достаточно быстро возникает своего рода особое внутреннее информационное пространство, которое обеспечивает всех участников межвозрастных отношений необходимой им дополнительной информацией. Ребята достаточно быстро осознают отличие этих новых отношений от уже имеющихся в накопленном социальном опыте и начинают создавать социально-нравственное устойчивое воспитывающее пространство, которое не зависит и не нуждается в постоянном контроле взрослых наставников. Не являясь родственниками по крови, дети разного возраста начинают испытывать по отношению друг к другу симпатию и родственные чувства, не-

смотря на разницу в уровне интеллектуального, социального и физического развития.

Важно отметить, что связи и отношения между представителями разных поколений (С.Л. Рубинштейн называет их *межвозрастными*, П.Т. Ширяев — *семейными*, В.Д. Семенов — *общинными*, С.Т. Шацкий — *артельными*, А.С. Макаренко — *коллективными*, И.П. Иванов, В.А. Караковский, Р.В. Соколов, В.Л. Ситников и другие — *коммунарскими*, Б.З. Вульф, В.П. Крапивин, М.И. Рожков, а также автор данной статьи — *разновозрастными*) являются системообразующим фактором, определяющим величину, мощность и предел воспитательного потенциала разновозрастного объединения (РВО). Их отличают эмоциональная насыщенность и социально-нравственная устойчивость, альтруистическая и позитивная проявленность личности. Понятия чести, достоинства, дружбы, солидарности предельно выражены в РВО через большую силу целенаправленного коллективного внушающего воздействия на подростка, которое оказывают специальные органы совместного управления.

Внешними показателями высокоорганизованной системы управления РВО являются: идентификация возможностей; множественные взаимосвязи; ограничения, определяемые традицией; управление перемещением ответственности; ротация выборных руководителей; благотворительная направленность совместной деятельности; коллективные планирование, исполнение и оценка сделанного; чередование творческих поручений; институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора»; многодневные «сборы»; летние палаточные лагеря; коммунарский дух и мн. др. Коллективный характер процессов в разновозрастных коммунарских объединениях отмечают многие исследователи.

Многочисленные свидетельства очевидцев подтверждают, что во время коллективных творческих дел (КТД) разновозрастных коммунарских объединений («Радость детям», «Радость селу», «Помощь детскому дому», «Трудовой десант», «Идеологический фронт») удивляла, а порой «захватывала» непривычная атмосфера всеобщего эмоционального подъема, дружеского общения, взаимопомощи, стремления сделать всякое дело сообща. Р.С. Варганова отмечает, что главным условием эффективного



функционирования такого рода объединений становится организация крупных значимых дел, которые сплачивают участников, создавая условия для проявления творчества и инициативы [2, с. 26–27].

Кроме того, РВО *создает условия для испытания своих сил в проблемных «взрослых ситуациях» и реализации возможности апробации различных вариативных форм преодоления трудностей.*

А.Н. Лутошкин характеризует это явление как эмоциональный суммарный показатель соотношения настроений индивидуальных состояний и общего настроения как совокупности ощущений своего коллектива [3, с. 58].

В данной статье мы рассмотрим явление, которое получило в литературе название **«коммунарский дух»**. В документальных свидетельствах и воспоминаниях многих участников коммунарских объединений утверждается, что в «коммунарстве» главное не идеи и не дела, а именно «дух», т. е. атмосфера, свойственная именно коммунарскому объединению [4, с. 79]. В.А. Караковский, применивший методику проведения коммунарских сборов в условиях массового общеобразовательного учреждения Москвы (800–1500 учащихся), установил, что атмосфера, возникающая во время КТД, удивляет, заряжает, заражает, привлекает и высокоэффективно влияет (в воспитательном плане) на каждого участника [5, с. 55].

А.С. Макаренко обозначил такую форму эмоционального проявления коллективной силы термином *мажор*, С.Т. Шацкий называл появление подобного эффекта в воспитательной системе *товарищеским подъемом*, И.Н. Жуков определял это явление как *единение душ*, Я. Корчак называл его *коллективной совестью*, В.П. Крапивин — *отрядной атмосферой*, последователи И.П. Иванова — *коммунарским духом*. Как отмечают выпускники коммунарских клубов, ленинградского КЮФа (И. Аванесян), объединений-последователей, входивших в состав московской коммунарской системы Хавской (М. Кожаринов, С. Тишин), петрозаводских коммунарских объединений и центров (С. Воздвиженский, Д. Рогаткин), свердловского «Алого паруса» (А. Загорюев), пермского Клуба юных коммунаров (И. Зуева, А. Басс), *в коммунарстве многих привлекал именно «дух»*.

Исследователи синергетики Э. Кемпбелл, К. Саммерс Лачс определили данное явление

как «динамичный синергизм невидимых активов» [6, с. 81]. В рамках данного исследования «невидимые активы» рассматриваются как присущие человеку и РВО материально не выраженные внутренние ресурсы, обеспечивающие процесс динамичного развития личности и всего РВО в целом.

«Невидимый актив» понимается нами как *психологический эффект, выраженный в качестве всеобщего эмоционального подъема, ярко проявленного через доброжелательное свободное общение, взаимопомощь в процессе деятельности, энтузиазм, творчество, возникающие в результате межвозрастной коммуникации.*

«Невидимые активы» могут проявляться с особой силой практически сразу по мере появления РВО. Кроме того, они могут накапливаться и применяться на протяжении длительного времени, обеспечивая РВО постоянными ресурсами и новыми возможностями, помогающими активно приспосабливаться к динамично меняющемуся миру.

Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков утверждают, что в гуманном образовании выведение системы соотношения личного и межличного во взаимоотношениях участников из равновесного (установившегося) состояния продиктовано необходимостью развития свойств личности и развития всей системы взаимоотношений. Длительное пребывание такой системы в неравновесном состоянии приводит к накоплению внутрисистемной энергии, обуславливающей переход этого состояния в равновесное с изменившимися свойствами. Появление новых свойств в воспитательной системе, в свою очередь, последовательно определяет качественные изменения ресурсных накоплений ее потенциальных сил [7, с. 79–81].

Важно отметить, что авторы воспитательных систем РВО использовали принцип межвозрастного сотрудничества в условиях разных организационных форм, например Л.Н. Толстой — в школе, С.Т. Шацкий — в общине, клубе, детском загородном поселении, О.И. Пантюхов, И.Н. Жуков, А.С. Макаренко — в патрулях, отрядах, дружинах, колониях, И.П. Иванов — в штабах, клубах, сборах, круглогодичном всероссийском лагере, В.П. Крапивин — во внешкольном разновозрастном общественном объединении.

Рассмотрим, как это происходит в РВО «Каравелла» (Екатеринбург). Личность под-

ростка, попадая в условия разновозрастных субъект-субъектных отношений, самостоятельно определяется со своим местом в общем (межличном), не теряя при этом личного (индивидуального). Это происходит на основе компромиссов с собой и партнерами, в результате которых проявляется субъект-субъектная пропорция (соотношение) личного и межличного. Допуск смещения пропорционального соотношения возможен в различных вариантах рассмотрения, но нормативно-правовой фактор обеспечивает условия проверки и контроля выравнивания уровня соотношений за счет потенциала внутренних невидимых активов самой личности и всего разновозрастного объединения.

В качестве примера рассмотрим один из отзывов о результате реализации эмерджентного эффекта в отряде «Каравелла». Его написал Саша П. (13 лет), подросток-сирота, приехавший на одну из программ «Каравеллы» в 2010 году из Медновского дома-интерната города Твери: *«Ехал и боялся. Хотел, чтобы все было так, как в книге В. Крапивина. Очень хотелось, чтобы было именно так, но и был страх, что меня не примут. А еще я молился, сам не знаю, почему. А потом я увидел отрядных ребят. И понял, что их жизнь лучше книги. Прямо на вокзале стали происходить настоящие чудеса. Меня сразу взяли жить в настоящую семью. У меня снова (пусть всего на две недели) появились родители и бабушка. Я возвращался в интернат без сожаления, потому что знал, что эта семья решила взять меня под опеку. Моих новых родителей и двух братьев не испугало даже, когда они узнали, что у меня есть младший брат, который живет в другом детском доме. Всего за месяц нам с братом дали российское гражданство, хотя до этого бумаги ходили где-то почти два года. Летом мы попали на парусную практику, где учились управлять яхтой, фехтовать, писать заметки, выпускать газеты, рисовать плакаты, ставить спектакли. А еще дружить по-настоящему. И это все произошло всего за полгода. Если честно, мне все время казалось, что я нахожусь в какой-то сказке, что все происходит не со мной и что все происходит как-то слишком быстро. В „Каравелле“ я поверил, что чудеса делают люди».*

Как же работает механизм усиления и ускорения процессов в решении вопросов и проблем

РВО? Согласно системно-синергетическому подходу, силу воздействия РВО определяет появление нового типа связей, который возникает только при условии объединения усилий людей разного возраста. В управлении синергизмом наибольшее значение имеет вовлеченность участников в процесс принятия решений, а главное — равноправное распределение ответственности. Когда все участники осознают важность решения проблемы и начинают работать над решением задач, то коллективный поиск достаточно быстро помогает достигнуть успеха. Именно связь поколений создает социальные условия (межличное поле взаимодействия), в результате которых разные силовые потоки оказываются связаны между собой, изменяя, расширяя и усиливая не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого человека, но и общий потенциал всей системы.

В рассмотренном примере Саша, действительно, не просто хотел иметь семью, но и совершал конкретные действия, отражающие его состояние и желание на других людей. Эффект обратной связи особым образом был усилен в РВО за счет открытого межвозрастного общения, взаимодействия, коллективного поиска. Все это запустило процесс решения проблемы, осознаваемой как групповая, а не индивидуальная, результатом стало появление новой семьи. В настоящее время Саша и его брат уже три года живут в Екатеринбурге и воспитываются в приемной семье.

Именно связь поколений создает феноменальные по силе социальные условия (межличное поле взаимодействия), и различные воспитывающие силовые потоки оказываются связанными между собой, изменяются и усиливаются не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого субъекта, но и общий потенциал всей системы. Напомним, что в любой социальной, неравновесной системе наличие прямых и обратных связей объективно приводит к постоянному изменению системы, увеличивая варианты реализации сложившейся в ней неравновесности, что, в свою очередь, способствует появлению нового силового потенциала, несвойственного как компонентам в отдельности (личное), так и всей системе в целом, когда она находится в состоянии равновесия (межличное).



Выявленный тип межвозрастных отношений обеспечивает появление ощущения безопасности воспитательного пространства, а также усиление реализации субъектами адаптивной, коммуникативной, креативной функций. Как показывают результаты данного исследования, разновозрастный состав субъектного компонента во многом определяет и усложняет характер системных связей, когда каждый компонент воспитательной системы РВО начинает выполнять функцию не одной, а всех действующих сил. При таком условии РВО создает такой феноменальный по силе уровень отношений компонентов (элементов, потоков, энергетических импульсов), который существенно усложняет и усиливает все компоненты, функции, свойства, факторы и связи воспитательной системы, определяющие величину ее общего силового потенциала. Именно поэтому дети и подростки так стремятся попасть или создать РВО.

Эти стихийно возникающие и распадающиеся детско-подростковые объединения обеспечивают целенаправленное воздействие на тот или иной состав молодых граждан, в котором формируются социальные установки, являющиеся своеобразным регулятором поведения личности в обществе. Появление все более крупных и разнообразных РВО обусловлено в основном тем, что общество в ходе исторического процесса, по мере усложнения социальных организмов, укрупнения городов, возникновения государств и развития коллективных общностей (род — народ — человечество), постоянно пыталось выработать методы повышения эффективности приобщения всех субъектов к желаемой системе восприятия действительности и нормированного поведения в социально типичных ситуациях. На определенном этапе развития человеческой цивилизации влияние макросреды стало настолько могущественным, что, изменяя естественные, непосредственные межличностные связи людей, например в семейном воспитании, на микроуровне, определило межличностные связи макроуровня.

К сожалению, социально-психологические особенности процесса появления и развития укрупненных РВО в мировой и отечественной науке исследованы пока недостаточно. Есть основания полагать, что каждая эпоха развития человечества создает особые условия для возник-

новения и развития нового типа воспитательной системы РВО на микро- и макроуровне.

Одно из десятилетий истории России (1954–1964) получило образное название «оттепель». Все позитивные и негативные явления данного периода историки во многом связывают с личностью Н.С. Хрущева. Хрущевское время вошло в историю как одна из самых ярких и противоречивых страниц советского времени. Основным содержанием хрущевской эпохи стали осуждение культа личности Сталина, начавшийся процесс реабилитации жертв необоснованных репрессий и социальные преобразования: широкая программа восстановления сельского хозяйства, интенсивное жилищное строительство, техническое перевооружение промышленности, освоение космического пространства.

В качестве результатов, определивших развитие гуманистического направления в педагогике и пропаганду демократических принципов взаимоотношений между людьми, на наш взгляд, важно выделить возникновение в названный период социальных явлений нового типа: движения студенческих отрядов (1955), движения туристических клубов и клубов авторской песни (1956), движения коммунарских клубов (1959), движения команд КВН (Клуба веселых и находчивых) (1961), а также создание всероссийского детского лагеря «Орленок» (1960) и молодежных жилых комплексов (1967). Также с июля 1961 года начала работать разновозрастная команда «БВР» — прародитель отряда «Каравелла».

Период «оттепели» характеризует еще и то, что под влиянием событий и явлений именно данного периода сформировалось целое поколение людей, которые и в последующие годы «застоя» сохранили верность демократическим принципам и стремление воплотить в жизнь провозглашенные или декларируемые идеалы. Исследователи психолого-педагогической науки утверждают, что наиболее ярко это поколение проявилось именно в коммунарском движении. Как отмечает Р.С. Варганова, «коммунарство — примета оттепели. Это было время, когда в истории Советского государства распахнулись окна, двери и души для инициативы и творчества. И творчество не заставило себя ждать» [2, с. 21].

Руководители коммунарских отрядов и городских штабов пионерского и комсомольского

актива сразу задумывали создание такого рода объединений как альтернативу формальным пионерским отрядам, для оживления внешкольной работы и направления бурной энергии молодости в общественно-полезную деятельность. С.Д. Поляков назвал коммунарскую методику «феноменом педагогической действительности, которая возникла в Советском Союзе не благодаря, а вопреки государственной педагогической системе» [Цит. по: 4, с. 62].

Термин «коммунарское движение» появился в прессе с 1963 года, когда в стране возникли сотни секций клуба «Юных коммунаров» (к 1966 году их было более 500). Это понятие определяла воспитательная система творческого саморазвития коллектива и личности, разработанная И.П. Ивановым на основе опыта С.Т. Шацкого, О.И. Пантюхова, И.П. Жукова, А.С. Макаренко и тимуровского движения А.П. Гайдара. По мнению В.Л. Ситникова, «коммунарство — стихийно осуществленный в СССР уникальный социальный психолого-педагогический эксперимент, оставшийся практически незамеченным ни философией, ни психологией в шестидесятые годы, но который будет оценен по достоинству будущими поколениями» [2, с. 8].

На наш взгляд, в коммунарстве воспитательная система РВО была экспериментально проверена и результативно проработана на практике, но, к сожалению, не получила глубокого научно обоснованного изучения в официальной педагогической теории. Объяснялось это вполне простой причиной — альтернативным характером существования коммунарства по отношению к официально признанным в государстве и изучаемым воспитательным системам пионерской и комсомольской организаций.

Многолетние исследования И.П. Иванова и его последователей позволили установить следующее. Социальное развитие личности подростка, включенного во взаимодействие с людьми другого возраста, характеризуют возникновение общих целей деятельности и изменение отношения взрослеющего человека к пониманию его роли среди взрослых и других детей. Это отношение выражено в проявлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательном общении участников. Изучение «предшественников» позволило сформулировать ряд альтернативных идей, принципов, при-

емов и методов, постепенно, в процессе многолетней творческой опытно-экспериментальной и теоретической работы, превратившихся в стройную, цельную концепцию, которую стали называть «коммунарской методикой», «теорией и методикой коллективного творческого воспитания». В чем суть методики? Деятельность, в процессе которой преобладают отношения творческого содружества поколений, позволяет открыто решать конкретные практические задачи изменения и улучшения жизни окружающих, как групповые, так и индивидуальные. Одновременно незаметно (открыто) решаются задачи воспитания положительных качеств личности и преодоления отрицательных. Это сочетание различных видов общей заботы в соответствии с разными видами деятельности. К ним относятся: поведение, общение, трудовая, познавательная, художественно-эстетическая, оздоровительно-спортивная, организаторская деятельность.

Кроме того, именно И.П. Иванов, творчески продолжая теоретические исследования С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и других педагогов, обнаружил закономерность повышения эффективности результатов развития личности подростков в РВО (у А.С. Макаренко — в коллективе, у С.Т. Шацкого — в сообществе, у И.П. Иванова — в коммуне) в двух формах. Во-первых, в форме появления традиций, связанных с естественным постоянным накоплением опыта и ненасильственной передачей жизненно важной информации от старших поколений к младшим в конкретный исторический период. Во-вторых, в форме тесного взаимодействия возрастов, которое обеспечивает появление специфических отношений между старшими и младшими (по И. Пригожину, эмерджентный эффект, возникающий только при определенных условиях).

Эмерджентный эффект «невидимых активов» РВО гуманистической направленности проявляется в усилении демократических форм товарищеской заботы, сотрудничества, взаимопомощи, требования, контроля, коллективного поиска решения и т. д. В результате этого младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочие навыки старших, а также приучаются уважать старших и их авторитет. У старших, в свою очередь, воспитываются внимание к человеку, великоду-



шие к миру и требовательность к себе, умение защитить идеи и результаты коллективной деятельности. За счет появления эмерджентного эффекта процессы обучения, воспитания, социализации и осознания социальной ответственности значительно ускоряются и у старших, и у младших.

Завершая разговор о потенциале «невидимых активов», отметим еще один важный аспект. Проблематика развития личности молодого человека находится в плоскости смыслообразующих жизненных потребностей, особо актуализирующихся в подростковом возрасте. Движения «коммунаров» и «крапивинцев» смогли удовлетворить эти потребности в силу своей гуманистической направленности,

именно поэтому они стали столь массовыми и разновозрастными. Идеи и методика движений распространялись прежде всего силами самих детей, конечно, при помощи взрослых.

Результат эмерджентного эффекта достижений каждой личности выражен в том, что в РВО подросток быстрее осознает роль взрослого и не испытывает тревоги перед встречей с будущим новым для него состоянием тела, души и потерей ощущений детства. Это происходит потому, что принцип добровольного объединения с разными людьми существенным образом снижает тревожные подростковые ощущения, которые компенсируются творческой деятельностью всего сообщества и постоянным общением с представителями других поколений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Сборник** исторических очерков основателей скаутского движения и участников событий / сост. и ред. В.Л. Кучин, В.И. Несебря. М.: Изд-во Федерации скаутов России, 1998. 474 с.

2. **Теория**, история и практика педагогики социального творчества: материалы Межрегиональной науч.-метод. конф. памяти академика И.П. Иванова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та практ. психол., 2004. 105 с.

3. **Луточкин А.Н.** Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 125 с.

4. **Соколов Р.В.** Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства. М.: Социнновация, 2003. 142 с.

5. **Караковский В.А.** Грани воспитания (раздумья педагога). Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1974. 128 с.

6. **Кэмпбел Э., Саммерс Лач К.** Стратегический синергизм. Как создается кумулятивный положительный эффект. СПб.: Питер, 2004. 416 с.

7. **Сериков Г.Н., Сериков С.Г.** Здоровьесбережение в гуманном образовании. Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. 242 с.

L.A. Krapivina

DYNAMIC SYNERGY INVISIBLE ASSETS CHILDREN AND YOUTH MULTI-AGED UNIONS

KRAPIVINA Larisa A. – *Ural State Pedagogical University.*

Pr. Kosmonavtov, 28, Ekaterinburg, 620017, Russia

e-mail: krapivina_larisa@mail.ru

Abstract

The article deals with the problem of insufficient usage of research results devoted to the development and teaching a person in multi-aged unions in pedagogical theory and practice. Here we discuss the “invisible assets” phenomenon as the event of activity results of the people who earn synergetic effect which considerably exceeds the figure in terms of the number of efforts from separate components. Here we have listed the results of demonstrating the emergent effect of invisible assets within multiple-aged groups studied in the national educational science. Backbone factors which determine the value, capacity and limit of

educational potential of multiple-aged groups are marked based on the historical and genetic analysis. Here we have shown you the need to use the results of abundant national educational experience under social development of the XXI teenagers.

Keywords

DYNAMIC SYNERGISM; INVISIBLE ASSETS; MULTI-AGED UNION; INTER-AGED COMMUNICATION; COMMUNE SPIRIT; GENERATION CONNECTION; POWER POTENTIAL OF MULTI-AGED GROUPS.

REFERENCES

1. *Sbornik istoricheskikh ocherkov osnovateley skautskogo dvizheniya i uchastnikov sobytij* [Collection of historical essays founder of the Scout Movement and participants]. Moscow, Federatsiia skautov Rossii Publ., 1998. 474 p. (In Russ.)
2. [Theory, history and practice of pedagogy of social creativity]. *Materialy Mezhhregionalnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii pamyati akademika I.P. Ivanova* [Materials interregional scientific conference in memory of Academician I. Ivanova]. Ekaterinburg, Ural. Inst. Pract. Psychol. Publ., 2004. 105 p. (In Russ.)
3. Lutoshkin A.N. *Emotsionalnyye potentsialy kolektiva* [Emotional potentials of the collective]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988. 125 p. (In Russ.)
4. Sokolov R.V. *Uchastiye naseleniya v vospitanii detey i podrostkov po mestu zhitelstva* [Participation in the upbringing of children and adolescents in the community]. Moscow, Sotsinnovatsiya Publ., 2003. 142 p. (In Russ.)
5. Karakovskiy V.A. *Grani vospitaniya (razdumya pedagoga)* [Faces education (meditation teacher)]. Chelyabinsk, South Ural book. Publ. House, 1974. 128 p. (In Russ.)
6. Kempbel E., Sammers Lachs K. *Strategicheskii sinergizm. Kak sozdayetsya kumulyativnyy polozhitelnyy effekt* [Strategic synergies. How is a cumulative positive effect]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 416 p. (In Russ.)
7. Serikov G.N., Serikov S.G. *Zdorovyeberezheniye v gumannom obrazovanii* [Zdorovesberezheniya in humane education]. Ekaterinburg, Chelyabinsk, CSPU Publ., 1999. 242 p. (In Russ.)



УДК 159.922.7

О.Б. Кононова

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ОБРАЗОВ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В КОЛЛЕКТИВНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

КОНОНОВА Ольга Борисовна — старший преподаватель кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения.

Россия, 190031, Санкт-Петербург, Московский пр., 9

e-mail: Mongust83@inbox.ru

Аннотация

Статья посвящена описанию опыта изучения закономерностей развития личности в условиях коллективного взаимодействия в процессе творческой организаторской деятельности. В полной мере такие условия создает система воспитания, основанная на педагогической концепции И.П. Иванова. Цель данного исследования — выявить специфику социально-перцептивных образов человека (включая Я-образы и образы старшего товарища) и смысложизненных ориентаций представителей разных поколений, включенных в коллективную творческую организаторскую деятельность. Методы исследования: методика В.Л. Ситникова «структура образа человека (иерархическая)» — СОЧ(И), тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, анкета. Исследование показало, что активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой деятельности оказывает существенное влияние на формирование смысложизненных ориентаций, представлений о себе и других людях.

Ключевые слова

МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ; КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ОБРАЗ СТАРШЕГО ТОВАРИЩА.

Долгое время в отечественной педагогике господствовала концепция коммунистического воспитания, в новой России не утвердилась единая точка зрения на цели и методы воспитания детей: каждый воспитатель сам решает, каких принципов придерживаться в своей работе. Подходы к воспитанию колеблются между полюсами: коллективное — индивидуальное воспитание, авторитарное — свободное, репродуктивное — творческое и т. д. В отечественной психологии прочно утвердилось представление о социально-деятельной природе личности, обретающей свое «я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с людьми. Деятельность человека определяет весь его облик, его характер, ценности, смыслы, представления об окружающем мире, о других

людях, о себе. Таким образом, основным принципом воспитания подрастающего поколения является включение его в такую деятельность, в рамках которой будут сформированы социально желательные характеристики личности.

В данной статье мы хотели бы остановиться на описании опыта поиска психологических закономерностей развития личности в условиях коллективного взаимодействия в процессе творческой организаторской деятельности. В полной мере такие условия создает система коллективного творческого воспитания, в основе которой лежат концепция, теория и методика организации коллективной творческой деятельности, разработанные И.П. Ивановым.

Проблемы коллективного творческого воспитания — предмет научных исследова-

ний, выполненных его основоположником И.П. Ивановым [1–5] и его последователями. В.Л. Ситников отмечает, что «коммунарская методика — это сплав философских, психологических и педагогических концепций и технологий», и называет ее «методикой гармонизации личности» [6, с. 162]. Вместе с тем именно психологических исследований феномена коммунарской методики мало. Богатейший практический опыт воспитания подрастающего поколения в условиях детских и молодежных общественных объединений, работающих с опорой на концепцию И.П. Иванова, требует серьезного научного осознания, психологического обоснования педагогических технологий, изучения результатов коллективного творческого воспитания.

Формирование жизненных смыслов, представлений о других людях, позитивного Я-образа признается важной задачей семейного и школьного воспитания. Однако за рамками исследований остаются вопросы, связанные с воспитательной работой в детских и молодежных объединениях. Работа в детской общественной организации, активная включенность в ее деятельность, ощущение себя частью большого дружного коллектива значительно обогащают жизненный опыт ребенка и, изменяя его образ жизни, круг общения, способствуют формированию адекватных образов других людей, позитивного Я-образа, ведут к перестройке ценностно-смысловой сферы.

При этом особое значение в данном случае имеет старший школьный возраст. Как отмечает Л.И. Божович, к этому периоду в основном завершается процесс становления личности [7]. Старший школьный возраст является ключевым периодом жизни человека с точки зрения его жизненного самоопределения, формирования Я-образа и образа мира в целом, представлений о других людях, смыслов, ценностей, установок, жизненных принципов.

Многолетний опыт деятельности коллективов, работающих с опорой на концепцию И.П. Иванова, устойчивость традиций открывают возможности для изучения результатов воспитания не только нынешних старшеклассников, но и тех, кто принимал участие в коллективной творческой организаторской деятельности 10, 20 и 40 лет назад. Сравнение особенностей настоящих и бывших членов дет-

ского объединения позволит более детально изучить влияние данной методики на формирование личности, выявить вневременные смысловые установки.

Цель данного исследования — выявить специфику структуры и содержания образов человека (включая Я-образы и образы старшего товарища — воспитателя) и смысложизненных ориентаций старшеклассников, включенных в коллективную творческую организаторскую деятельность.

Гипотезы исследования:

1. Образы человека и смысложизненные ориентации старшеклассников, включенных в систематическую коллективную творческую организаторскую деятельность, существенно отличаются по структуре и содержанию от образов человека и смысложизненных ориентаций старшеклассников, не имеющих подобного опыта.

2. Воспитание в условиях коллективной организаторской деятельности, на принципах творческого содружества поколений (по системе, разработанной академиком И.П. Ивановым) обеспечивает эффективное формирование позитивного Я-образа личности старшеклассников и их старших товарищей.

Для изучения особенностей развития личности, формирования социально-перцептивных образов и смысложизненных ориентаций в условиях коллективного творческого воспитания использовались методы теоретического исследования.

Для изучения структуры и содержания образов человека в сознании старшеклассников и взрослых, включенных в коллективную творческую организаторскую деятельность, применялась методика В.Л. Ситникова «структура образа человека (иерархическая)» — СОЧ(И) [8].

Для изучения особенностей смысложизненных ориентаций у старшеклассников и взрослых, включенных в коллективную творческую организаторскую деятельность, применялся тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [9].

Для уточнения составов выборок и изучения отношения и опыта участия в коллективной творческой организаторской деятельности использовалась специально разработанная анкета.

С целью математической обработки данных применялись методы первичной описа-



тельной статистики и методы корреляционного анализа. При обработке эмпирических данных использовались компьютерные программы «STATISTICA 6.0».

Исследование проводилось в несколько этапов:

I этап (2007–2008) теоретический — определение проблемы исследования и выявление ее актуальности; изучение, обобщение и систематизация информации по проблеме исследования в психологической литературе. Анализ состояния проблемы позволил разработать и уточнить понятийный аппарат исследования, наметить цели, задачи, методы исследования.

II этап (2008–2009) эмпирический — подбор методик исследования образа человека и смысложизненных ориентаций, разработка анкеты для участников коллективной творческой организаторской деятельности, выделение поколений среди бывших членов детского общественного объединения, подбор обследуемых для контрольной группы; проведение исследования в экспериментальной и контрольной группах.

III этап (2009–2010) аналитический — анализ, оценка и обобщение результатов, полученных в ходе исследования, формулирование выводов, оформление результатов работы.

Эмпирическое исследование проводилось на базе общественной организации «Архангельский городской штаб школьников им. А.П. Гайдара», высших учебных заведений и средних общеобразовательных школ Архангельска. Выборка составила 420 человек.

И.П. Ивановым была создана уникальная система воспитания, кардинально отличающаяся от воспитательных систем, существовавших в отечественной педагогике во второй половине XX века. В методике коллективной творческой организаторской деятельности центральной становится идея социального, организаторского творчества, реализуемая на демократических основах. Данную методику также часто называют коммунарской методикой воспитания. В.Л. Ситников отмечает, что И.П. Иванов «творчески развил идеи А.С. Макаренко, доказав полную несостоятельность тех, кто говорил, что макаренковский опыт „тюремной педагогики“ неприменим в обычных условиях. <...> О созидательном потенциале этой системы и ее эффективности говорит то, что это единственная за всю историю человечества система вос-

питания, которая на самом первом этапе широко распространялась детьми, а не взрослыми» [10, с. 54, 55].

Феномен коммунарства появился в конце 1950-х годов и распространяется в форме коммунарского движения до сих пор. О.С. Газман в конце 1980-х годов писал: «Коммунарское движение самым фактом своего долголетнего существования обосновывает высокий потенциал коллективного воспитания» [11, с. 5]. «Пора научно осмыслить все процессы и факты, связанные с коммунарской, орлятской методиками. Если мы хотим решительно продвинуть дело воспитания вперед, надо довести все... до уровня глубокого теоретического осознания...» [Там же. С. 21–22].

Российская педагогическая энциклопедия дает такое определение коммунарской методике: «Коммунарская методика — система условий, методов, приемов и организационных форм воспитания, обеспечивающих формирование и творческое развитие коллектива взрослых и детей на принципах гуманизма... Используются также другие обозначения: методика коллективной организаторской деятельности, методика коллективной творческой деятельности, методика Иванова, „орлятская“ педагогика, методика коллективного творческого воспитания, методика (технология) социального творчества. Основная цель и результат применения коммунарской методики — раскрепощение личности и воспитателя, и воспитанника, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского самосознания человека, его способности к социальному творчеству, нравственному самоопределению» [12, с. 475].

Е.В. Титова предлагает рассматривать методику коллективного творческого воспитания с помощью следующей формулы: стратегия общей заботы об окружающей жизни + тактика содружества старших и младших + технология коллективной организаторской деятельности = методика коллективной творческой деятельности [13, с. 36].

Отечественная психология убедительно показала, что личность развивается и формируется в деятельности. Следовательно, единственно возможный путь формирования личности ребенка — включение его в такую деятельность, которая соответствует целям воспитания. Методика коллективного творческого воспита-

ния включает ребенка в деятельность заботы об улучшении окружающего мира и тем самым способствует формированию гуманистической направленности личности. Основным стилем воспитательных отношений в концепции И.П. Иванова является содружество поколений как единство старших и младших в общей заботе. Такой стиль отношений создает комфортную ситуацию совместной деятельности, удовлетворяет потребность ребенка в уважении и признании, позволяет ощутить важность каждой индивидуальности для решения общей задачи. Основной технологией организации коллективного и творческого взаимодействия старших и младших в концепции И.П. Иванова является коллективная организаторская деятельность. Ее структура соответствует общепсихологическому представлению о структуре деятельности. Этапы оформлены в эмоциональные и романтические традиции и ритуалы коллектива. Активное участие всего воспитательного коллектива на всех этапах коллективной организаторской деятельности позволяет сделать явными для ребенка общественные и личностные цели и смыслы заботы об улучшении окружающей жизни, а также влиять на формирование новых целей и смыслов, мотивов личности, формирует привычку относиться ответственно к любой обязанности, учит принимать самостоятельные решения, быстро реагировать в сложных ситуациях, ведет к развитию волевой сферы личности, способствует формированию творческих качеств и творческих способностей личности. Традиции являются необходимым элементом методики.

Понятие смысложизненных ориентаций стало активно использоваться в отечественной научной литературе после появления работы Д.А. Леонтьева, посвященной описанию теста смысложизненных ориентаций [14, с. 13]. Под смысложизненными ориентациями обычно понимается наличие целей в жизни, интереса к жизни, жизненных принципов и убеждений, удовлетворенность самореализацией, характер отношения к людям, к жизни и смерти, осознание смысла своей жизни и стремление к его реализации. Воспитательные отношения, как отношения между воспитателем и воспитуемыми, являются одним из важнейших факторов, влияющих на формирование смысложизненных ориентаций ребенка. Отношения содружества

поколений, реализуемые в воспитательной системе И.П. Иванова, способствуют успешному формированию жизненных смыслов ребенка, ситуации постоянного взаимодействия с позитивно воспринимаемым взрослым способствуют накоплению знаний, опыта, отношений, ценностей, смыслов, ведут к самоопределению ребенка, помогают выработать собственные смысложизненные ориентации.

Образ является центральной категорией психологии познавательных процессов. Термин «социальная перцепция» был введен Дж. Брунером в 1947 году. Начало бурному развитию отечественной ветви этого направления было положено в 1960-е годы исследованиями А.А. Бодалева [15, 16]. Социально-перцептивные образы — это отражение в сознании человека образов других людей и самого себя как члена человеческого сообщества. Анализ литературы позволяет говорить о том, что на формирование представлений о других людях и о себе самом влияют такие факторы, как: широкий круг общения, наличие совместной деятельности, включенность в различные виды групповой и индивидуальной деятельности, наличие ситуаций оценивания и совместного анализа поведения и деятельности детей и взрослых, личностные и профессиональные качества старшего, воспитателя, педагога и т. д. Кроме того, можно говорить о двух направлениях формирования социально-перцептивных образов в педагогическом взаимодействии: формировании представлений о других людях (эталонные образы и т. д.) и формировании Я-образа ребенка. Воспитательная система И.П. Иванова обладает всеми возможностями для эффективного формирования социально-перцептивных образов в сознании старшеклассников.

В первой части нашего исследования были выявлены значимые различия в структуре и содержании Я-образа, образа хорошего, плохого человека и образа старшего товарища в сознании участников коллективной творческой организаторской деятельности всех поколений и респондентов, не имеющих подобного жизненного опыта (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Другими словами, активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой организаторской деятельности оказывает существенное влияние на формирование представлений о себе и других людях.



Во всех поколениях различия связаны с повышением значимости мотивационно-волевого компонента в Я-образе в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Кроме того, в отличие от контрольной группы в трех из пяти поколений членов детской общественной организации наблюдается снижение роли телесного и конвенционального компонента. Повышение значимости у участников коллективной творческой организаторской деятельности мотивационно-волевых качеств при описании себя мы связываем с такими особенностями методики коллективного творческого воспитания, как: включение детей в деятельность по достижению значимых для общества и привлекательных для детей целей; сближение общественных и личных смыслов детей в рамках творческой созидательной деятельности; уважение к таким проявлениям личности как активность, самостоятельность, ответственность и т.д.; периодическая сменяемость руководящих должностей; обязательный групповой анализ дел, поступков, событий; воспитательные отношения творческого

содружества поколений (идея максимального уважения и максимальной требовательности к личности другого) и т.д.

Для каждого поколения участников коллективной творческой организаторской деятельности хороший человек обладает определенным набором качеств, отличающим его от образа, составленного контрольной группой (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Вместе с тем неизменным остается особое внимание членов общественного объединения к мотивационно-волевой сфере личности. Анализ частотных словарей образов хорошего человека показал, что все поколения участников коллективной творческой организаторской деятельности при составлении портрета хорошего человека значительно чаще респондентов, не имеющих подобного жизненного опыта, обращаются к волевым качествам человека (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$).

Активная коллективная организаторская деятельность, построенная на принципах содружества поколений, способствует проявлению и развитию в том числе и волевых качеств

Таблица 1

Характеристики, наиболее часто используемые экспериментальной и контрольной группами при описании хорошего человека (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$)

Показатель	Поколения				
	Первое	Второе	Третье	Четвертое	Пятое
Характеристики, значительно чаще используемые экспериментальной группой, чем контрольной	Трудолюбивый Открытый Совестливый	Надежный Ответственный Щедрый Любящий Открытый Общительный Порядочный	Порядочный Правильный Воспитанный Понимающий Позитивный	Добрый Надежный Мудрый Готов помочь Хороший	Веселый Умный Открытый Заботливый Ответственный Понимающий Добродушный Улыбчивый Надежный Внимательный Аккуратный Честный Доброжелательный
Характеристики, значительно чаще используемые контрольной группой, чем экспериментальной	Любящий Вежливый Тактичный Скромный Отзывчивый Преданный	Друг Интересный	Умный Щедрый Веселый Общительный Вежливый Красивый	Умный Интересный Вежливый Мама	—

Примечание. Характеристики, относящиеся к волевой сфере личности, выделены жирным шрифтом.

личности. В коллективе особенным уважением пользуются те, кто умеет вовремя и хорошо сделать порученное ему дело, кто не боится принимать решения, кто всегда выполняет обещанное. Ответственность, надежность, верность и другие мотивационно-волевые качества становятся значимыми нравственными ценностями для коммунарского коллектива и для каждого его члена в отдельности.

Для трех из пяти поколений участников коллективной творческой организаторской деятельности в образе старшего товарища на первый план, в отличие от контрольной группы, выходят волевые, интеллектуальные и социально-интеллектуальные характеристики (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Подготовка множества дел в рамках воспитательной системы И.П. Иванова требует постоянного творчества, в том числе и интеллектуального. Старший, если он хочет сохранить авторитет и уважение со стороны детей, должен регулярно повышать свою

эрудированность, начитанность, расширять свой кругозор. Кроме того, на первый план для участников коллективной творческой организаторской деятельности выходит и социальный интеллект старшего. Умение найти общий язык с каждым, понять каждого, уловить эмоциональный настрой детей, наладить атмосферу в коллективе и т.д. — необходимые атрибуты взрослого, работающего с детьми с опорой на концепцию И.П. Иванова. Вместе с тем совместный анализ дел, поступков, событий, отношений формирует и у старшего и у младшего привычку думать, размышлять, оформлять свои мысли в слова, спорить, приводить аргументы, слушать, стремиться понять точку зрения другого и соотносить ее со своей и т.д. В воспитательной системе И.П. Иванова взрослый, старший оценивается школьниками прежде всего с точки зрения степени развития в нем волевых, интеллектуальных и социально-интеллектуальных качеств.

Таблица 2

Характеристики, наиболее часто используемые экспериментальной и контрольной группами при описании плохого человека (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$).

Показатель	Поколения				
	Первое	Второе	Третье	Четвертое	Пятое
Характеристики, значительно чаще используемые экспериментальной группой, чем контрольной	Жестокий	Лживый Злой Равнодушный Эгоист Самовлюбленный Беспринципный Жадный	Эгоист Пакостный Самовлюбленный Неприятный Лживый Предатель Незаконно-послушный	Эгоист Самовлюбленный Корыстный Сплетник Конфликтный Аморальный	Плохой Лживый Жадный Жестокий Эгоист Ленивый Предатель Завистливый Подлый Закрытый Злобный Наглый Злой Неприятный Безответственный Вредный Хам
Характеристики, значительно чаще используемые контрольной группой, чем штабистами	Предатель Жадный Конфликтный Матюгающийся	Глупый Бьет Неаккуратный Плохой Вредный	Глупый Закрытый Неопрятный	Злой Лживый Закрытый Льстивый Маньяк	Скучный Глупый

Примечание. Дословные совпадения выделены жирным шрифтом.



Обобщенные образы плохого человека, составленные участниками коллективной организаторской деятельности разных поколений, носят более информативный характер, являются более емкими и в большей степени отражают сущностные характеристики данного понятия (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Для участников коллективной творческой организаторской деятельности плохой человек — это эгоист, идущий наперекор, наносящий вред обществу. Анализ частотных словарей образов плохого человека, составленных контрольной группой, не позволяет выявить каких-либо закономерностей.

Формированию адекватных социально-перцептивных образов в методике коллективного творческого воспитания способствуют такие факторы, как: значительное количественное и качественное расширение круга общения ребенка; разнообразные ситуации общения и взаимодействия; рефлексивная деятельность (традиционный коллективный анализ дел, событий, поступков, людей). Можно сказать, что активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой организаторской деятельности способствует формированию адекватных действительности, сущностно наполненных представлений о других людях.

Выявлены значимые различия в выраженности смысложизненных ориентаций участников коллективной творческой организаторской деятельности и людей, не имеющих подобного жизненного опыта, пятого, четвертого и первого поколений (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). У членов детского общественного объединения по сравнению с контрольной группой значимо выше такие показатели, как: «Процесс жизни», «Результат жизни» (пятое поколение), «Локус контроля — жизнь» (четвертое поколение) и «Осмысленность жизни», «Цели в жизни», «Локус контроля — Я» (первое поколение). Активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой организаторской деятельности оказывает существенное влияние на формирование смысложизненных ориентаций. Значимых различий в выраженности смысложизненных ориентаций у участников коллективной творческой организаторской деятельности и людей, не имеющих подобного жизненного опыта, второго и третьего поколений выявлено не было. Это может быть связано с особенностью политической ситуации 1970–1980-х годов — периода, на

который пришелся возраст формирования личности данных поколений. Это время перемен общественного мировоззрения в связи с частой сменой руководства страны, период застоя, а затем перестройки. Можно сказать, что процесс формирования жизненных смыслов в большей степени, чем процесс формирования социально-перцептивных образов, подвержен внешнему влиянию со стороны общества, политического и экономического строя. На фоне сильных социальных потрясений воспитательные воздействия общественной организации могут нивелироваться.

У всех поколений участников коллективной творческой организаторской деятельности выявлена прямая проекция — на вербальном уровне (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$) — образа старшего товарища и образа хорошего человека и прямая проекция — на невербальном уровне (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$) — Я-образа и образа старшего товарища. Это может говорить о том, что Я-образ этих респондентов был сформирован с опорой на позитивный, имеющий высокую нравственную оценку образ старшего, включающего их в свое время в коллективную творческую организаторскую деятельность. В целом можно сказать, что воспитание в условиях коллективной организаторской деятельности, на принципах творческого содружества поколений обеспечивает эффективное формирование позитивного Я-образа личности старшеклассников.

Выявлены различия в Я-образе и образах других людей в сознании старшеклассников до участия в большом коллективном творческом деле (летний палаточный лагерный сбор) и после него (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). После участия старшеклассники стали оценивать себя более положительно и почувствовали себя теми людьми, которые могут быть интересны другим. Хорошим человеком они стали считать прежде всего того, кто готов оказать помощь, выручить в сложной ситуации, кто может быть интересным в общении и взаимодействии. При описании плохого человека данная группа старшеклассников значительно чаще, чем до участия в деле, стала обращаться к таким характеристикам, как надоедливый, занудный, лживый, плохой, неприятный, зазнайка. При составлении портрета старшего товарища после участия в деле у старшеклассников повышается значимость таких качеств,

как умный, добрый, хороший, готов помочь, пример для подражания. Таким образом, на примере участия в лагерном сборе нам удалось показать эффективность включения современных старшеклассников в коллективную творческую организаторскую деятельность с точки зрения переоценки личностных качеств человека, формирования адекватных, существенно наполненных представлений о себе и других людях. Применение методики коллективного творческого воспитания по отношению к школьникам оказалось эффективным даже в сравнительно кратковременные сроки.

Все опрошенные участники коллективной творческой организаторской деятельности (с первого по четвертое поколение) признают значительное влияние участия в ней на становление их личности и считают данную методику воспитания эффективной. При этом почти половина всех опрошенных использует ее в своей дальнейшей работе. Для участников коллективной творческой организаторской деятельности всех поколений наиболее значимой в ней является особая атмосфера.

Представления участников коллективной творческой организаторской деятельности о себе и других людях зависят от длительности периода работы в общественном объединении. Наибольшее количество значимых различий (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$) в структурах образов наблюдается при сравнении экспериментальной группы со стажем 3–4 года и экспериментальной группы со стажем 5–6 лет. Чем больше стаж работы в общественном объединении, тем в большей степени участники коллективной творческой организаторской деятельности описывают себя как ответственного человека и тем реже обращаются к такому понятию, как «ленивый». При составлении портретов хорошего и плохого человека с увеличением стажа растет значимость такой характеристики, как «ответственный» (у хорошего человека) и «безответственный» (у плохого). Таким образом, еще раз подтверждается то, что для бывших и настоящих участников коллективной творческой организаторской деятельности мотивационно-волевые качества личности выходят на первый план при оценке себя и других людей.

Выявлены значимые различия в Я-образах и образах других людей у участников коллективной творческой организаторской деятель-

ности, считающих коммунарство своей жизненной позицией и относящихся к нему как к временному увлечению (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Больше всего значимых различий в связи с отношением к коллективной творческой организаторской деятельности обнаружено в образах старшего товарища. Формирование устойчивой жизненной позиции связано с опытом позитивного взаимодействия со взрослым, отличающимся от других по социально-интеллектуальным, интеллектуальным, социальным и положительным характеристикам. Формирование жизненной позиции у участников коллективной творческой организаторской деятельности связано с такими качествами старшего, как готовность помочь, понять, быть открытым и легким в общении, способность стать примером для подражания. В условиях коллективной творческой организаторской деятельности воспитатель, занимающий позицию старшего товарища, становится ведущим звеном в процессе формирования жизненных смыслов старшеклассников, а отношения сотрудничества поколений — фундаментом всей системы их воспитания.

Особенности смысложизненных ориентаций участников коллективной творческой организаторской деятельности разных поколений связаны со стажем работы в детской общественной организации, с отношением к этому опыту, с опытом использования данной методики воспитания в своей дальнейшей работе (достоверные различия от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Чем больше стаж работы в детской общественной организации, тем выше показатель «Цель в жизни». У респондентов, использующих в своей дальнейшей работе методику коллективного творческого воспитания, в отличие от респондентов, не использующих ее, выше следующие показатели теста СЖО: «Осмысленности жизни», «Процесс жизни» и «Локус контроля — жизнь». У респондентов, считающих принципы коллективной творческой организаторской деятельности своей жизненной позицией, значительно выше, по сравнению с другой группой, показатели «Осмысленность жизни» и «Процесс жизни». Длительность периода включенности в активную коллективную творческую организаторскую деятельность, а также перенос полученного опыта в свою дальнейшую жизнь ведет к повышению целенаправленности, осмыслен-



ности жизни, открывает временную перспективу, увеличивает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Наличие четкой жизненной позиции наполняет жизнь смыслом, человек переживает процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой организаторской деятельности оказывает существенное влияние на формирование смысложизненных ориентаций, представлений о себе и других людях. Участники коллективной творческой деятельности разных поколений имеют достоверные различия (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$) в структурах и содержании смысложизненных ориентаций, Я-образов и образов других людей по сравнению с людьми аналогичных поколений, не имеющими подобного жизненного опыта.

2. Участие в старшем школьном возрасте в жизни и деятельности общественного объединения, работающего с опорой на концепцию академика И.П. Иванова, ведет к повышению значимости мотивационно-волевой сферы личности в процессе восприятия себя и других людей. Мотивационно-волевых характеристик в сознании участников коллективной творческой организационной деятельности всех поколений по сравнению с контрольной группой значительно больше в Я-образе, образе хорошего человека и образе старшего товарища.

3. Воспитание в условиях коллективной организаторской деятельности, на принципах творческого содружества поколений обеспечивает эффективное формирование позитивного Я-образа личности старшеклассников. У всех поколений участников коллективной творческой организаторской деятельности в отличие от испытуемых аналогичных поколений из контрольной группы на вербальном уровне прослеживается прямая проекция образа старшего товарища и хорошего человека (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$), на невербальном уровне наблюдается прямая проекция Я-образа и образа старшего товарища (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Я-образ этих респондентов был сформирован с опорой на позитивный, имеющий высокую нравственную оценку образ старшего, включившего их в свое

время в коллективную творческую организаторскую деятельность.

4. Формирование устойчивой жизненной позиции связано с опытом позитивного взаимодействия со взрослым, отличающимся от других по интеллектуальным, социальным характеристикам и показателям социального интеллекта, прежде всего по таким качествам старшего, как готовность помочь, понять, быть открытым и легким в общении, способность стать примером для подражания (от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). В условиях коллективной творческой организаторской деятельности воспитатель, занимающий позицию старшего товарища, становится ведущим звеном в процессе формирования жизненных смыслов старшеклассников, а отношения содружества поколений — фундаментом всей системы их воспитания.

5. Особенности смысложизненных ориентаций участников коллективной творческой организаторской деятельности разных поколений связаны со стажем работы в детской общественной организации, с отношением к этому опыту, с опытом использования данной методики воспитания в своей дальнейшей работе (достоверные различия от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$). Чем больше стаж работы в детской общественной организации, тем выше показатель «Цель в жизни». У респондентов, использующих в своей дальнейшей работе методику коллективного творческого воспитания, в отличие от респондентов, не использующих ее, выше следующие показатели теста СЖО: «Осмысленности жизни», «Процесс жизни» и «Локус контроля — жизнь». У респондентов, считающих принципы коллективной творческой организаторской деятельности своей жизненной позицией, значимо выше, по сравнению с другой группой, показатели «Осмысленность жизни» и «Процесс жизни». Длительность периода включенности в активную коллективную творческую организаторскую деятельность, а также перенос полученного опыта в свою дальнейшую жизнь ведет к повышению целенаправленности, осмысленности жизни, открывает временную перспективу, увеличивает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Наличие четкой жизненной позиции наполняет жизнь смыслом, человек переживает процесс

своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный.

6. Участие (даже однократное) в подготовке и проведении большого коллективного творческого организаторского дела ведет к существенной трансформации Я-образа, образа хорошего, плохого человека и образа старшего товарища в сознании современных старшеклассников, к переоценке личностных качеств человека. После участия в деле старшеклассники стали оценивать себя более положительно и почувствовали себя теми людьми, которые могут быть инте-

ресны другим; хорошим человеком они стали считать прежде всего того, кто готов оказать помощь, выручить в сложной ситуации, кто может быть интересным в общении и взаимодействии; при описании плохого человека они значительно чаще, чем до участия в деле, стали обращаться к таким характеристикам, как надоедливый, занудный, лживый, плохой, неприятный, зазнайка, а при описании старшего товарища — к таким качествам, как умный, добрый, хороший, готов помочь, пример для подражания (достоверные различия от $p \leq 0.05$, до $p \leq 0.01$).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Иванов И.П.** Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1981. 80 с.
2. **Он же.** Методика коммунарского воспитания. М.: Просвещение, 1990. 144 с.
3. **Он же.** Созидание: теория и методика воспитания. СПб., 2003. 504 с.
4. **Он же.** Формирование юных общественников и организаторов. Очерки методики воспитательной работы школы. Л., 1969. 119 с.
5. **Он же.** Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
6. **Ситников В.Л.** Методика гармонизации личности // Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2002. С. 161–163.
7. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
8. **Ситников В.Л.** Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
9. **Леонтьев Д.А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
10. **Ситников В.Л.** Педагогические истоки современной психологии командообразования // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 148. С. 51–60.
11. **Газман О.С.** Проблемы развития коммунарской методики // Коммунарская методика: вопросы теории. М., 1989.
12. **Российская педагогическая энциклопедия.** В 2 т. Т. 1 / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Рос. энцикл., 1993. 608 с.
13. **Титова Е.В.** Методика воспитания. СПб., 1996. 51 с.
14. **Леонтьев Д.А.** Тест смысло-жизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 18 с.
15. **Бодалев А.А.** Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
16. **Он же.** Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.

O.B. Kononova

STUDYING OF SOCIO-PERCEPTIVE IMAGES AND LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS OF DIFFERENT GENERATIONS INCLUDED IN COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY

KONONOVA Olga B. — *St. Petersburg State Railway University.*
Moskovsky pr., 9, St. Petersburg, 190031, Russia
e-mail: Mongust83@inbox.ru

Abstract

Article is devoted to experience of studying regularities of development the personality in the conditions of collective interaction in creative organizing activity. Fully such conditions are created by an educational



system based on the pedagogical concept of I.P. Ivanov. Objective of this research: to reveal specifics of socio-perceptive images of the person (including self-images and images of the senior companion) and life-meaningful orientations of the different generations included in collective creative organizing activity. Research methods: V.L. Sitnikov's technique "Structure of an image of the person (hierarchical)" – SOCH(I), the test of life-meaningful orientations of D.A. Leontyev, the questionnaire. Research showed that active participation in the advanced school age in collective creative activity has essential impact on formation of life-meaningful orientations, images of yourself and other people.

Keywords

TECHNIQUE OF COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION; COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY; IMAGE OF THE SENIOR COMPANION.

REFERENCES

1. Ivanov I.P. *Vospityvat kollektivistov*. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 80 p. (In Russ.)
2. Ivanov I.P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 144 p. (In Russ.)
3. Ivanov I.P. *Sozidaniye: teoriya i metodika vospitaniya*. St. Petersburg, 2003. 504 p. (In Russ.)
4. Ivanov I.P. *Formirovaniye yunikh obshchestvennikov i organizatorov*. Ocherki metodiki vospitatelnoy raboty shkoly. Leningrad, 1969. 119 p. (In Russ.)
5. Ivanov I.P. *Entsiklopediya kollektivnykh tvorcheskikh del*. Moscow, 1989. (In Russ.)
6. Sitnikov V.L. Metodika garmonizatsii lichnosti. Sotsiokinetika. *Strategiya i taktika detskogo dvizheniya novogo veka*. Moscow, 2002. Pp. 161–163. (In Russ.)
7. Bozhovich L.I. *Lichnost i yeye formirovaniye v detskom vozraste*. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 400 p. (In Russ.)
8. Sitnikov V.L. *Obraz rebenka (v soznanii detey i vzroslykh)*. St. Petersburg, Khimizdat Publ., 2001. 288 p. (In Russ.)
9. Leontyev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy realnosti*. Moscow, Smysl Publ., 2007. 511 p. (In Russ.)
10. Sitnikov V.L. Pedagogicheskiye istoki sovremennoy psikhologii komandoobrazovaniya. *Izvestiya Herzen St. Pedagogical Univ. of Russia*, 2012, no 148, pp. 51–60. (In Russ.)
11. Gazman O.S. Problemy razvitiya kommunarskoy metodiki. *Kommunarskaya metodika: voprosy teorii*. Moscow, 1989. (In Russ.)
12. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya*. In 2 vol. Of vol. 1. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 1993. 608 p. (In Russ.)
13. Titova Ye.V. *Metodika vospitaniya*. St. Petersburg, 1996. 51 p. (In Russ.)
14. Leontyev D.A. *Test smyslozhiznennykh oriye-tatsiy*. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. (In Russ.)
15. Bodalev A.A. *Vospriyatiye i ponimaniye cheloveka chelovekom*. Moscow, MGU Publ., 1982. 200 p. (In Russ.)
16. Bodalev A.A. *Lichnost i obshcheniye*. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. 272 p. (In Russ.)

УДК 159.923; 316.6

А.В. Комарова, Т.В. Слотина

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО И И.П. ИВАНОВА

КОМАРОВА Александра Владимировна — доцент кафедры прикладной психологии факультета экономики и социального управления Петербургского государственного университета путей сообщения; доцент.

Россия, 190031, Санкт-Петербург, Московский пр., 9
e-mail: alex_komarova@mail.ru

СЛОТИНА Татьяна Викторовна — доцент кафедры прикладной психологии факультета экономики и социального управления Петербургского государственного университета путей сообщения; доцент.

Россия, 190031, Санкт-Петербург, Московский пр., 9
e-mail: vladislava-97@mail.ru

Аннотация

Дан исторический экскурс развития теории коллектива в советский и постсоветский периоды. Представлены взгляды на взаимодействие и взаимосвязь личности и коллектива выдающихся педагогов А.С. Макаренко и И.П. Иванова. Подчеркиваются выделенные в этих педагогических концепциях условия коллективной деятельности, обеспечивающие единство социализации и индивидуализации личности, самореализацию человека. На основе психолого-педагогического анализа показана актуальность и практическая значимость данных теорий.

Ключевые слова

ЛИЧНОСТЬ; КОЛЛЕКТИВ; ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА; ТЕОРИЯ А.С. МАКАРЕНКО; КОНЦЕПЦИЯ И.П. ИВАНОВА; ОБЩАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ЗАБОТА; КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

В современной психологической науке отсутствует какая-либо однозначность, согласованность в понимании многих терминов. Это коснулось и классических понятий, таких как «личность», «индивидуальность», «субъект деятельности», «групповая динамика», «команда», используемых большинством авторов, а также понятий, которые сегодня встречаются гораздо реже: «коллектив», «патриотизм», «сплоченность», «коллективизм» и т. п.

В данной статье будут рассмотрены два из них — «личность» и «коллектив», которые наиболее часто встречаются в работах советских и российских ученых. Если сегодня первое понятие бесспорно с точки зрения актуальности и востребованности, то со вторым вопрос очень неоднозначен. На протяжении уже двух десятиле-

тий многие ученые пытаются его «не замечать», подменяя понятиями «группа», «команда» и т. д. Еще в 1990-х годах научный интерес к изучению коллектива резко упал. В немногочисленных работах первым критике подверглось утверждение о реальном существовании коллектива, соответствующего своему определению. Требование деидеологизации коллектива ознаменовало пересмотр мировоззренческих оснований взаимоотношений коллектива и личности. Сегодня стало «немодно» говорить о коллективизме как о черте или характеристике личности и о коллективе как определенной группе.

Истоки вышеназванных проблем стоит искать в определениях.

Существует множество различий в понимании феномена личности. Можно выделить сле-



дующие основные составляющие дефиниций: личность как:

- множество черт;
- определенный тип (сочетание типов), связанный с определенными характерными особенностями поведения;
- система конструкторов;
- система личностных смыслов;
- субъект отношений;
- социальное качество в человеке;
- некоторое психофизиологическое единство, включающее физическое и социальное окружение;
- деятельность «Я» субъекта и т. д.

Личность, считает В.Н. Мясищев, характеризуется прежде всего как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений, но они всегда являются личностными. Самое главное, что определяет личность, — ее отношения к людям, становящиеся одновременно взаимоотношениями.

Изучение личности, по мнению Б.Г. Анянueva, начинается с определения ее *статуса*, однако уже при изучении статуса возрастает мера ее *активности* в сохранении или преобразовании собственного статуса в зависимости от социальной общности, к которой она принадлежит.

Согласно психологическому словарю, личность — это социальная сторона, социальное качество в человеке. Это конкретный человек, представитель определенных социальных общностей (нация, класс, коллектив), занимающийся определенными видами деятельности, осознающий свое отношение к окружающей среде и имеющий свои индивидуальные особенности [9].

Современные исследователи, например С.Л. Братченко и М.Р. Миронова, отмечают, что «в самом общем виде личность — это человек как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие как с внешним миром, включая и других людей, так и с внутренним миром, с самим собой. Личность — это внутренняя система саморегуляции человека. Она испытывает влияние двух других детерминирующих сил, которые условно можно обозначить как организм, внутренний мир (т. е. человек как живое существо в целом), и среда, внешний мир

в широком смысле, включая в первую очередь других людей» [1].

По мнению А.Б. Орлова, обобщая большинство определений личности, можно сказать, что личность — это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих собой взаимодействия субъекта и объекта» [6, с. 47].

Таким образом, чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и индивидуальных качеств, приобретенных или развитых им в процессе социального развития. Очевидно одно: вне общества нет личности.

В советский период существовала стойкая позиция рассматривать *формирование* личности как процесс управляемый, целенаправленный и организованный. Изучением процесса формирования личности и факторов, влияющих на него, занимались представители разных наук — психологии, социологии, философии, педагогики. Сегодня мы все чаще используем понятие *развитие*, которое предполагает свободное индивидуальное изменение каждой личности, что, в свою очередь, не выходит за определенные рамки, имеющиеся в конкретном обществе. В середине прошлого века В.С. Мерлин пытался провести разграничительную линию между процессами формирования и развития личности, но на тот момент в нашей стране это было не только аполитично, но и опасно: «коммунистически ориентированные личности не могут быть разными по определению».

Одним из наиболее значимых достижений в этом направлении является разработка теории коллектива, которая утверждает, что развитие личности человека обусловлено развитием системы его взаимоотношений с другими людьми — коллектива.

Возможно, что впервые эта мысль была высказана в трудах К. Маркса, определявшего коллектив как специфическую форму организации людей социалистического общества. В 1921 году вышла в свет работа В.М. Бехтерева «Коллективная рефлексология», положившая начало экспериментальному этапу изучения малой группы в России. Вывод исследователей о малой группе как содержательном социально-психологическом контексте адекватного изуче-

ния личности и важным условием воздействия на нее привлекал внимание российских педагогов, социальных работников, психологов уже в 1920–1930-е годы. В это время в нашей стране остро встали вопросы обучения и воспитания, преодоления беспризорности и противоправного поведения. Тема коллектива и личности особенно продуктивно разрабатывалась в педагогике и педагогической психологии. Она нашла отражение в трудах психологов и педагогов, таких как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.В. Петровский и др.

В этой области одной из первых формируется социально-психологическая и воспитательная концепция коллектива А.С. Макаренко, всесторонне обосновывающая именно развитие личности. Осуществление этого развития возможно только через коллектив, посредством коллектива и в коллективе, где строятся и развиваются отношения между воспитанниками и воспитателями, воспитанниками и воспитанниками. Развитие этих взаимоотношений, конфликты и их разрешение, переплетение интересов и взаимоотношений стояли в центре педагогической системы. Макаренко выступал за широкую и полную демократизацию воспитания и обучения, за создание нормального психологического климата в детской среде, который дает каждому гарантию защищенности, а значит, гарантию свободного и творческого развития.

Коллектив (от *лат.* *collectifious* — собирательный) представляет собой емкое и сложное понятие, однозначного определения которого нет. Так, коллективом называется группа, совокупность людей, объединенных совместной деятельностью в рамках какой-либо организации. Согласно такому определению различают трудовые, учебные, военные, спортивные, творческие и другие коллективы. В течение своей жизни человек может одновременно являться членом нескольких коллективов.

Коллектив, по А.С. Макаренко, — это контактная совокупность людей, основанная на следующих принципах: общие цель и деятельность, дисциплина, выборные органы самоуправления, связь данного коллектива с обществом.

А.С. Макаренко рассматривал коллектив как органическую часть общества, оценивая его как главный инструмент воспитания. Основная система нравственных отношений личности

формируется в условиях коллектива. Формирующая функция коллектива определяется тем, что его члены выступают в качестве активных субъектов общественно значимой коллективной деятельности и взаимоотношений. Подчеркивая определяющую роль коллектива в воспитании, Макаренко указывал, что в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» [5, с. 403].

Другой советский педагог, В.А. Сухомлинский, считал коллектив средством нравственного и духовного развития ребенка. Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по его мнению, основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутриколлективных взаимоотношений. «Мудрая» власть коллектива помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей [10, с. 113].

Таким образом, в наиболее широком смысле коллективом называют группу людей, объединенных общими целями и задачами, достигших в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития. В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, опосредованных не только совместной деятельностью, но также и ценностными ориентациями.

Именно данное понимание коллектива послужило основой для разработки теории коллектива, которая рассматривает коллектив в качестве специфической формы организации людей в обществе и определяющего фактора развития личности.

Согласно данной теории, с одной стороны, развитие личности зависит от развития коллектива, его структуры, уровня, системы сложившихся внутри него отношений, с другой — активность участников коллектива, уровень их физического и умственного развития, возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В результате развитие личности и развитие коллектива понимаются как взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы.



Одним из основных принципов реализации теории коллектива в педагогике является принцип формирования личности в коллективе. Данный принцип поддерживался, в частности, Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким и провозглашал основной целью коллектива «всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально».

Согласно данной теории, в коллективе формируются общественно значимые умения и навыки, нравственные ориентации, гражданская позиция личности.

Трудовая деятельность в условиях коллектива стимулирует проявление ответственности за результаты труда. Коллективная деятельность открывает возможности для реализации и развития физического и творческого потенциала личности, эмоционального развития. В коллективе удовлетворяются естественные потребности человека в общении, в принадлежности к группе себе подобных; в коллективе человек может обрести поддержку и защиту, а также признание своих достижений и успехов.

Именно в коллективе человек может взглянуть на себя со стороны, оценить себя и свою роль в обществе.

Развитие личности невозможно вне коллектива, поскольку ее стержневым образованием является самооценка, основанная в значительной степени на оценках, которые дают человеку другие люди. Поэтому, на наш взгляд, исходя из вышеизложенных фактов, влияние коллектива на личность не вызывает сомнений.

Проблема нравственного развития школьников в коллективе нашла свое отражение в работах Т.Е. Конниковой. Она показала, что коллектив воздействует на ребенка в меру активности самого ребенка. Условием становления гуманистических отношений Конникова считала участие детей в делах на благо других, сотрудничество с другими коллективами ради общей цели, преодоление вместе трудностей и переживание общих достижений.

По мнению А.С. Макаренко, коллектив проходит через несколько стадий своего развития, которые он связывал с педагогическим требованием: педагог сам разрабатывает требования — создается актив, и педагог предъявляет требования к активу; создается обще-

ственное мнение, т. е. создается сплоченный коллектив, который предъявляет требования к личности — личность предъявляет требования к самой себе.

А.С. Макаренко считал, что коллективизм означает солидарность человека с обществом. Эта сторона личности включает в себя: умение работать в коллективе, товарищескую солидарность и взаимопомощь, а также ответственность за своих товарищей и за весь коллектив в целом, развитую способность к коллективному творчеству, заботу о своем коллективе и его перспективах, осознание себя хозяином коллектива, желание и потребность подчинить свои интересы коллективу.

Были рассмотрены также вопросы строения коллектива, взаимоотношений в коллективе, педагогического требования, дисциплины, поощрений и наказания, нравственного и трудового воспитания, стиля работы, самоуправления, традиций, индивидуального подхода к каждому.

Воспитание отдельной личности А.С. Макаренко рассматривал в диалектическом единстве с воспитанием коллектива в целом. Создание нравственного влияния коллектива на личность должно составлять основную установку воспитательной работы педагога. Утверждая, что «перед нами всегда двойной объект — личность и общество», Макаренко совершенно справедливо полагал, что исключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения совершенно невозможно. Следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношения. Подготовку формирующейся личности к общественным обязанностям, к определенной системе зависимостей, существующих в обществе, он рассматривал как главнейшую задачу педагога и воспитания в целом, а учителя, воспитательный коллектив — как необходимое опосредующее звено между обществом и личностью.

В целом А.С. Макаренко допускал некоторый приоритет общих (солидарных) целей и интересов над личными, однако его приоритет — нахождение гармонии личного и коллективного (общественного). Личность там должна быть свободна, а формой такого общества является дисциплина. Важно также соединение принципа свободы и достоинства личности с

представлениями личности о долге по отношению к другим членам общества [4].

В нашей стране после первого «великого перелома» в области социальной психологии, начатого дискуссией в области рефлексологии в 1931 году и завершившегося известным постановлением ЦК ВКП(б) по педологии в 1936 году, стала фактически невозможной разработка социально-психологических проблем малых групп и коллектива. Возрождение произошло только на рубеже 1950–1960-х годов.

Как отмечает В.Л. Ситников, даже в условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления, в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом, патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности. Это достигалось благодаря участию каждого в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива, в совместном планировании, в коллективной подготовке и творческом проведении каждого конкретного дела, в общем обсуждении итогов, результатов и возможностей их использования в дальнейшей деятельности коллектива. При этом в коллективе была система постоянной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включенности в жизнедеятельность коллектива каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя и руководителя [7].

Продолжил педагогическое наследие А.С. Макаренко и стал его последователем И.П. Иванов, по мнению которого, следует различать понятие «коллектив» в широком смысле слова и в собственном, точном смысле. Коллектив в собственном, точном смысле слова — это объединение людей, в котором развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище по объединению.

Коллектив в широком смысле слова — это объединение людей, для которого характерны два признака: наличие общественно полезной цели и органов самоуправления. Однако в таком объединении не всегда происходит дей-

ствительно всестороннее, целостное развитие каждого его члена, так как имеет место устойчивое деление данной социальной группы на организаторов и исполнителей. Только в истинном коллективе, только в общей творческой гражданской заботе всех членов объединения во главе с его руководителями происходит целостное развитие у каждого участника объединения личностных отношений к жизни, ее ценностям, преодолевается и предотвращается эгоистическо-потребительское отношение к жизни как источнику удовольствий и выгоды для себя, прежде всего для себя. В творческой гражданской заботе каждый человек получает от других членов коллектива общественно необходимый опыт, участвует в создании нового общественно ценного опыта, в соединении его с прежним опытом, в накоплении такого объединенного опыта, только в истинном коллективе личность получает средства для своего всестороннего развития, каждый стремится стать лучше [2, с. 220].

Для того чтобы реализовать идею создания истинного коллектива, академиком И.П. Ивановым и его учениками была создана методика коллективной творческой деятельности, ставшая важным элементом педагогики сотрудничества, педагогики социального творчества. Коллективная творческая деятельность — это прежде всего полнокровная жизнь старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их общая забота об улучшении окружающей жизни, в которой педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и впереди них. Каждое коллективное творческое дело (КТД) — это в первую очередь проявление жизненно-практической гражданской заботы об улучшении общей жизни. Это совокупность определенных действий на общую пользу и радость.

В таком процессе, направляемом товарищеской воспитательной заботой педагогов, осуществляется нравственное, умственное, физическое, трудовое, эстетическое воспитание, в теснейшем единстве происходит развитие всех сторон личности: познавательно-мировоззренческой, эмоционально-волевой, действенной. Каждый из этапов организации КТД оснащен своими методическими приемами. «Финишная» рефлексия — коллективный анализ свершенного — тоже имеет свое методическое обес-



печение. По И.П. Иванову, на общем сборе обсуждаются три основных вопроса:

- Что было хорошего, что удалось и почему?
- Что не получилось и почему?
- Что предлагаем на будущее?

Принципиальное значение имеет также их последовательность.

Методика рефлексии, по Иванову, помогает снимать психологическое напряжение, разряжать и предотвращать конфликты. Этот положительный эффект достигается, когда начинают не с «негатива», а с хорошего: что понравилось, удалось, обрадовало, кто особенно отличился, кому спасибо скажем.

Когда коллектив не только оценивает прошлое, но и намечает программу своих дальнейших действий, когда «финишная» рефлексия становится «стартовой», у людей появляется перспектива, оптимизм, желание действовать.

Немногие знают, что столь популярные сегодня психолого-педагогические тренинги во многом сроятся фактически в соответствии с большинством содержательных моментов КТД. Одна только методика рефлексии, по сути, полностью повторяет задачи шеринга, обсуждения, дебрифинга [3, 8].

«Энциклопедия коллективных творческих дел» известна широким кругам педагогической общественности. На протяжении второй половины XX века ребята и педагоги с увлечением «играли» в защиту фантастических проектов, фабрики, ЧТПП (чередование традиционных творческих поручений) и мн. др. Играли с увлечением потому, что все это делалось не по указанию со стороны, не под диктовку, а самостоятельно, на основе собственной инициативы, на пользу и радость людям. И в настоящее время сотни тысяч педагогов работают по методике И.П. Иванова.

В учебной и учебно-воспитательной работе со студентами Университета путей сообщения нами также успешно реализуются идеи И.П. Иванова. Важно, что сами ребята с огромным удовольствием включаются в подобную работу и помнят ее спустя многие годы.

Выдающимся достижением А.С. Макаренко и И.П. Иванова является то, что они, обладая не только организаторскими, но и исследовательскими способностями, смогли, анализируя обыденную педагогическую практику, увидеть наиболее эффективные пути формирования

деятельного творческого коллектива и закономерности его развития, обобщить их в теории и разработать методику, позволяющую технологически четко добиваться воспроизводства творческих коллективов, действующих на реально демократических началах, создающих и реализующих социально значимые проекты. Ключевыми элементами их системы являются: деятельная забота об улучшении окружающей жизни; отношения творческого содружества разных поколений коллектива; регулярная смена руководителей всех уровней; включение всех членов (независимо от возраста, опыта, квалификации) в целеполагание, коллективное планирование и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата; сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива; бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях; требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

Современное переосмысление опыта Макаренко и Иванова, особенно в решении проблемы взаимосвязи личности и коллектива, предполагает с ее некоторым обновлением возможность сохранения положительных элементов, проверенных практикой. По нашему мнению, сегодня необходимо отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации человека в условиях коллективной деятельности и отношений.

Современная педагогическая наука продолжает развивать теорию коллективистского воспитания. Задействуются как открытые А.С. Макаренко, так и развитые его последователями цели, принципы, признаки, методы, формы и этапы развития коллективистских отношений.

Таким образом, согласно теории отечественных педагогов, полноценное развитие личности может происходить только в коллективе. Он является основой для воспитания и обучения.

В заключение отметим, что свидетельством международного признания А.С. Макаренко стало известное решение ЮНЕСКО (1988), включившей его имя в список четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления XX века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психолог. проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С. 38–46.
2. Иванов И.П. Общие основы воспитания // Педагог. труды акад. И.П. Иванова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. Т. 2. С. 220–221.
3. Комарова А.В., Слотина Т.В. Формы, методы и приемы командообразования // Акмеолог. пробл. управления в соврем. условиях: материалы межвуз. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, преподавателей. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ин-та психологии и акмеологии, 2011. С. 169–174.
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. 334 с.
5. Он же. Полное собрание сочинений. Т. II. М., 1954.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
7. Ситников В.Л. Педагогические истоки современной психологии командообразования // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2012. № 148. С. 51–60.
8. Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. СПб.: Изд-во ПГУПС, 2011. 217 с.
9. Слотина Т.В. Психология личности. СПб.: Питер, 2012. 304 с.
10. Стефановская Т.А. Классный руководитель. М.: Академия, 2006.

A.V. Komarova, T.V. Slotina

THE PROBLEM OF AN INDIVIDUAL AND A COLLECTIVE: A MODERN VIEW THROUGH THE PRISM OF THE IDEAS OF A.S. MAKARENKO AND I.P. IVANOV

KOMAROVA Aleksandra V. — *Petersburg State Transport University.*

Moskovsky pr., 9, St. Petersburg, 190031, Russia

e-mail: alex_komarova@mail.ru

SLOTINA Tatiana V. — *Petersburg State Transport University.*

Moskovsky pr., 9, St. Petersburg, 190031, Russia

e-mail: vladislava-97@mail.ru

Abstract

The article has been made a historical excursus to the theory of collective development during the soviet and post-Soviet period. There also have been set forth the views of interconnection and interaction of individual with a collective of outstanding pedagogues A.S. Makarenko and I.P. Ivanov. In these pedagogical conceptions are stated collective action and relationships that assure the unity of socialization, individualization and self-realization of a person. On the basis of psycho-pedagogical analysis of these theories they are confirms its actuality and practical importance.

Keywords

COLLECTIVE; INDIVIDUAL AND COLLECTIVE INTERACTION; A.S. MAKARENKO THEORY; I.P. IVANOV CONCEPTION; GENERAL CREATIVE AND CIVIL CARE; COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY.



REFERENCES

1. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Lichnostnyj rost i ego kriterii. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*. St. Petersburg, 1997. P. 38–46. (In Russ.)
2. Ivanov I.P. Obshchie osnovy vospitaniya. *Pedagogicheskie trudy akademika I.P. Ivanova*. Vol. 2. St. Petersburg, 2013. P. 220–221. (In Russ.)
3. Komarova A.V., Slotina T.V. Formy, metody i priemy komandoobrazovaniya. *Akmeologicheskie problemy upravleniya v sovremennykh usloviyakh*. St. Petersburg, 2011. P. 169–174. (In Russ.)
4. Makarenko A.S. *Kollektiv i vospitanie lichnosti*. Moscow, 1972. (In Russ.)
5. Makarenko A.S. *Collected works*. Vol. 2. Moscow, 1954. (In Russ.)
6. Orlov A.B. *Psyhologija lichnosti i sushchnosti cheloveka. Paradigmy, proekcii, praktiki*. Moscow, 2002. (In Russ.)
7. Sitnikov V.L. Pedagogicheskie istoki sovremennoj psichologii komandoobrazovaniya. *Izvestija Herzen St. Pedagogical Univ. of Russia*, 2012, no 148, pp. 51–60. (In Russ.)
8. Sitnikov V.L., Komarova A.V., Slotina T.V. *Praktikum po psichologii komandoobrazovaniya*. St. Petersburg, 2011. (In Russ.)
9. Slotina T.V. *Psyhologija lichnosti*. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. (In Russ.)
10. Stefanovskaja T.A. *Klassnyj rukovoditel'*. Moscow, Academia Publ., 2006. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014

УДК 37.013.46

Г.В. Ковтун

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОМАНДЕ

КОВТУН Галина Владимировна — аспирант кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования факультета управления Кубанского государственного университета.

Россия, 350040, Краснодар, Ставропольская ул., 149
e-mail: kovtun-galina@yandex.ru

Аннотация

Рассматриваются педагогические условия формирования гуманистической позиции подростков в процессе взаимодействия в команде на основе методики И.П. Иванова. Представлены результаты исследования, проведенного в условиях летнего лагеря, работавшего по программе подготовки волонтеров. Они позволяют констатировать факт формирования гуманистических ценностей у подростков при включении их в процесс социального творчества, направленного на бескорыстную заботу об окружающем мире.

Ключевые слова

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ; ПОДРОСТОК; КОМАНДНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ; СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ВОЛОНТЕРСТВО.

Жизнь в постоянно изменяющихся условиях требует умения решать возникающие новые нестандартные задачи. Развивающемуся современному обществу нужны образованные люди, с одной стороны, могущие самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и при этом способные к сотрудничеству, умеющие работать в команде, с другой стороны, обладающие устойчивой системой отношений к определенным сторонам действительности, основанных на принципах гуманизма.

Задача формирования гуманистической позиции актуализируется в современной образовательной практике, особенно в подростковом возрасте, так как именно этот период характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском своего места в обществе. Известно, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение, т. е. «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, поро-

даемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию» [1], а высшей формой развития совместной деятельности, которой присущи наличие согласованных и принятых целей, ценностей и норм совместной деятельности, сплоченность и адаптивность поведения каждого по отношению к другим, развитая гибкая коммуникация и ролевая структура, высокий уровень самоконтроля, в которой подросток чувствует себя личностью во всем многообразии его особенностей и потребностей, — команда, поэтому естественной средой для подростка будет взаимодействие в команде.

Понятие «команда» определяется как высший уровень развития группы, совместная деятельность которой построена с опорой на индивидуальные особенности, достижения каждого и с ориентацией на общий успех. При этом индивидуальные достижения зависят от эффективного взаимодействия членов команды при сохранении ими своей индивидуальности. Для членов команды характерна совместимость личностно и профессионально значимых целей,



что создает основу для высокой сплоченности, интеллектуального сотрудничества и позволяет чувствовать ответственность за успешность результатов совместной деятельности [2].

Командное взаимодействие — особый тип взаимоотношений, основанный на личностном принятии друг друга, взаимном уважении и признании, высоком уровне мотивации, общих групповых ценностях и разностороннем деловом сотрудничестве, характерном для членов команды. В обобщенном варианте командное взаимодействие содержит непременно три характеристики: «общую цель», «взаимодействие в деятельности», «общий результат», достигнутый в этом процессе.

Из всех видов совместной деятельности (практическая, духовная, социальная, социально-преобразующая и т. д.) в рамках нашего исследования использовалось социальное творчество как высшая форма социальной деятельности. Под социальным творчеством подростков понимается добровольное посильное участие детей в улучшении, совершенствовании общественных отношений, преобразовании ситуации, складывающейся в окружающем их социуме. Такая деятельность всегда сопряжена с личной инициативой школьника, поиском им нестандартных решений, риском выбора, персональной ответственностью перед группой сверстников, педагогом, общественностью [3]. Понятие «добровольчество», а в современной западной социологии термин «волонтерство» (Volunteerism), применяется для обозначения движения, зародившегося в XIX веке. Добровольческий труд в современном понимании выступает как деятельность, осуществляемая людьми добровольно на безвозмездной основе и направленная на достижение социально значимых целей, решение проблем сообщества [4]. Рассмотрим возможность формирования гуманистической позиции у подростков в командном взаимодействии в волонтерской деятельности, добровольчестве. В отечественной педагогике идеи волонтерства можно связывать с ведущей идеей педагогики И.П. Иванова — «бескорыстная забота об окружающем мире».

Возрастание интереса общества к проблемам образования перемещает понятие «педагогика заботы» из сферы изучения и анализа узкого круга специалистов в сферу государственной политики, делает его предметом ши-

роких общественных, профессиональных и научных дискуссий, поэтому педагогическое наследие академика Игоря Петровича Иванова (1923–1992) становится актуальным направлением модернизации современной системы образования в России. В работе Э.В. Онищенко отмечается, что созданная И.П. Ивановым в 1950–60-х годах педагогика может стать основанием для внесения в образовательный процесс новых способов организации привлекательной для учащихся деятельности на основе принципа общей творческой заботы об улучшении окружающей жизни в условиях совместной работы единого детского коллектива [5].

В.Л. Ситников определяет «педагогику заботы» как источник гуманистической психологии командообразования. В своей работе [6] он называет панацеей для организаций любого уровня создание команды, которая смогла бы безболезненно и без напряжения устранить все проблемы и обеспечить ускорение развития человека, общества. Это вполне закономерно, так как общественное развитие идет по спирали. На новом витке истории, решая новые проблемы, мы снова, забыв отечественный уникальный опыт, натыкаемся на новые старые грабли. Анализ процессов, происходящих в эффективно развивающихся странах, показал, что наиболее результативно развиваются страны, экономики, опирающиеся на принципы коллективизма и гуманизма по отношению к отдельной личности.

В контексте этой проблемы проводилось эмпирическое исследование, посвященное изучению условий формирования гуманистической позиции в подростковом возрасте в процессе взаимодействия в команде в условиях летнего лагеря, работавшего по программе подготовки волонтеров.

В течение пяти лет (с 2009 по 2013 год) в поселке Каткова Щель Лазаревского района и в поселке Новомихайловский Туапсинского района Краснодарского края находился профильный лагерь, работавший по Программе подготовки лидеров ученического самоуправления и волонтеров «Экология общения». Она реализовывалась в рамках городской программы организации отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков в период оздоровительной кампании города Краснодара.

В рамках исследования нас интересовали условия, при которых у подростков происходит

процесс формирования гуманистической позиции, поэтому была поставлена педагогическая **цель** — создать условия, в которых, с одной стороны, подростку было бы комфортно, а с другой — происходил бы процесс формирования гуманистической позиции. В рамках реализации этой цели среда была насыщена яркими значимыми событиями, обеспечивалась полная включенность каждого участника методом «погружения» и «заражения» творческой активностью, общей заботой об окружающем мире. Предполагалось, что участники воспитательной программы экспедиции при помощи приобретенного опыта социально направленной и положительно окрашенной деятельности будут способны ретранслировать и распространять образцы гуманистического образа жизни в обычной своей среде.

Для этого было организовано взаимодействие подростков в команде и взята за основу идея добровольной и бескорыстной заботы об улучшении окружающей жизни. Это выражалось в заботе старших о младших, младших о старших, педагогов и вожатых о детях, детей о взрослых, друг о друге, о лагере, об окружающей среде, о своих родителях. Забота об окружающем мире становилась естественной для ребенка в результате погружения в общую атмосферу «заботы каждого о каждом». Внутри команды у ребят появились свои командные цели, определявшие динамику функционирования команды. Эти цели были абсолютно ясны всем членам группы и в значительной степени разделялись ими, т. е. с ними были согласны и их поддерживали все ее члены. Реализация общей командной цели как некоего предвосхищаемого результата командной деятельности способствует реализации потребностей каждого и в то же время соответствует общим потребностям. Т.Ю. Базаров отмечает, что цели — это конкретное состояние отдельных характеристик организации, достижение которых является для нее желательным и на достижение которых направлена ее деятельность. Значимость целей для команды невозможно переоценить, ведь цели определяют ее формальную структуру, ролевой состав, перечень знаний, умений и навыков, которыми должны владеть члены команды. Цели лежат в основе построения отношений внутри команды, на них базируется система мотивирования, используемая в команде, наконец, цели

являются точкой отсчета в процессе контроля и оценки результатов труда отдельных членов команды и команды в целом [7].

В педагогике И.П. Иванова детьми идеалы формулировались так: «Наша цель — счастье людей, мы победим, иначе быть не может», «Каждое дело творчески! А иначе зачем?» В экспедиции идеи, установки, правила, которые формулировали старшие ребята с пятиклассниками, звучали так: «Пусть думается трудно и глубоко. Пусть открываются смыслы в прочитанном. Пусть сердце учится чувствовать, а душа — быть крылатой. Пусть мечты превращаются в цели, пусть сплетается кокон из трудов ваших тысячами петель. Приручать друг друга. Не бояться привязанностей. Смотреть на небо в поисках своей звезды. Всегда помнить уговор фонарика и озарять людям путь, зажигая фонарь. Терпеливо и регулярно выходить на борьбу с бабабами». Такие внутренние установки, правила жизни отражают как личностно значимые, так и общие командные потребности.

Идея общей заботы оказывается мощным источником энергии детской активности и порождает планирование ребятами коллективных творческих дел (КТД), которые связаны с решением жизненно-практических задач современного подростка, задач реального улучшения жизни на конкретном участке, в конкретной ситуации.

Основные общие дела:

I этап — благоустройство лагеря, строительство «спального района»: установка палаток, строительство «гостиной у камина», столовой, кухни, печи, «кладовых комнат» для хранения продуктов, разгрузка машины дров, строение зоны мытья столовой посуды, умывальника, душевой и т. д.

II этап — сбор-рождение команд: игры на знакомство, игры на сплочение, тренинги на снятие коммуникативных барьеров.

III этап — коллективные творческие дела на командообразование, например «Тропа доверия», «Перестроечный процесс», «Звездные часы познания», «Люди к людям» и т. д.

IV этап — сбор-планирование: командное целеполагание, командное обдумывание, командное обсуждение и утверждение законов сбора, командное планирование тематических дней по принципу «от предложения каждого к общему делу».



V этап — сбор-старт: принятие общего плана деятельности, распределение поручений и ответственности за тематические дни.

Сами тематические дела построены тоже по принципу заботы друг о друге: творческие зарядки, сюрпризы, тайные и нетайные добрые дела. В основном периоде — все этапы КТД: предварительной работы, коллективно-го планирования и коллективной подготовки, коллективная творческая деятельность (общее организационное собрание, стадия коллективного анализа — прогностическая, оценочная, рефлексивная).

На основании результатов исследований уровня гуманистической позиции подростков в экспедиции «Экология общения» (методика, которой пользовалась Н.П. Царёва, ученица и соратник И.П. Иванова, в своем исследовании) [8] можно утверждать, что КТД не столько стимулируют, сколько мотивируют деятельность воспитанников. Если деятельность подростков направлена на заботу об окружающем мире, то у подростков начинают формироваться не отдельные способы деятельности, действия, умения или навыки, а психические новообразования. Они становятся основой гуманистической позиции.

Р.М. Белбин, исследователь команд, считает, что руководителю нужно помнить правило создания эффективных команд — точное позиционирование участников, определение каждому своего особого места и своей роли в командной работе, — и в своих работах предлагает к рассмотрению 8-9 социальных ролей [9]. Для организации процесса взаимодействия внутри команд подростков и команд подростков, объединенных общими конкретными личностно значимыми для каждого целью, задачами, общим делом, между собой использовали методика чередования традиционных поручений (ЧТП) и методика сменности социальных ролей. На этапе формирования у подростков отношения к миру, друг к другу, к делу, своей роли сменность поручений и сменность командиров, которые проводятся ежедневно, позволяют наиболее продуктивно осуществлять социализацию личности. Ведь за 14 дней каждому участнику экспедиции довелось побывать в позициях «командир» и «исполнитель» и выполнять при этом различные социальные роли: «дежурный по территории», «помощник пова-

ра», «дежурный по кухне», «заготовитель дров и воды», «журналист-летописец», «организатор утренней зарядки», «звукарь» и т. д.

Еще одним из самых важных вопросов в поиске условий, при которых происходит формирование гуманистической позиции подростков в командной деятельности, является вопрос определения позиции взрослого. Задача профессиональной деятельности педагога состоит не в том, чтобы прямо и непосредственно воздействовать на воспитанников, а в том, чтобы обеспечить целенаправленную организацию их деятельности в различных сферах, тем самым предоставить возможность каждому ребенку проявить свои ценные личностные качества и обогатить личный опыт социально значимым содержанием. Мы находим ответ на вопрос о позиции взрослого в педагогике И.П. Иванова: позиция СОДРУЖЕСТВА воспитателей и воспитанников, старших и младших (сотрудничества, сотворчества). В экспедиции «Экология общения» не было никаких заранее написанных педагогами и вожатыми планов, всё создавалось вместе, здесь и сейчас. Ведь никогда нельзя заранее предположить потенциал каждого члена команды в лагере, поэтому сначала важно детям и взрослым вместе пройти этап командообразования, в котором происходит «познание» друг друга, а потом создать особую атмосферу содружества, где ребята и взрослые станут единым целым, но при этом каждый останется «индивидуальностью». Известно, что сумма единиц всегда больше единицы, а сумма нулей всегда равна нулю. Вспоминается девиз американских «морских котиков»: «Один может добиться многого, но только команда может добиться невозможного». Подтверждаются и слова И.С. Кона: «Сила коллектива — в разнообразии и богатстве составляющих его индивидов» [10, с. 65].

Для определения уровня проявления признаков гуманистической позиции был использован метод объективной характеристики по показателям: 1) умение взаимодействовать в команде, доброжелательность, отзывчивость, помощь другим людям; 2) дисциплинированность; 3) проявление самостоятельности и активности.

По всем этим показателям самый высокий уровень — уважает членов команды, считается с их интересами и желаниями; принимает значимость иной позиции; устойчив в привязанностях; приветлив в отношениях со всеми людьми;

добр, озабочен переживаниями других людей, и далеких, и близких; чувствует состояние других людей; постоянен в стремлении сочувствовать, делает это тактично; добровольно и бескорыстно помогает другим, делает это по собственному побуждению; выполняет поручения сознательно; проявляет творчество; делает любое задание своевременно, бескорыстно, добровольно; выполняет, преодолевая свое нежелание; стремится сделать творчески, своевременно; чувствует ответственность за дело команды, побуждает к этому других; анализирует ситуацию; размышляет, как правильно поступить; ориентируется на гуманистические правила; выполняет поручения без напоминаний, своевременно; самостоятельно определяет последовательность этапов выполнения; контролирует качество работы, ориентируясь на свои взгляды и опыт, а также на гуманистические нормы; увлеченно, творчески участвует в делах команды; быстро откликается на задачи, поставленные перед командой; придумывает пути их решения, создавая при этом новые варианты известных решений, — обнаружен у ребят, которые более 3 лет являлись участниками экспедиции «Экология общения».

Уровни проявления гуманистической позиции в социально значимой деятельности мы также измеряли по показателям: активность в делах, мотивы участия. Участвует во всех делах, самостоятельно ищет объекты заботы, предлагает добрые дела, организует их, привлекает к их реализации своих друзей и знакомых, участвует бескорыстно, искренне, по собственному желанию, организует «тайные» волонтерские дела, где не будет ни наград, ни благодарностей, — такая характеристика, как и высокие показатели по другим критериям, обнаружилась у большинства участников, опыт которых в «Экологии общения» более 4 лет.

Кроме того, данные использовались и как показатель влияния социально полезной деятельности на формирование гуманистической позиции, ведь личный опыт участия в совместной деятельности давал подросткам возможность глубже и разностороннее увидеть членов своей команды, а следовательно, и оценить проявления гуманистической позиции. В определении влияния социально значимой деятельности подростков использовалась опорная ситуация планирования первых дел в своей школе

и за ее пределами по возвращении из экспедиции. Подростки отвечали на следующие вопросы: Что ты предлагаешь сделать всем вместе для окружающих людей (в школе, на улице, в детских домах или в любом другом месте)? Какие дела предлагаешь провести для своей организации, класса, школы, для своей семьи? Чему можешь научить других ребят, которые только пришли в команду? Чему хочешь научиться в команде сам?

В ответах на эти вопросы у большинства подростков проявились: высокий уровень умения самостоятельно выбрать из приобретенного опыта нужное и полезное для людей; способность и умение лично что-то делать для других людей; умение увидеть дело, нужное людям, и потребность осуществлять его в командном усилии, т. е. не просто любить и хорошо относиться к людям, а проявлять действенную заботу о них. При этом участники должны были написать, почему они предлагают то или иное дело, т. е. мотивировать свое предложение.

Остановимся на одном из показателей сформированности гуманистической позиции — осознанное социальное творчество, инициация и реализация волонтерских проектов.

Рассматривая социальное творчество как современную форму реализации идей педагогики, Н.П. Царёва отмечает, что оно последовательно расширяет и укрепляет ценностно-смысловые сферы личности. Это создает благоприятные условия для социализации подростка, а главное, развивает способности оценивать и сознательно выстраивать систему личностных отношений к себе, другим людям, обществу, к родине и, конечно, укрепляет в осознании ценности труда, без которого невозможно осуществление никаких преобразований. Сущность коллективного творческого воспитания заключена в идее общей заботы воспитателей и воспитанников об улучшении окружающей жизни и самого себя как творца и созидателя этой жизни. Это, по мнению Н.П. Царёвой, вечная идея, потому что в ней заключен гуманный смысл совершенствования жизни общества, где сам человек — активный созидатель, осознанно преобразующий жизненное пространство во благо людей [11].

В перечне реализованных участниками экспедиции «Экология общения» задач много волонтерских проектов, добрых «тайных» дел,



ведь забота о людях стала для некоторых из них образом жизни. Например, проект «Чтобы помнили», о котором 5 мая 2012 года был репортаж на 1-м канале телевидения в программе «Новости». Суть проекта в том, что ребята любительскими камерами снимали свои короткометражные фильмы о ветеранах войны и, записывая их голоса, просили сказать напутственные слова тем, кто будет встречать 100-ю годовщину Победы в Великой Отечественной войне. Потом фильм сами смонтировали и передали Совету ветеранов края. К ежегодным традиционным делам можно отнести организацию и проведение праздников для детей-инвалидов в специализированной школе для детей с ограниченными возможностями к Новому году, Дню инвалида и Дню защитника Отечества. Регулярными уже давно стали благотворительные акции в геронтологическом центре «Екатеринодар», в приюте «Авис», для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, для детей онкологического отделения краевой детской больницы и т. д.

Результаты исследования позволяют выделить условия, при которых происходит формирование гуманистической позиции у подростков в процессе взаимодействия в команде,

отражающейся в деятельностной и бескорыстной заботе об окружающем мире:

1) основная идея, ставшая общей командной и личной целью, — бескорыстная забота каждого о каждом, об окружающем мире, о людях близких и далеких;

2) формы деятельности — КТД, которые связаны с решением жизненно-практических задач современного подростка, задач реального улучшения жизни на конкретном участке, в конкретной ситуации;

3) взаимодействие в группе подростков, объединенных общим конкретными личностно-значимыми для каждого целью, задачами, общим делом, в котором подросток чувствует себя защищенным и значимым, организовано по принципу «от предложения каждого к общему делу», что позволяет подросткам самостоятельного планировать, обсуждать, готовить, проводить, анализировать сделанное, используя методику ЧТП, сменности социальных ролей;

4) особый тип воспитательных отношений: позиция педагога — это позиция старшего члена команды, с теми же обязанностями и правами, что и у всех остальных членов команды, при которой главное — бережное отношение к особенностям личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Энциклопедический словарь** / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.
2. **Максимова Е.А.** Групповое взаимодействие как условие профессиональной подготовки студентов // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 7 февраля 2005 г. Саратов: Изд-во В.П. Латанова, 2005. С. 92–96.
3. **Григорьев Д.В., Степанов П.В.** Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособ. для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
4. **Смит Д.** Добровольцы — капитал будущего? Курьер ЮНЕСКО. 2001. Июнь. С. 29–32.
5. **Онищенко Э.В.** Коммунарское движение как феномен отечественного образования // Карминские чтения — 2013: материалы Междунар. науч. конф. «Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности». СПб.: Айсинг, 2013. С. 39–41.
6. **Ситников В.Л.** Педагогика заботы — источник гуманистической психологии командообразования // Там же. С. 54–65.
7. **Базаров Т.Ю. и др.** Управленческие команды // Консультант директора. 1998. № 2 (62). С. 17–24.
8. **Царёва Н.П.** Воспитание заботливого отношения к людям у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981.
9. **Белбин Р.М.** Команды менеджеров. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2009. 238 с.
10. **Кон И.С.** Психология социальной энергии // Коммунист. 1988. № 1 (62). С. 64–75.
11. **Царёва Н.П.** Социальное творчество как современная форма реализации идей коммунарской педагогики // Карминские чтения — 2013: материалы Междунар. науч. конф. «Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности». СПб.: Айсинг, 2013. С. 77–84.

G.V. Kovtun

CONDITIONS OF FORMATION HUMANIST POSITION OF TEENAGERS IN THE TEAM COLLABORATION

KOVTUN Galina V. — *Kuban State University.*
Stavropol'skaya ul., 149, Krasnodar, 350040, Russia
e-mail: kovtun-galina@yandex.ru

Abstract

Under the consideration, is the formation of the humane position of teenagers in the team relationship context on the basis of I.P. Ivanov teaching. On display are the results of the experimental work in a summer camp context, in accordance with volunteer training program, which confirms the fact of the formation of the humane position of teenagers when involved in social creativity aimed at the unconditional concern the social environment.

Keywords

HUMANIST POSITION; TEEN; TEAMWORK; SOCIAL ACTIVITIES; VOLUNTEERING.

REFERENCES

1. *Entsiklopedicheskiy slovar'* [Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2011. (In Russ.)
2. Maksimova Ye.A. [Group interaction as a condition of professional training of students]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, 7 fevralya 2005 g. [Materials of the international scientific-practical conference, February 7, 2005]. Saratov, V.P. Latanov Publ., 2005, pp. 92–96. (In Russ.)
3. Grigoryev D.V., Stepanov P.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkolnikov. Metodicheskiy konstruktor* [Extracurricular activities of students. Methodical designer]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2010. 223 p. (In Russ.)
4. Smit D. [Volunteers are equity of the future?]. *Kuryer YuNESKO, 2001, iyun'*. — *Courier UNESCO*, 2001, June, pp. 29–32. (In Russ.)
5. Onishchenko E.V. [Communard movement as a phenomenon of national education]. *Karminskiye chteniya — 2013: Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Filosofiya, psikhologiya, pedagogika razvitiya sotsialnoy aktivnosti i tvorchestva lichnosti"* [Karminsk readings — 2013: Proceedings of the Intern. scientific. conf. "Philosophy, psychology, pedagogy of social activity and creative personality"]. St. Petersburg, Aysing Publ., 2013. Pp. 39–41. (In Russ.)
6. Sitnikov V.L. [Pedagogy concerns the source of humanistic psychology teambuilding]. *Karminskiye chteniya — 2013: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Filosofiya, psikhologiya, pedagogika razvitiya sotsialnoy aktivnosti i tvorchestva lichnosti"* [Karminsk readings — 2013: Proceedings of the Intern. scientific. conf. "Philosophy, psychology, pedagogy of social activity and creative personality"]. St. Petersburg, Aysing Publ., 2013. Pp. 54–65. (In Russ.)
7. Bazarov T.Yu. and others. [Management teams]. *Konsul'tant direktora. — Director's Consultant*, 1998, no 2 (62), pp. 17–24. (In Russ.)
8. Tsareva N.P. *Vospitaniye zabotlivogo otnosheniya k lyudyam u mladshikh shkolnikov*. Cand. diss. [Nurturing a caring attitude towards people in primary school children. Cand. Diss.]. Leningrad, 1981. (In Russ.)
9. Belbin R.M. *Komandy menedzherov* [Teams of managers]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2009. 238 p. (In Russ.)
10. Kon I.S. [Psychology of social inertia]. *Kommunist. — Communist*, 1988, no 1 (62), pp. 64–75. (In Russ.)
11. Tsareva N.P. [Social creativity as a modern form of realization of ideas Kommunarskiy pedagogy]. *Karminskiye chteniya — 2013: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Filosofiya, psikhologiya, pedagogika razvitiya sotsialnoy aktivnosti i tvorchestva lichnosti"* [Karminsk readings — 2013: Proceedings of the Intern. scientific. conf. "Philosophy, psychology, pedagogy of social activity and creative personality"]. St. Petersburg, Aysing Publ., 2013, pp. 77–84. (In Russ.)



УДК 371.4

И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович

**ПСИХОЛОГО-КИБЕРНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИКИ
КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

КАПЛУНОВИЧ Илья Яковлевич — доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал); кандидат психологических наук.

Россия, 173002, Великий Новгород, ул. Германа, 31
e-mail: i-kapl@mail.ru

КАПЛУНОВИЧ Светлана Михайловна — старший преподаватель кафедры «Менеджмент в сфере сервиса» Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Новгородский филиал); кандидат психологических наук.

Россия, 173000, Великий Новгород, ул. Большая Московская, 8/7
e-mail: i-kapl@mail.ru

Аннотация

В статье предпринята попытка описать психологические механизмы и генезис заметной активности воспитанников, а также объяснить источники высокой продуктивности воспитательных воздействий, достигаемых при реализации педагогической концепции И.П. Иванова. Для этого анализу подвергаются не столько внешние воздействия и результат процесса воспитания (характерные для педагогики), сколько его внутренние механизмы (прерогатива психологии), а также всеобщие законы управления и передачи информации в живых системах (кибернетика).

Ключевые слова

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ; АКТИВНОСТЬ; КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО; ЗАКОНЫ КИБЕРНЕТИКИ; КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД; ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД; ТВОРЧЕСТВО.

Второе пятидесятилетие отсчитывает фундаментальное строительство величественного здания концепции «педагогики коллективного творческого воспитания» («общей заботы», «коммунарской педагогики»), теоретические и экспериментальные основы которого были заложены выдающимся отечественным педагогом И.П. Ивановым. В психолого-педагогической литературе концепция неоднократно анализировалась с разных точек зрения, оценивалась по различным критериям. При этом не наблюдалось яростных негативных атак даже со стороны явных оппонентов. В большинстве своем отзывы были положительными. Как правило, авторы отмечали несомненные достоинства: доступность рядовому педагогу-практику, понятность и наглядность основных положений,

наличие большого количества конкретных примеров. Отмечалось, что сформулированные И.П. Ивановым положения убедительны, порождают желание действовать, реализовывать, внушают оптимизм. Жизненность этой теории и ее эффективность многократно были подтверждены на практике.

Вместе с тем как у сторонников, так и у оппонентов этой концепции множество вопросов вызывают научное обоснование внешних источников (педагогических воздействий) и объяснение генезиса (внутреннего процесса развития), причин, порождающих столь высокую продуктивность воспитательных воздействий. Сюда же следует отнести объяснение обнаруженной заметной позитивной активности в поведении воспитанников в процессе реализа-

ции теоретико-экспериментальной концепции И.П. Иванова, в частности при проведении коллективных творческих дел (КТД). Все эти причины и механизмы внешне скрыты, завуалированы, мало изучены и порождают многочисленные интенции. Где и в чем коренятся не до конца ясный психологический источник этой энергетики, движущие силы и эффективность реализуемой деятельности воспитанников, ее релевантный развивающий эффект? Именно в ответе на эти вопросы, обнаружении, научном описании и объяснении эффективности педагогики коллективного творческого воспитания, обеспечивающей продуктивно-позитивные педагогические воздействия и порождающей высокую активность воспитанников, мы видели цель предпринятого нами исследования.

И.П. Иванов полагал, что явно не выраженный, скрытый источник продуктивности воспитательных воздействий коренится в возникновении и разрешении в организованной деятельности детей противоречий между теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают новое, растущее в окружающем мире, и теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают отжившее или отживающее в окружающей человека действительности [9, с. 15].

С методологической точки зрения это объяснение не вызывает сомнений. Но здесь не описаны психологические механизмы, их порождающие и обеспечивающие. Понятно, что как педагог И.П. Иванов, скорее всего, и не ставил такой задачи. Ее решение явилось предметом нашего поиска, на первом из этапов которого мы обратились к основным принципам и дефинициям концепции педагогики коллективного творческого воспитания, и в частности к феноменологии КТД.

Их анализ позволил нам сформулировать гипотезу исследования. Согласно ей, эффективность коллективного творческого воспитания коренится в релевантной опоре и реализации этой концепцией фундаментальных научных закономерностей управления воспитательным процессом и психического развития, в частности законов кибернетики (науки об управлении и передаче информации не только в неживых, но и, в данном случае, живых системах), а также культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории деятельности. Последняя

была разработана в отечественной психологии трудами А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова и др.

Действительно, И.П. Иванов отмечал, что многосторонний и диверсификационный воспитательный процесс, реализуемый в соответствии с основными принципами педагогики коллективного творческого воспитания, внешне имплицитен. Внутренне же он реализуется в глубине общей жизни, общей борьбы старших и младших, взаимного влияния самих воспитанников друг на друга, самовоспитания старших и младших. При этом воспитывающее воздействие педагогов оказывается далеко не всегда прямым и открытым. Значительно чаще оно косвенно и скрыто [9].

Стало быть, психологические истоки высокой активности и эффективности воспитательных воздействий следует искать в организации самой деятельности воспитанников. Еще Л.С. Выготский отмечал, что «в конечном счете воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ученики изменяются, воспитываются» [4, с. 195]. Именно это подчеркивал и И.П. Иванов, одним из краеугольных камней концепции которого было утверждение о том, что воспитание должно быть организовано так, чтобы не ребенка воспитывали, а ребенок воспитывался. Он постоянно акцентировал внимание на организации деятельности воспитанников, а не педагогов. Это утверждение в определенном смысле вполне можно рассматривать в качестве конкретной реализации известного положения Л.С. Выготского: «В основе воспитательного процесса должна быть личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [3, с. 82].

Действительно, теория и практика образовательных воздействий свидетельствуют о неэффективности и даже невозможности прямого воспитания личности. Можно формировать знания, умения и навыки, но нельзя сформировать личность. В.П. Зинченко очень метко заметил по этому поводу, что если мы сформировали личность с заранее заданными качествами, то эта личность становится нашей наличностью. Личность всегда уникальна и самостоятельна, она не способна подчиняться чужой воле.



В этой связи вспомним и Ф.М. Достоевского, утверждавшего, что сколько бы человеку не говорили, как *должно* делать, он все равно делает по-своему. Этот же факт неоднократно обосновывался классиками психологии. Поэтому человек способен только формироваться, *саморазвиваться*. В дальнейшем многочисленные психологические исследования убедительно показали, что изменить и сформировать личность нельзя. Целенаправленно можно изменить не личность, а лишь ее направленность, мотивы и ряд ее других отдельных феноменов. И практика, описанная классиками отечественной литературы, в частности Ф.М. Достоевским, подтверждала, что знание не перерождает человека, оно только изменяет его, но изменяет не в одну всеобщую, казенную форму, а соответственно натуре этого человека.

В продолжение этого тезиса уместно, и, более того, мы обязаны вспомнить один из эпизодов нашей личной приватной беседы с И.П. Ивановым. В ней он вполне убедительно, достоверно, лапидарно, но консеквентно обосновал, а затем сформировал у нас очень важную аффирмацию. Суть ее водилась к тому, что изменить сущность человека, личности нельзя, но вполне возможно направить к общему благу многочисленные феномены ее индивидуальности, даже недостатки. В этом скрыта и на это направлена главная тайна и великая задача воспитания, подчеркивал он. И.П. Иванов постоянно настаивал на этом. Неофиты и приверженцы педагогики коллективного творческого воспитания прекрасно понимали и осуществляли эти идеи во главе и вместе с Учителем и под его руководством.

Одна из причин высоких достижений педагогики общей заботы с точки зрения воспитательного результата и эффекта, на наш взгляд, кроется в кардинальной смене позиции старшего (воспитателя). В рамках реализации педагогики коллективного творческого воспитания педагог не ведет детей за собой, как это принято в классических устоявшихся системах. Он не уподобляется поводырю или рикше (по терминологии Л.С. Выготского). Педагог выполняет лишь функции организатора социальной воспитательной среды, регулятора и контролера межличностного взаимодействия в коллективе [4, с. 192]. Именно эта смена позиции старшего, как убедительно было показано

Л.С. Выготским, реализует экспектации взрослых, обеспечивает высокий воспитательный, развивающий и даже креативный эффект у детей. А в педагогике коллективного творческого воспитания указанный принцип был одним из доминирующих.

Особого внимания заслуживает предесцинирование концепции используемой терминологии. «Педагогика коллективного творческого воспитания»! Воспитание коллективное. И в этом ярко выражена опора на ряд научно-теоретических положений.

Прежде всего, обратимся к науке об управлении и передаче информации в *живых* системах — соответствующему разделу кибернетики. Одним из ее фундаментальных положений является закон У.Р. Эшби, который применительно к педагогическим проблемам и более конкретно — в обсуждаемом контексте может быть сформулирован следующим образом: воспитание эффективно лишь тогда, когда разнообразие управляющей системы не меньше разнообразия управляемой системы.

Понятно, что в нынешний компьютерный век педагогу трудно состязаться с информационно просвещенными воспитанниками. Все обстоит гораздо проще еще несколько десятилетий назад. Тогда обладающий многочисленными предпочтениями образованный, грамотный, просвещенный учитель работал с необразованными, неграмотными и непросвещенными в науке детьми. В этой ситуации он вполне мог с достаточно большой точностью реализовывать свои экспектации. Современное информационное общество порождает интердепенденции старшего и младшего, а потому начинает требовать уже не индивидуальных, а коллективных форм и методов воспитания.

Действительно, одному (педагогу) в информационном и когнитивном воспитательном пространстве трудно состязаться с группой современных просвещенных воспитанников. В этом отношении у коллектива возможностей гораздо больше. Его разнообразие в целом априори, как правило, превосходит разнообразие каждого из индивидов. И в соответствии с законом У.Р. Эшби эффект воспитания резко устремляется к точке своей бифуркации, однако не достигает ее в силу того, что с позиции диалектики развития сама эта точка изменяется — уровень поднимается вверх, растет.

Коллективизм детерминирован и законом второго начала. Всеобщий и неумолимый, он представляет собой грозное оружие социума против изолированности и индивидуализма. Суть закона сводится к тому, что любая автономная система (т. е. полностью изолированная от других систем) может только разрушаться. Человек — существо социальное. И потому в этом аспекте индивидуализм как антипод коллективизма может привести только к деструктивным и разрушающим образованиям. Стало быть, без интердепенденции и организации широкого социального взаимодействия воспитанников ни о каком созидании, формировании не может быть и речи. Необходимы коллективные формы воспитания, которые тем более эффективны, чем они более широки и диверсифицированы.

А дальше, согласно принципу, выдвинутому директором Института национальной стратегии (ИНС) системотехником С. Белковским, индивидуализм как проявления изолированности личности на определенном этапе своего движения, а точнее на этапе своей деградации, должен начать продуцировать и принимать контрпродуктивные и вредные для него самого (человека) решения.

Примером тому может служить судьба выдающегося американского шахматиста, чемпиона мира Б. Фишера. Стремительно ворвавшись в социум шахматистов, он стал методично и последовательно завоевывать один титул за другим. Но затем, покинув профессиональное сообщество, прервав контакты с коллегами, уединившись, изолировав себя от шахматистов, этот безусловно талантливейший человек начал продуцировать и демонстрировать поведение, которое его и погубило. Он растерял не только профессиональный, но и социальный статус (напомним, что даже был вынужден покинуть свою родину, некогда очень гордившуюся им, а затем изгнавшую его). Таким образом, анализ с позиций и этого принципа снова транспарентно верифицирует всю несостоятельность индивидуализма и релевантные преимущества коллективизма в воспитании. А обоснование этой пропозиции становится тривиальным.

С кибернетической точки зрения не вызывает сомнения и тот факт, что при коллективном воспитании меняется «начальный порог сложности», ниже которого любая система неизбежно деградирует, а выше — начинает раз-

виваться. В коллективе этот порог преодолеть гораздо легче, он заметно выше в сравнении с индивидуальным, а стало быть, воспитание, его формирующий эффект, развитие качественно возрастают.

Использование кибернетических законов может быть продолжено. Но в силу ограниченности объема статьи закончим обсуждение педагогики коллективного творческого воспитания с позиций этой науки и обратимся к психологическому обоснованию и законам этой дисциплины. И здесь прежде всего следует вспомнить основной закон высших психических функций — закон интериоризации Л.С. Выготского.

В соответствии с ним высшие психические функции (память, мышление, воображение) не заданы человеку изначально (например, генетически). Они появляются как совместно-распределенные и разделенные действия, возникающие во взаимодействии ребенка с другими людьми (сверстниками, старшими), которые затем интериоризируются во внутренний план. Этот переход от общего, коллективного к индивидуальному (а не наоборот!) осуществляется в три этапа: от интерпсихического (совместно-распределенного действия) через экстрапсихическое (внешней речи «про себя», иногда «эгоцентрической речи») к интрапсихическому (в умственном плане, как внутренний способ мышления).

Анализируя этот механизм, В.В. Давыдов отмечал: «Материальное становится идеальным, а идеальное — реальным лишь в постоянно воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь — действие — слово — действие — вещь» [7, с. 32]. Не вдаваясь в подробности и тонкости этих психических механизмов, мы заметим лишь, что само перемещение в этой дивизимной структуре осуществляется в направлении «извне вовнутрь», или от внешнего, социального, коллективного к внутреннему, идеальному, имманентному. Главная интенция заключена в том, что внешние (коллективные) действия и воздействия должны быть первичными и опережать индивидуальное. И эта установка была точно подмечена и концептуально реализована И.П. Ивановым.

С психологической точки зрения обнаруживается и много других теоретических источников и оснований педагогики коллективного



творческого воспитания. Однако позволим себе отказаться от дальнейшего диверсификационного анализа иных психолого-педагогических аспектов коллективистической составляющей концепции педагогики общей заботы. Он представлен в специальной литературе. В частности, сошлемся на интересное, экзemplифицированное и эксцитативно описанное исследование В.Л. Ситникова [10], где они убедительно и обстоятельно раскрыты.

Перейдем к обсуждению следующей эксцитативной составляющей педагогики коллективного творческого воспитания — «творчества». Оспаривать и полемизировать по поводу его релевантности не приходится, а психологическая верификация его значимости трюизмична. Как резонно отмечал В.В. Давыдов, «сущность личности человека связана с его потребностью и способностью **созидать**» [6, с. 89]. И.П. Иванов полностью разделял это положение психологической науки, и творчество для него стало следующим краеугольным камнем конструируемой концепции. Действительно, вопреки традиционному заформализованному в нашей стране воспитанию, нивелировавшему и не реализовавшему эту естественную человеческую потребность, педагогика коллективного творческого воспитания предесцинировала призыву: «Каждое дело — творчески! Иначе зачем?»

И.П. Иванов рано осознал и вслед за Л.С. Выготским и его последователями разделял точку зрения, что «типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях» [5, с. 32]. Ему удалось преодолеть превалировавшую заформализованность воспитания в СССР и посредством преодоления критической массы знаний воспитанников преобразовать их в творчество обычных нормальных детей. Тем самым был развенчан миф и предъявляемая ему претензия об элитности педагогики общей заботы, гомоморфной и предесцинирующей реальному воспитанию лишь отдельных категорий специальным образом подобранных «умных» детей.

Еще одна часто умалчиваемая особенность педагогики коллективного творческого воспитания — реализация деятельностного подхода. Разработанный ведущими советскими психологами (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), в настоящее время он

переживает второе рождение в отечественной педагогике (А.А. Вербицкий, Н.Б. Крылова, А.В. Хуторской). В основе деятельностного подхода «лежит действие, преобразующее предмет, открытие общего в этой предметности и выведение из него частного, а также решение задач» [8, с. 8]. Наличие и реализуемость всех этих характеристик при реализации педагогики общей заботы не вызывает никаких сомнений. Налицо и действия, преобразующие предмет, их частное логическое обоснование, непосредственно вытекающее из общего — принятых законов жизни коллектива, и постоянный поиск. Поэтому доказательство этого факта и осуществления именно деятельностного подхода в коммунарской педагогике тривиально, очевидно и не вызывает никаких сомнений.

Педагогика коллективного творческого воспитания мощно опирается, использует и развивает не только мышление детей, но и рефлексию, представляющую собой следующий, более высокий уровень развития ментальности. Действительно, формальное воспитание концентрируется на развитии рассудочного мышления детей посредством отработки навыков их поведения, которые, по меткому выражению Г. Гегеля, есть «смерть души».

Совершенно иначе обстояло дело при реализации принципов педагогики общей заботы. Она, реализуя творческий подход, детерминировала формирование у воспитанников не традиционного рассудочного, а разумного мышления, и его сердцевину — рефлексию. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить процессы того и другого ментального процесса. [1].

При возникновении проблемы (трудности) индивид с рассудочным мышлением начинает формально-логически искать все возможные имеющиеся в его распоряжении пути и эмпирически апробировать их в конкретно-практической деятельности. «Не получилось? — А если так?». «Опять не получилось. — А если так?» И так до тех пор, пока не получится или пока человек не откажется от поиска решения. Часто это происходит «броуновски», методом «слепых проб» («тыка»). Человек просто пытается угадать выход из проблемной ситуации (рис. 1).

Человек с разумным мышлением, прежде чем действовать, ментально реализует три этапа: исследование, критика, перенормирование (рис. 2).

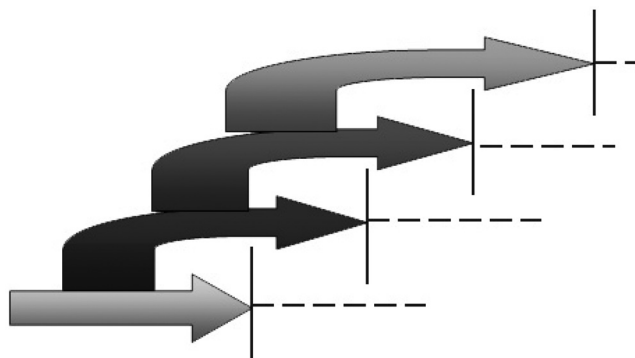
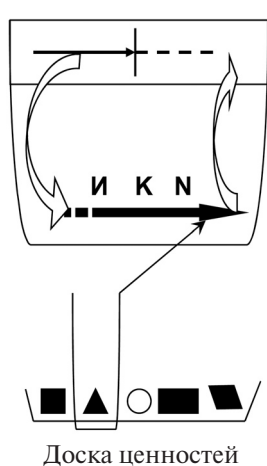


Рис. 1. Поиск решения проблемы человека с рассудочным мышлением



1. Исследование:
Что мешает?
В чем трудность?

ответ?
И

2. Критика:
Почему мешает?
Чем вызваны трудности?

ответ?
К

3. Перенормирование:
Как надо делать?
Как сделать по-новому?
по-другому?

ответ?
П/Н

Рис. 2. Поиск решения проблемы человека с разумным (рефлексивным) мышлением

Прежде всего человек начинает исследовать ситуацию. Стадия «Исследование» дает ему возможность ответить себе на вопросы: Что мешает достичь результата? В чем заключается трудность?

Вторая стадия – «Критика» – помогает получить ответы на следующий цикл вопросов: Почему мешает? Чем именно вызваны возникающие трудности. При этом обнаруживается конкретная нехватка знаний, умений, способов действий, способностей, наконец. Поэтому человек вынужден обратиться за ними (помощью) на доску ценностей, на которой имеются эти недостающие человеку компоненты (к книгам, Интернету, сверстникам, пе-

дагогу). Таким образом он добывает (обретает, овладевает) недостающее.

И затем на заключительном этапе «Перенормирование» посредством этих приобретенных знаний, способов действия человек начинает действовать по-новому, по-другому. Это позволяет ему преодолеть первоначальные трудности, разрешить их новыми осознанными способами действий в ситуациях, первоначально не поддававшихся решению.

Обратившись к истокам педагогики коллективного творческого воспитания, и в частности к структуре коллективных творческих дел, мы находим те же три этапа: «Исследование», «Критика» и «Перенормирование». Тем самым



становится понятно, что при психологически корректном использовании и реализации этих этапов у воспитанников имплицитно формируются именно рефлексия и разумное мышление в целом. А появляются они, воспользуемся терминологией Л.С. Выготского, в качестве «формального эффекта воспитания», как его дополнительный эффект, «сухой остаток».

Важную особенность педагогики коллективного творческого воспитания подметил В.Л. Ситников: «Мало кто отдает себе отчет в том, что тренинговые и игровые оргдеятельностные формы и методы так легко и быстро оказались воспринятыми на постсоветском пространстве именно благодаря находкам А.С. Макаренко и И.П. Иванова, а также большого количества педагогов (профессиональных и так называемых «общественников»), ставших их сторонниками и последователями» [10, с. 62]. И с этим трудно не согласиться. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно более детально посмотреть, например, на схему структуры организационно-деятельностной игры (ОДИ).

В качестве обоснования этого утверждения сошлемся и опишем вид проведения ОДИ, разработанный одним из ведущих отечественных методологов О.С. Анисимовым [1].

Игра начинается с того, что руководитель объясняет цели, задачи, правила, условия работы, которые участники должны принять. После этого они дифференцируются на подгруппы. Каждая из них должна самоопределиваться по содержанию (чем заниматься, овладевать) и по форме (в каких условиях заниматься, каким требованиям подчиняться). Самоопределение каждого включает ответы на вопросы, связанные с индивидуальной необходимостью и личным желанием участвовать в такой игре, готовностью реализовать свои мотивы деятельности в этой (игровой, четырехэтапной) форме (см. рис. 3). Затем все высказывают согласие или несогласие заниматься этой деятельностью.

Со своими выводами подгруппы знакомят других участников игры на пленарной дискуссии, во время которой все желающие могут задавать выступающим (защищающему свои наработки коллективу) вопросы. В ходе дискуссии каждая из подгрупп обнаруживает недочеты, определенный формализм, «недоработки» в своем проекте. Их анализу посвящается следующий этап – групповой рефлексии коллектив-

ной деятельности. Далее проводится методологическая консультация – ответы руководителя на возникшие и интересующие участников вопросы («посещение» доски ценностей). Получив ответы, подгруппа с новым знанием на следующем этапе групповой работы приступает к действию, которое в силу наличия у участников новых знаний, способов действия должно быть более качественным (лучшим) по сравнению с предшествующим, и т. д. (по схеме, представленной на рис. 3).

Обратимся теперь к одной из релевантных составляющих педагогической концепции педагогики коллективного творческого воспитания – КТД. Прямое сопоставление ОДИ и КТД по целям, содержанию и процессу свидетельствуют об их аналогии и гомоморфизме. Прежде чем заняться поиском источника активности детей и эффективности воспитательных воздействий, назовем доминантные особенности этой деятельности. И.П. Иванов выделял три из них: практическую направленность, коллективную организацию и творческий характер [9, с. 29–34].

Проанализируем каждую из этих особенностей с позиций цели нашего исследования.



Рис. 3. Вид проведения ОДИ, разработанный О.С. Анисимовым [1]

1. *Коллективная организация.* В ней мы усмотрели реализацию уже упомянутых нами выше кибернетических законов и классического положения, обнаруженного Л.С. Выготским, сформулированного им в основном законе развития высших психических функций (об интерпсихической деятельности воспитанников). Действительно, согласно упомянутому закону, всякая высшая психическая функция в развитии на первом этапе выступает как деятельность коллективная, социальная. Именно она является альфой и омегой и в КТД.

2. *Практическая направленность.* Ее вполне можно рассматривать как первоначальный этап реализации обоснованной Л.С. Выготским интрапсихической функции. При этом феномен практической направленности следует рассматривать не как реализацию и применение полученных знаний на практике (по терминологии Н.А. Менчинской), а в качестве экстерииоризации (в понимании Л.С. Выготского).

3. *Творческий характер.* Этот феномен тоже уже был проанализирован выше. Здесь лишь добавим, что его вполне можно рассматривать как конструирование и порождение действий, преобразующих объекты окружающей жизни. А именно эта направленность заключает в себе одну из релевантных характеристик деятельностного подхода, что уже обсуждалось ранее. С другой стороны, творческий феномен КТД одновременно можно рассматривать и как **образовательный эффект** практической деятельности человека, преодоление критической массы знаний и превращение их в творчество.

КТД иммерсивно и диверсифицировано. И в каждой грани этой многогранной деятельности наряду с имплицитным креативным обязательно явно присутствует игровой компонент. Оба они постоянно пересекаются. Игра уже самой своей спецификой придает диверсификационный аспект деятельности. Действительно, игру можно рассматривать как форму деятельности (game), как действие (play), как визуальное представление (show), исполнение определенных ролей (performance), акт некоторого процесса (act) и т. д. В каждом из них кроется креативный компонент. Креативность появляется уже в силу того, что игровая форма КТД является главной детерминантой постоянного нахождения и выполнения воспитанниками действий в зоне ближайшего развития.

Действительно, как убедительно показал Л.С. Выготский, «в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [2, с. 74]. Экстраполяция возможностей психологической феноменологии игры на КТД, очевидно, и является одним из релевантных источников личностного развития воспитанников.

Но вернемся к иммерсивности КТД. Его психологическое значение состоит и в том, что для детей оно представляет собой игру (как play и как show) наряду с физическими, также своими духовными и творческими силами. Действительно, именно здесь у воспитанников появляются возможности проявления предпочтений для экситативной демонстрации и развития самовыражения, самоактивности, самостоятельности и разумной инициативы. А огромная роль этих феноменов в личностном развитии транспорентна и очевидна.

На КТД нельзя выделить время. Оно возникает только по желанию. КТД — это и форма жизни ребенка. А «жизнь, как и игра, должна требовать постоянных напряжения сил и радости совместного движения» [3, с. 270]. И в этом парадоксальность КТД: радость, свобода, с одной стороны, и напряжение, ограниченность, с другой, и одновременно. С одной стороны, КТД реализуемо только при наличии желания воспитанников. С другой — участие в КТД требует соподчинения и подчинения общественным правилам и нормам — проявления воли. В разрешении этого противоречия нетрудно разглядеть следующий консеквентный имплицитный источник высокого развивающего эффекта личности ребенка.

Особое место в анализе педагогики общей заботы занимает мотивационный аспект. Известно, что мотивация является источником, приводным ремнем активности личности. Педагогика коллективной творческой деятельности порождает ее очень продуктивно, причем формирует именно внутреннюю, а не внешнюю мотивацию, которая оказывается мощным источником энергетики детской активности. Можно утверждать, что КТД не столько сти-



мулируют, сколько мотивируют деятельность воспитанников. И, следовательно, согласно структуре деятельности (А.Н. Леонтьев), у детей начинают формироваться не отдельные способы деятельности, действия, умения или навыки, а психические новообразования. Это развивающее влияние мотива достаточно убедительно было обосновано в отечественной психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев).

Эффективность педагогики коллективного творческого воспитания мы видим и в ее природосообразности. У И.П. Иванова концепция выстроена именно таким образом и требует от детей выполнения деятельности, гомоморфной закономерностям генезиса их психического развития. Развитие начинает двигаться по естественным природосообразным для воспитанника путям экзистенциальной для него деятельности, а не в соответствии с представлениями и требованиями взрослых, по пути развития и протекания логических процессов у ребенка, а не у педагога. И это, в свою очередь, снова обеспечивает существенный психологический эффект.

Возникает вполне тривиальный вопрос: мог ли сам И.П. Иванов дать теоретическое (психолого-кибернетическое) обоснование своим педагогическим новациям? Позволим себе ответить утвердительно. Тогда почему же он не сделал этого? У нас нет возможности узнать это у самого автора концепции. Поэтому ограничимся лишь некоторыми предположениями.

Во-первых, И.П. Иванов был педагогом, а не психологом или специалистом в области

кибернетики, и, следовательно, вопросами подобного вида и их анализом он не был обязан и мог (имел полное право) не заниматься. Кроме того, не следует забывать, что в доперестроечные времена ссылаться на «продажную девку империализма» — кибернетику, как и на «Мощь психологии» Л.С. Выготского и его культурно-историческую теорию, было не модно, да и небезопасно. Поэтому вполне возможно, что, имплицитно (неявно) пользуясь их законами, И.П. Иванов был вынужден, тем не менее, переоткрывать релевантные положения этих наук и верифицировать их лишь эмпирически, но не теоретически.

Заклячая обсуждение научных источников и оснований педагогики коллективного творческого воспитания, подведем некоторые итоги.

Проведенное исследование позволило обнаружить и назвать ряд основных кибернетических и психологических закономерностей, объясняющих эффективность педагогических воздействий (внешних источников), причины и генезис (внутренний процесс развития) активности личности в процессе внедрения в воспитательную практику принципов и законов обсуждаемой педагогической концепции И.П. Иванова. Оказалось, что высокая активность воспитанников коренится и обеспечивается посредством опоры и реализации названных выше известных психологических механизмов и закономерностей, описанных культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, а также теорией деятельности, разработанной в исследованиях отечественных психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Анисимов О.С.** Субъективная рефлексия в игромоделировании и ее понятийное обеспечение. М.: Угрешская типография, 2012.
2. **Выготский Л.С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
3. **Он же.** Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
4. **Он же.** Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М., 1982.
5. **Он же.** Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1993.
6. **Давыдов В.В.** Послесловие // Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
7. **Он же.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
8. **Он же.** Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5–14.
9. **Иванов И.П.** Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994.
10. **Ситников В.Л.** Педагогические истоки современной психологии самообразования // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 148. С. 51–60.

I.J. Kaplunovich, S.M. Kaplunovich

PSYCHO-CYBERNETIC ANALYSIS PEDAGOGY OF A COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION

KAPLUNOVICH Ilia J. — *Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of Russia (Novgorod branch).*

Germana ul., 31, Veliky Novgorod, 173002, Russia

e-mail: i-kapl@mail.ru

KAPLUNOVICH Svetlana M. — *St. Petersburg State University of Economics (Novgorod branch).*

Grand Moscow ul., 8/7, Veliky Novgorod, 173000, Russia

e-mail: i-kapl@mail.ru

Abstract

The article attempts to describe the psychological mechanisms and the genesis of significant activity of pupils, as well as to explain the sources of the high productivity of educational influences, achieved in the implementation of the pedagogical concept I.P. Ivanova. For this are analyzed not only the result of external influences and the process of education (pedagogy characteristic) as its internal mechanisms (prerogative psychology), as well as the universal laws of control and information transfer in living systems (cybernetics).

Keywords

EDUCATIONAL IMPACT; ACTIVITY; CREATIVE COLLECTIVE WORK; LAWS CYBERNETICS; CULTURAL-HISTORICAL APPROACH; ACTIVITY APPROACH; CREATIVITY.

REFERENCES

1. Anisimov O.S. *Subyektivnaya refleksiya v igro-modelirovanii i yeye ponyatynoe obespechenie*. Moscow, Ugreshskaya tipografiya Publ., 2012. (In Russ.)
2. Vygotskiy L.S. Igra i yeye rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka // *Voprosy psikhologii*, 1966, no 6, pp. 62–68. (In Russ.)
3. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. (In Russ.)
4. Vygotskiy L.S. Predisloviye k russkomu perevodu knigi E. Torndayka "Printsipy obucheniya, osnovannyye na psikhologii". *Collected works*. In 6 vol. Of vol. 1. Moscow, 1982. (In Russ.)
5. Vygotskiy L.S. *Voobrazheniye i tvorchestvo v det-skom vozraste: psikhologicheskoy ocherk*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1993. (In Russ.)
6. Davydov V.V. Poslesloviye. *Vygotskiy L.S. Voobra-zheniye i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991. (In Russ.)
7. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obuche-niya*. Moscow, 1986. (In Russ.)
8. Davydov V.V. Uchebnaya deyatel'nost: sostoya-niye i problemy issledovaniya // *Voprosy psikhologii*, 1991, no 6, pp. 5–14. (In Russ.)
9. Ivanov I.P. *Zveno v beskonechnoy tsepi*. Ryazan', 1994. (In Russ.)
10. Sitnikov V.L. Pedagogicheskiye istoki sovremen-noy psikhologii samoobrazovaniya. *Izvestiya Herzen State Pedagogical Univ. of Russia*, 2012, no 148, pp. 51–60. (In Russ.)



УДК 378.147

Е.Б. Гулк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИКИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ПРИ ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ГУЛК Елена Борисовна — старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: elena307@newmail.ru

Аннотация

В статье рассматривается использование принципов педагогики коллективной творческой жизни, предложенной И.П. Ивановым, в образовательном процессе современного вуза. Исследование посвящено разработке критериев оценки и способов диагностирования уровня сформированности общекультурных компетенций студентов, в частности умения устанавливать взаимодействие с другими субъектами своей профессиональной деятельности. Предложен пакет методик для мониторинга формирования этих компетенций.

Ключевые слова

ПЕДАГОГИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ; ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ; КОМПЕТЕНТНОСТЬ; РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА; ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ.

Современные стандарты высшего образования предъявляют к будущему специалисту требования по формированию не только профессиональных, но и общекультурных компетенций, которые необходимы для любой профессиональной деятельности, так как связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи с использованием информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе [1, с. 9]. Следовательно, перед системой профессионального образования стоят задачи по развитию личностных качеств (общекультурных компетенций) будущих специалистов, а значит, и учебный процесс должен строиться на основе понимания закономерностей и условий, в которых эти качества могут развиваться. Их формирование в образовательном процессе должно носить не стихийный (как часто происходит в современной высшей

школе), а целенаправленный характер. Если же исходить из того, что обучение — это общение между обучающим и обучающимися, общение, в процессе и посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности [2, с. 84], то неоспоримой становится важность воспитательных отношений, складывающихся в этом общении.

Это прекрасно понимал И.П. Иванов, замечательный ученый, автор концепции «педагогики коллективной творческой жизни». В работе, посвященной подготовке студентов — будущих педагогов, он отмечал, что каждое личностное качество (и его компоненты) проявляется и развивается в определенных действиях, которые можно назвать развивающими [3, с. 172]. И.П. Иванов сформулировал принципы формирования, развития и саморазвития личностных качеств (компетенций) студентов: целенаправленное развитие воспитательных отношений товарищества (в единстве отношений товарищеского творческого обучения

и творческого содружества преподавателей и студентов) и преодоление пережитков воспитательных отношений чрезмерной опеки и «свободного воспитания» [3, с. 172].

Им были выделены этапы этого процесса:

- передача (открытая и незаметная, прямая и опосредованная) преподавателями накопленного опыта;
- овладение этим опытом студентами;
- создание ими вместе с преподавателями и под их руководством нового опыта, например активности и самостоятельности в учебной работе и в общественной жизни;
- соединение этого опыта с прежним;
- обмен соединенным опытом, накопление традиций активности и самостоятельности, преодоление пассивности и несамостоятельности в разных видах учебно-воспитательной работы [Там же. С. 165].

Однако реализация этого алгоритма в условиях традиционной педагогики чрезмерной опеки (только заботы воспитателей о воспитанниках), по мнению И.П. Иванова, приводит к несоответствию результатов целям воспитания [Там же].

Необходимо изменение организации образовательного процесса в высшей школе. Построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает:

- постановку образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности;
- отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных задач;
- организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности;
- оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц — оценку компетентности студента [4, с. 10].

Следовательно, одной из задач, стоящих перед педагогами, является разработка механизмов диагностирования уровня сформиро-

ванности общекультурных компетенций и мониторинга их развития в процессе обучения.

В обобщенном понимании результаты обучения рассматриваются как изменения, преобразования субъектов, достигнутые в педагогическом процессе [5, с. 70]. Результаты педагогического процесса как взаимодействия субъектов могут быть проанализированы с разных позиций и определены как субъективные и объективные. Последние доступны для фиксации (диагностирования) и очевидны для окружающих. Наиболее сложными для фиксации являются преобразования внутреннего мира человека [Там же. С. 71], модели его поведения, т. е. изменения, связанные с развитием общекультурных компетенций. Все это делает проведение исследований в области измерения (оценки) результатов обучения по формированию общекультурных компетенций актуальными.

Целью нашего исследования стала разработка критериев оценки и методик диагностирования уровня сформированности компетентности в умении устанавливать взаимодействие с другими субъектами своей профессиональной деятельности у студентов технического вуза.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ современных подходов к оценке результатов педагогического процесса.
2. Подбор и разработка диагностических методик по определению основных моделей поведения студента в группе, самооценки его умения взаимодействовать с другими субъектами учебного процесса.
3. Разработка профессиональных задач для фиксации роста компетентности студентов, учитывающих заданные условия деятельности, специфику инструментов, особенности взаимодействия с партнерами.

Для того чтобы диагностические методики и задачи, предназначенные для оценки компетенции, были валидными, надежными и объективными, они должны быть:

- составлены в соответствии с требованиями, предъявляемыми к тестовым заданиям в целом;
- сформулированы на языке, доступном пониманию обучающегося, претендующего на обладание данной компетентностью;
- избыточными с точки зрения выраженности в них «зоны ближайшего развития»;



- многоуровневыми, т. е. предполагающими оценку общего подхода к решению, выбор необходимой стратегии, квалификацию в использовании конкретного гносеологического и поведенческого инструментария;

- «модульными», т. е. предусматривающими возможность, сохраняя общий контекст задачи, менять некоторые из ее условий [1, с. 33].

Для оценки уровня сформированности компетентности нами были предложены следующие критерии: наличие определенных качеств личности, необходимых для реализации данного умения; успешность процесса и результатов профессиональной деятельности (реальной или смоделированной); принятие будущим специалистом целей, задач и ценностей, которые задаются профессиональной ролью.

Применительно к умению устанавливать взаимодействие с другими субъектами своей профессиональной деятельности эти критерии могут быть сформулированы следующим образом:

- будущий специалист должен обладать коммуникативными навыками, выбирать модели поведения, способствующие его эффективному взаимодействию с учебной группой;

- решать задачи по определению эффективных механизмов деятельности в предложенных ситуациях общения;

- иметь ценностно-целевые установки, направленные на уважение, принятие личности другого человека, желание вступать в кооперацию с коллегами, участвовать в работе коллектива.

Для оценки результатов формирования данной компетентности использовались следующие методики:

- методика «Q-сортировка», разработанная В. Стефансоном и направленная на определение основных тенденций поведения человека в учебной группе;

- оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского);

- тест оценки коммуникативных умений;

- диагностическая анкета;

- разработанный пакет профессиональных задач для оценки умения взаимодействовать с другими субъектами профессиональной деятельности;

- тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. Крамбо, Л. Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева.

Таким образом, на современном этапе требуется трансформация всех компонентов системы обучения в высшей школе. Принципы компетентностного подхода должны реализовываться не только в использовании интерактивных технологий и форм обучения, но и при рассмотрении результатов этого обучения. Поэтому задача разработки конкретных методик диагностики уровня развития общекультурных компетенций и апробация их в учебном процессе технического вуза является одной из приоритетных в современной дидактике высшей школы. И здесь принципы творческого содружества, социальной активности, демократизации, воспитательной заботы, «разумной опеки», предложенные И.П. Ивановым, очень актуальны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козырев В.А., Радионова Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании: моногр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.

2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Нар. образование, 2001.

3. Иванов И.П. Пути воспитания и самовоспитания студентов – будущих педагогов // Собр. педагог. тр. В 2 т. Т. 2. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013.

4. Бордовский Г.А. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: моногр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.

5. Тряпицина А.П. Педагогика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2013.

E.B. Gulk

USING THE PRINCIPLES OF PEDAGOGY COLLECTIVE CREATIVE LIFE WHEN ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

GULK Elena B. – *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: elena307@newmail.ru

Abstract

The article considers the principles of Pedagogy of collective creative life, proposed I.P. Ivanov in the educational process of a modern University. The research is dedicated to the development of evaluation criteria and methods of diagnosing the level of intercultural competence of students, in particular, the ability to establish the interaction with other actors in their professional activities. Proposed a package of methodologies for monitoring the development of these competencies.

Keywords

PEDAGOGY OF COLLECTIVE CREATIVE LIFE; INTERCULTURAL COMPETENCE; COMPETENT; THE RESULT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS; ASSESSMENT OF THE LEVEL OF COMPETENCE.

REFERENCES

1. Kozyrev V.A., Radionova N.F. *Kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii*. St. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2004. (In Russ.)
2. Dyachenko V.K. *Novaya didaktika*. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2001. (In Russ.)
3. Ivanov I.P. Puti vospitaniya i samovospitaniya studentov – budushchikh pedagogov. *Sobraniye pedagogicheskikh trudov*. In 2 vol. Of vol. 2. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2013. (In Russ.)
4. Bordovskiy G.A. *Razrabotka programm podgotovki professorsko-prepodavatelskogo sostava k proyektirovaniyu obrazovatel'nogo protsessa v kontekste kompetentnostno-go podkhoda*. St. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2010. (In Russ.)
5. Tryapitsina A.P. *Pedagogika*. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 376.112.4

К.П. Захаров

КОММУНАРСКИЙ СБОР КАК ОТКРЫТОЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

ЗАХАРОВ Константин Павлович — доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: sladogor@gmail.com

Аннотация

В статье рассматриваются феномен открытого культурно-образовательного пространства и его характеристики: активность участника; открытая избыточная обучающая среда; продуктивная деятельность; индивидуальная траектория учения каждого участника; учащееся (познающее) сообщество; команда взрослых (сопровождающее сообщество). Выявленные характеристики соотносены с педагогическими категориями современного гуманитарного знания в русле открытого образования. Открытое культурно-образовательное пространство сравнивается по выбранным критериям с коммунарсским сбором как ярким явлением практики педагогики общей заботы И.П. Иванова, делается вывод о его полном соответствии. Выделенные характеристики позволяют отнести рассматриваемый феномен к педагогическим явлениям гуманистической (личностно-центрированной) направленности.

Ключевые слова

ОТКРЫТОЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО; ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; КОММУНАРСКИЙ СБОР; ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ; ТЬЮТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ.

В настоящее время в социокультурном пространстве Санкт-Петербурга существует целый ряд новых явлений, которые не претендуют на образовательную функцию, соответствуя культурно-просветительской, но все же ее выполняют. К ним относятся, например, интерактивный развлекательный центр «Умникум», живущий под девизом «Умным быть модно!», и интерактивный музей занимательной науки «ЛабиринтУм», построенные по принципу центра «Эврика» (Хельсинки, Финляндия) и музея «Том Титс Эксперимент» (Стокгольм, Швеция). В последнем под открытым небом и в помещении собрано более 600 экспонатов. Можно их самостоятельно включать и выключать, крутить, запускать, раскачивать, наполнять водой, можно залезать внутрь экспонатов и надевать их на себя. Здесь наглядно представлены законы физики, биологии и астрономии, химические реакции, оптика, гид-

ро- и аэродинамика, анатомия, электричество и магнетизм, музыка, климатология, оптические иллюзии, игры и фокусы. Кроме того, в нашем городе появился «Кидбург» — город, в котором живут дети.

Попытаемся охарактеризовать эти культурные явления с педагогических позиций.

1. Первое, что привлекает всех в это пространство, — это *активность участника*. И не просто активность, а деятельная, продуктивная активность. В этом пространстве каждый участник действует из своих собственных внутренних побуждений, исходит из своего личного интереса и получает конкретные знания, умения, которых раньше не имел. Происходит процесс учения, а не обучения.

2. Второе — это особым образом подобранная материальная среда, состоящая из отдельных экспонатов (включая небольшие руководства по их использованию и предназначению). Вы-

ставки расположены в больших, специально созданных просторных помещениях, *открытых* для любого участника. Причем число рабочего материала значительно превышает численность желающих с ним познакомиться. Экспонаты и руководства созданы с таким расчетом, что с ними можно взаимодействовать непосредственно, быстро получать предположения, вызывающие работу ума по разрешению парадоксальных явлений. Правильность найденного решения можно проверить на практике или прочитав руководство-описание. В обучении материалы, которые обладают возможностью самопроверки, самоконтроля со стороны ученика и не требуют активного вмешательства постороннего лица, называют автодидактическими материалами. Назовем эту характеристику *открытой избыточной обучающей средой*.

3. *Продуктивная деятельность* возникает при взаимодействии с материальной и социальной средой. Каждый участник приобретает новые знания и умения благодаря своей собственной активности в открытой избыточной обучающей среде.

4. Каждый участник имеет право выбрать индивидуальный маршрут продвижения в этой среде, т. е. работать с теми материалами (экспонатами), с которыми ему хочется, и столько времени, сколько ему нужно, в своем темпоритме. Он наделен *свободой выбора и ответственностью* за те материалы, с которыми работает. При взгляде сверху перемещение отдельных участников напоминает броуновское движение — они движутся беспорядочно и хаотично. Но так как при взаимодействии с каждым материалом участник приобретает личный опыт, то такой маршрут продвижения можно назвать индивидуальным маршрутом учения или *индивидуальной траекторией* учения.

5. В эти культурные центры люди приходят по своему желанию, чтобы пройти свой индивидуальный маршрут, но практически они не бывают одни, так как их окружают такие же любознательные субъекты, с которыми можно взаимодействовать, делиться своими находками или просто общаться в уединенном месте. Это очень важно для внутренней мотивации человека, ведь когда заходишь в это пространство и видишь увлеченных людей, то хочется и самому постигать новое. Такое сообщество заинтересованных людей можно назвать *учащимся со-*

обществом, потому что каждый учится. Любой участник сам определяет, с кем ему *взаимодействовать* в этом образовательном пространстве (может двигаться индивидуально, в паре с товарищем или общаться в малой группе, а может слушать старших). При этом на пути его продвижения варианты взаимодействия могут меняться. Например, он может записаться на занимательную лекцию или на просмотр уникальных опытов в специально оборудованных лабораториях, рассчитанных на определенное число человек.

6. При продвижении по этому пространству у любого участника могут возникнуть трудности разного характера, и тут ему на помощь могут прийти работники этого комплекса, которые своим поведением транслируют определенные нормы и правила нахождения в данном центре. Можно назвать это сообщество обучающим, но точнее — *сопровождающим*. Их задача помочь каждому участнику в усвоении норм и правил поведения при движении по своему маршруту. Они могут подсказать, где найти нужный экспонат, сообщить необходимую информацию, т. е. оказать консультационную помощь, продемонстрировать работу с тем или иным прибором, рассказать при необходимости о технике безопасности или указать на тех, кто уже справился с этим заданием и окажет помощь. Они занимают фасилитаторскую, т. е. *тьюторскую позицию*. Их задача — сопровождение индивидуального маршрута учения участников.

Эта позиция выражается в следующем: 1) отвечать только на поставленные вопросы (если они не содержат прямую подсказку); 2) побуждать участников к самостоятельному поиску нужной информации, никогда не сообщать прямо верный ответ; 3) не хвалить ученика за мысли в верном направлении, но и не ругать за неправильные; 4) лучше оставить ученика в состоянии неопределенности, чем сообщить ему готовое решение; 5) эмоционально быть в спокойном и доброжелательном настроении; 6) помочь ребенку осознать и сформулировать свои результаты, оценки, выводы.

Отношения, которые складываются между участниками и сопровождающими их продвижение, должны быть субъект-субъектные. Все работники таких центров являются носителями определенной миссии, которая заложена авто-



рами проекта, и должны всячески ее поддерживать и транслировать на всех, кто приходит в эту среду.

Итак, мы выявили шесть характеристик новых культурных явлений:

1. *Активность участника.*
2. *Открытая избыточная обучающая среда.*
3. *Продуктивная деятельность.*
4. *Индивидуальная траектория учения каждого участника.*
5. *Учащееся (познающее) сообщество людей.*
6. *Команда взрослых (сопровождающее сообщество).*

К обозначенным выше культурным явлениям можно отнести и фитнес-центры, которые обладают перечисленными выше характеристиками, т. е. в них есть: активность людей, посещающих их; индивидуальный маршрут продвижения участника как на самом занятии (посещении), так и в серии занятий; избыточная среда (в виде тренажеров, спортивных снарядов и различных залов); тренеры-консультанты, готовые прийти на помощь в трудную минуту. В фитнес-центрах можно заниматься одному или записаться на групповые занятия, можно заниматься даже парами и малыми группами или взять индивидуального тренера, который будет какое-то время сопровождать вас в вашем продвижении (это близко к тьюторской позиции). При этом вам не станут указывать, на каком снаряде работать и сколько времени, сколько плавать и сколько работать на тренажере. Любой совет от сопровождающего персонала там носит лишь рекомендательный характер.

Все эти явления культурной жизни — относительно новые образования, но завоевывают все большую популярность среди подрастающего поколения, становятся определенной культурной нормой. Следовательно, их включение в педагогическую теорию и практику целесообразно.

Рассмотрим, как выявленные нами критерии соотносятся с педагогическими категориями современного гуманитарного знания.

Понятие «открытое» сегодня встречается часто и используется в двух значениях: открытое внешним воздействиям, внешним влияниям, т. е. проникновению Вещества-Энергии-Информации («открытое общество», по К. Попперу, «открытая школа», «открытое образование» и т. д.), и открытое для внутреннего

пользования тех, кто попадает в эту искусственно созданную среду.

Подтверждение этому взгляду мы находим и в современных педагогических исследованиях, согласно которым «свойство открытости образования в методологическом плане трактуется двояко: с одной стороны, как открытое включение индивида в различные стороны жизнедеятельности, осуществляемое образовательным учреждением (или иным социальным институтом. — К. З.). С другой — открытость взаимосвязанных образовательных учреждений, как их распределенность (расположение в пространстве и функционирование во времени), что, в свою очередь, способствует открытости включения индивида в различные стороны жизнедеятельности, в действительно открытую систему образования» [1, с. 101].

Но чаще всего открытое образование трактуется как внешняя открытость миру, всем воздействиям извне: «...Открытое образование — это самоорганизующаяся открытая социальная система, динамично реагирующая на актуальные изменения, происходящие в социуме, и обеспечивающая благодаря высокой вариативности и избыточности многообразие и альтернативность путей становления личности в современном обществе» [2, с. 11].

Интересный подход к понятиям открытого образования и открытого образовательного пространства предложен Т.М. Ковалевой: «Открытое образование — это образование, в котором преодолевается урочный контекст, заданный системой традиционного образования как основной (к этому можно добавить, что не только „урочный“, но и „предметный“, и „классный“, т. е. если образование открытое, если человек сам решает *что*, с кем и как ему изучать. — К. З.). ... Открытое образование содействует развитию самосознания личности и понимания мира на основе холистических (восприятие мира как единого целого) и гуманистических взглядов» [3, с. 35], что согласуется с современными подходами к образованию (имманентное открытое образование). Согласно исследованиям Т.М. Ковалевой, «образовательное пространство становится открытым для ребенка, если оно задается в определенный момент времени не жестко заданной учебной программой какого-то конкретного образовательного учреждения, а осознанием разных образовательных

предложений и их организацией как в условиях школы... так и во внешкольном пространстве» [4, с. 7–8]. Ярким подтверждением тому являются рассмотренные выше культурно-образовательные центры.

В документе «О стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга на период до 2020 года» как одна из характеристик современной школы, наряду с доступностью качества и эффективностью, вводится понятие «открытая школа», в котором провозглашается тезис «от формирования образовательного учреждения к формированию образовательного пространства». Таким образом, в контекст современной педагогики входят новые понятия — «образовательное пространство» и «открытое образовательное пространство». Под этим «пространством» понимается все окружение образовательного учреждения в широком смысле как вне, так и внутри его.

Мы рассматривали пространство именно в узком смысле этого слова, т. е. как среду (предметную и социальную), непосредственно соприкасающуюся с человеком и оказывающую на него влияние. Почему пространство, а не среда?

В нашем понимании «пространство» — это более общая категория, чем «среда». Пространство появляется тогда, когда в эту среду входят люди и начинают в ней свободно взаимодействовать, вступать между собой в коммуникацию, выстраивать и протраивать свои образовательные смыслы до научных категорий.

Многие исследователи не делают такого различия, а, наоборот, объединяют пространство и предметы (предметное окружение), например В.А. Ясвин, который утверждает, что «образовательная среда (или среда образования) — это система влияний и условий формирования личности по задаваемому образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с. 101].

Одна из обозначенных нами характеристик открытого культурно-образовательного пространства — продукт, возникающий в результате взаимодействия человека с материальной и социальной средой в этом пространстве. Этот продукт может быть назван «образовательным», так как «образовательный продукт — приращение в компетенциях и изменения в качествах личности в ходе ее образования; содержит ин-

дивидуально-образовательный опыт человека, развивающийся в ходе продуктивной деятельности версионного характера путем познания предмета как ценности в социокультурной среде как системе ценностей» [3, с. 25].

А индивидуальный маршрут следования в этой образовательной среде согласуется с понятием «индивидуальная образовательная траектория», под которой понимается «уникальная, присущая только данной личности линия саморазвития в образовательном пространстве, реализующаяся на основе осознанного выбора субъектом основных компонентов своего образования; состоит из актов самодвижения личности в образовательном пространстве» [Там же].

Но и этого еще недостаточно для того, чтобы в этом пространстве происходило развитие его участников. Нужны носители миссии образовательной среды, ее замыслов, содержания, принципов работы с материалами. Подобные ценности задаются стилем и тоном транслируемых в этой среде отношений между взаимодействующими людьми, правилами и нормами поведения в этой образовательной среде. А это под силу только коллективу (команде) единомышленников.

Происходит ли в подобных центрах образование тех людей, которые в нем находятся? Несомненно, происходит. Там, где есть личная активность, образовательный продукт, другие люди, свободно взаимодействующие между собой, где есть то, посредством чего осуществляется взаимодействие, где возвращается субъектность всех участников, — там происходит образование.

Таким образом, открытое культурно-образовательное пространство — это специально созданная социальная и материальная среда; все участники входят в нее свободно и действуют в ней, исходя из личных интересов в ходе продуктивной деятельности версионного характера; каждый участник, выстраивая свою индивидуальную образовательную траекторию продвижения по выбранным маршрутам, взаимодействует с другими участниками (и сотрудниками) по своему усмотрению и находится в этом пространстве столько времени, сколько пожелает.

Итак, мы выяснили, что такое открытое культурно-образовательное пространство и ка-



кими оно обладает характеристиками. А теперь покажем, что задолго до возникновения этих культурно-образовательных явлений уже существовали педагогические явления, которые точно попадают под выше обозначенные характеристики открытых культурно-образовательных пространств и даже раздвигают границы их применения. Эти педагогические явления существовали в практике педагогов (и старших ребят), строящих свою деятельность на основе педагогики общей заботы Игоря Петровича Иванова (1923–1992).

Рассмотрим, к примеру, такое яркое событие, как коммунарский сбор [5, с. 166–177], по выделенным нами ранее критериям.

1. *Активность участника.* Активная жизненная позиция — это основа любого мероприятия, проводившегося коммунарским коллективом на многодневном сборе. Новичок и комиссар сбора находились в активной позиции, только зона ответственности у них была разная, но это менялось с опытом. Между всеми участниками сбора устанавливались отношения коммунистического товарищества (сейчас говорят: гуманно-демократические отношения). Те, кто проводил сбор (а это, как правило, старшие ребята, студенты, а не взрослые педагоги), открыто решали жизненно-практические задачи, но скрыто решали и воспитательные, находясь с другими участниками сбора в субъект-субъектной позиции. Этому неукоснительно следовал И.П. Иванов, о чем писал в своих работах. Перечисляя условия успешного решения воспитательных задач, он отмечал, что взаимодействие с педагогами (или старшими ребятами, выполняющими их функцию) должно быть выстроено так, чтобы «воспитанники не чувствовали себя объектами воспитания. Они — прежде всего — участники творческого решения общих с воспитателями жизненно полезных практических задач. Они — младшие товарищи взрослых по общей гражданской заботе» [6, с. 205–206].

Еще в работе К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», впервые была высказана смелая мысль о том, что отношение к ребенку как объекту открытых воспитательных воздействий развивающего характера не может полностью обеспечить формирование его личности, удовлетворить природную потребность в свободной деятельности. А на коммунарском сборе эта потребность реализуется в полной мере.

2. *Открытая избыточная обучающая среда.* Коммунары жили делами, проектами, а полем их деятельности была конкретная жизнь, они вовлекали в свое культурное пространство все вокруг. Можно сказать, что они жили под девизом «все из жизни, все для жизни». Коммунары сами создавали свое пространство, в котором проходила их жизнь. В дни многодневного сбора актовый зал мог менять свой облик несколько раз в день, превращаясь то в площадь с народным гуляньем, то в таверну с гриновскими героями, то в город веселых мастеров. Культурно-образовательное пространство коммунарского сбора оформлялось задолго до начала сбора, но оно и менялось на протяжении всего сбора силами самих участников.

Возможность изменять культурно-образовательное пространство — это важная особенность гуманистических воспитательных систем в отличие от рассмотренных нами центров «Эврика» и др., в которых менять что-либо участникам нельзя.

Вариативность как возможность по-разному взаимодействовать с социальной и предметно-материальной средой сбора — это тоже было одним из обязательных условий его проведения. Так, при подготовке к сбору, невозможно было сказать, кто конкретно из участников пойдет в сводные отряды («пресса», «оформление», «хозвзвод»), кто войдет в советы по подготовке дел отряда, межотрядных или дел для всего сбора. У каждого участника была свобода выбора различных вариантов, но вместе с ней появлялась и ответственность перед отрядом, всеми участниками сбора.

3. *Продуктивная деятельность.* Очень важно было, чтобы участники сбора обязательно получили некий продукт от совместной деятельности в созданной для них и ими предметной среде. Это мог быть как индивидуальный продукт — чему-то научились, узнали что-то новое, обрели новых друзей, так и групповой — поставили сценку, провели мероприятие, выпустили газету. Мог быть и коллективный (весь сбор), где продуктом являлись новая песня, выстроенный снежный городок, подготовленный концерт для ребят из детского дома. Таким образом, каждый участник коммунарского сбора приобретал не только индивидуальный образовательный опыт, но и опыт коллективной творческой деятельности по улучшению окружа-

ющей жизни. Рассмотренные ранее открытые культурно-образовательные пространства не в состоянии дать такой продукт.

4. *Индивидуальная траектория учения каждого участника.* На первый взгляд кажется, что на коммунарском сборе имелось коллективное действие и не было индивидуального, но это не так. Просто коллективный продукт более яркий, а то, что происходит внутри каждого участника, видно не сразу, но за время сбора с каждым его участником обязательно происходили удивительные метаморфозы. Создавалось такое впечатление, что человек попадает в живую питательную среду и все его скрытые резервы, способности и дарования начинают проявляться. Люди на сборе расцветали — начинали петь те, кто раньше не пел, рисовать, сочинять стихи, песни, ставить танцы, писать те, кто прежде и не подозревал в себе скрытых талантов. При этом никому не указывалось, что делать, каждый выбирал сам свой собственный маршрут. На коммунарском сборе происходило не только учение, но и образование, так как социальная среда в лице того или иного коммунарского объединения этому способствовала.

5. *Учащееся (познающее) сообщество людей.*

Любой коммунарский сбор проводил коммунарский коллектив (КЮК, КиМ и др.), который в работе сбора опирался на первичные коллективы (отряды). Из пришедших на сбор ребят, зачастую впервые увидевших друг друга, за несколько дней создавалась слаженная команда, сообщество единомышленников, уже не представляющих себе жизни без совместного творчества, без содружества поколений. На сборе действовали выверенные макаренковские законы — параллельного действия, единства уважения и требовательности и др., которые помогают создать познающее сообщество людей. Огромную роль в этом играли и сводные отряды (советы дел, как говорили коммунары) — гениальное изобретение А.С. Макаренко, которое было подхвачено И.П. Ивановым. Они позволяли ребятам участвовать организаторами в различных интересных делах.

Рассмотренные нами культурно-образовательные пространства и не претендуют на такое ускоренное вовлечение всех участников в коллективную творческую деятельность. «Каждое дело творчески — иначе зачем?!» — один из законов коммунаров. А в творческой деятельности

проявляются и в наибольшей степени активизируются все стороны личности. «Современная наука, — пишет Б.Г. Ананьев, — рассматривает творчество не только как высшую, наиболее активную и продуктивную форму деятельности человека, преобразующей действительность, но и как сложную конвергенцию основных ее видов — труда, познания и общения» [7, с. 54].

6. *Команда взрослых (сопровождающее сообщество).*

Любое коммунаское объединение — это слаженный, сплоченный коллектив с единым тоном и стилем работы, со своими нормами и ценностями, со своими традициями и своим неповторимым своеобразием. Проводя сбор, коммунары относились ко всем участникам этого яркого события как к товарищам по общей заботе об окружающей жизни, о людях (близких и далеких), о себе как о товарище своих товарищей. Смотреть на это слаженное взаимодействие было одно удовольствие, и ребята невольно хотели быть такими же, как они, стоять с ними в одном строю. Так и задумывал свою методику И.П. Иванов, говоря, что «это, по сути, методика непрерывного обновления педагогов и детей» [6, с. 15]. На сборе в равной степени развивались и коммунары, проводившие сбор, и пришедшие ребята.

А когда сбор заканчивался и все становилось в орлятский круг, то общее единение буквально висело в воздухе. Сегодня к нам возвращается забытое слово «тьютор», но коммунары уже в 1960-е годы исповедовали, сами того не зная, именно тьюторское сопровождение всех участников сбора. «Кусочек сердца отдавать кому-то — такая, брат, у нас с тобой работа», — так поется в коммунарской песне. Но ведь сердце нельзя отдать, если другой человек не хочет его взять. Радостью можно делиться, мажорный тон передается, возвышенность целей привлекает, но все это возможно приумножить только в сотрудничестве, т. е. в такой деятельности, когда создается совместный продукт, который по отдельности никто из участников создать не может. А без наставничества, без содружества поколений невозможно представить себе жизнь ни одного коммунарского объединения.

Следовательно, жизнь только подходит к тем открытиям, которые были сделаны И.П. Ивановым и которые в его время не были институционально оформлены. А теперь, когда



стал работать закон времени, согласно которому социальные технологии меняются значительно быстрее, чем сменяются поколения людей, мы видим возникновение новых социальных явлений — открытых культурно-образовательных пространств. Настало время и педагогической науке обратиться к таким гуманитарным явлениям нашего времени и вспомнить тот опыт, который накоплен, в частности, учениками и последователями Игоря Петровича Иванова.

Мы рассмотрели открытое культурно-образовательное пространство по выделенным критериям и сравнили их с опытом проведения коммунарского сбора. По тем же показателям можно сравнить многие педагогические явления гуманистической (личностно-центрированной) направленности и тоже расширить сравнительную базу (например, школа Саммерхил А. Нила, система М. Монтессори и мн. др.), но это уже отдельная тема, ждущая своих исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Преподавание** в сети Интернет: учеб. пособие / отв. ред. В.И. Солдаткин. М.: Высш. шк., 2003.
2. **Онокой Л.С.** Открытое образование в современной России: социологическая концепция и модель развития. М.: Автор, 2004.
3. **Перетягина Н.Н.** Имманентное открытое образование как механизм социализации в условиях информационного общества: моногр. Челябинск, 2012.
4. **Сетевое** открытое образование. М.: Эврика, 2003.

5. **Демб А., Захаров К.П.** Коммунарский сбор: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Философия, психология, педагогика развития социальной активности личности» (5–7 ноября 2013 г.). СПб.: Айсинг, 2013.
6. **Иванов И.П.** Собрание педагогических трудов. В 2 т. Т. 2. Педагогика коллективных творческих дел. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013.
7. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

K.P. Zakharov

COMMUNARDS' MEETING AS A KIND OF OPEN SPACE CULTURAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY

ZAKHAROV Konstantin P. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*
Politeknicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: sladogor@gmail.com

Abstract

The article deals with the contemporary cultural-educational environment, which relates to the Open Space Technology applied to parenting and teaching. The characteristics and importance of this technology in modern pedagogics are described in the article. The comparison of Communards' Meeting to Open Space Technology by selected criteria proves it to be the brightest phenomenon of practice within concept of I.P. Ivanov's pedagogics of mutual care. The conclusions are made not only of full compliance but also of a significant expansion of selected characteristics towards increasing of personal development.

Keywords

OPEN SPACE TECHNOLOGY; CULTURAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES; PUBLIC ENVIRONMENT; COMMUNARDS' MEETING; PEDAGOGICS OF MUTUAL CARE.

REFERENCES

1. *Prepodavaniye v seti Internet*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2003. (In Russ.)
2. Onokoy L.S. *Otkrytoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii: sotsiologicheskaya kontseptsiya i model razvitiya*. Moscow, Avtor Publ., 2004. (In Russ.)
3. Peretyagina N.N. *Immanentnoye otkrytoye obrazovaniye kak mekhanizm sotsializatsii v usloviyakh informatsionnogo obshchestva*. Chelyabinsk, 2012. (In Russ.)
4. *Setevoye otkrytoye obrazovaniye*. Moscow, Evrika Publ., 2003. (In Russ.)
5. Demb A., Zakharov K.P. *Kommunarskiy sbor. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Filosofiya, psikhologiya, pedagogika razvitiya sotsialnoy aktivnosti lichnosti"* [The materials of the Int. Symp.] (5–7 Nov. 2013). St. Petersburg, Aysing Publ., 2013. (In Russ.)
6. Ivanov I.P. *Sobraniye pedagogicheskikh trudov*. In 2 vol. Of vol. 2. *Pedagogika kolektivnykh tvorcheskikh del*. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2013. (In Russ.)
7. Ananyev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 37.013

С.А. Коваль

**ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ ИВАНОВ – ПЕДАГОГ И ЧЕЛОВЕК
В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ XX ВЕКА**

КОВАЛЬ Светлана Александровна – доцент кафедры педагогики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова; кандидат педагогических наук.

Россия, 163002, Архангельск, Ленинградский пр., 40
e-mail: svkov@atknet.ru

Аннотация

В статье рассматриваются исторические события, которые оказали влияние на жизнь Игоря Петровича Иванова и его семьи. Особо выделены роль комсомола и причины, определившие его отношение к разработке идей коммунарства. Показано современное осмысление идей коммунарской педагогики как педагогического течения XX века, в основе которого ключевая концептуальная идея организации коллективного творческого воспитания в условиях содружества поколений и отношений общей заботы.

Ключевые слова

КОМСОМОЛ; КОММУНАРСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ; ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ; СОДРУЖЕСТВО ПОКОЛЕНИЙ; КОММУНАРСТВО; КОММУНАРСКАЯ ПЕДАГОГИКА.

29 октября 2013 года отмечалось 95-летие организации, которая почти 73 года носила имя РКСМ – РЛКСМ – ВЛКСМ и которой нет уже 22 года. А 5 ноября – 90-летие со дня рождения Игоря Петровича Иванова, который был причастен к деятельности комсомола. К сожалению, уже более 20 лет нет и Игоря Петровича...

Парадоксальный вопрос: нет ВЛКСМ, но ежегодно ветераны комсомола отмечают день рождения своей организации. Ушел из жизни Игорь Петрович Иванов, но также ежегодно коллеги и единомышленники отмечают его день рождения, вспоминают о нем в день памяти. Каждые пять лет в Государственном Кремлевском дворце для ветеранов комсомола проводятся юбилейные вечера-концерты, а в Санкт-Петербурге проходят встречи и конференции последователей идей И.П. Иванова.

Почему?

Значит, что-то было такое и в деятельности комсомола, и в деятельности конкретного Человека, что невозможно забыть, что может быть востребовано в новых условиях современной жизни, что стало достоянием истории XX века. Организация и Человек... Как переплелись их

пути и судьбы? И почему сегодня востребованы страницы истории. Давайте обратимся к некоторым источникам.

Известно, что школу комсомола – Коммунистического союза молодежи – прошли более двухсот миллионов граждан Страны Советов. Вступая в комсомол в 14 лет, юноши и девушки изучали Устав ВЛКСМ, знакомились с историей молодежного союза, которая началась через год с небольшим после Октябрьской революции (в XX веке ее называли Великой, Октябрьской, социалистической). Когда уже шла Гражданская война и свирепствовала интервенция, в октябре 1918 года в Москве собрался I Всероссийский съезд союзов рабочей и крестьянской молодежи, истоки создания которых уходили корнями к началу XX века и связаны с деятельностью Коммунистической партии (в то время – РСДРП(б)). Задачей съезда было объединение этих союзов, и съезд принял решение о создании Российского коммунистического союза молодежи [1, с. 126–128]. Через полгода I съезд коммунистов-учащихся принял решение о вступлении своего союза в состав комсомола. В 1922 году родилась детская организация,

ставшая Всесоюзной пионерской организацией им. В.И. Ленина.

А через полтора года, 5 ноября 1923 года, в Грузии, в Батуми, родился мальчик Игорь. И, как указывает Л.А. Иванова, «судьба его родителей... отражает судьбу нашей страны — трагическую, созидательную, необыкновенную» [2, с. 3].

И судьба комсомола отражает героические и трагические страницы истории страны. Судьба молодежного союза и судьбы конкретных людей переплетаются: Гражданская война — и отец Игоря вступает в Красную армию; борьба с разрухой и беспризорностью — и Петр Константинович направлен на работу в органы ВЧК; смерть В.И. Ленина в 1924 году — и, так совпало, в этом году семья переезжает в Ленинград (и Игорь становится на всю жизнь ленинградцем); шахтинское дело 1928 года — и учеба отца в Ленинградском металлургическом институте, а затем продолжение учебы в Гарвардском университете; активное участие комсомола в решении вопросов образования, а в 1931-м Игорь поступает в 1-й класс, а потом увлечение чтением, театром, музыкой; 1930-е годы — репрессии, которые не миновали и семью Ивановых: в 1938 году Петр Константинович арестован по стандартному обвинению — шпионаж в пользу империалистических государств. Сегодня известно, что в 1937–1938 годах по ложным доносам были арестованы сотни граждан страны. Потрясающий факт: из 128 членов и кандидатов в члены ЦК ВЛКСМ, избранных на X съезде ВЛКСМ, было арестовано 96 человек. В их числе Генеральный секретарь ЦК ВЛКСМ Александр Косарев, расстрелянный 23 февраля 1939 года по приговору Военной коллегии Верховного суда СССР. К счастью для семьи Ивановых, в начале 1939 года дело отца было прекращено за отсутствием состава преступления. В том же году Игорь стал комсомольцем.

Возрастала угроза войны, и важнейшей составляющей всей деятельности комсомола становится активизация работы по военно-патриотическому и интернациональному воспитанию. Игорь, как и тысячи его ровесников, мечтает о выборе профессии. Но всё изменит война...

В первые же дни войны тысячи комсомольцев ушли добровольцами на фронт. Игоря из-за его огромной близорукости в армию не взяли. Он пошел работать на военный завод, а в августе 1941 года «с другими сотрудниками завода

выехал в Уфу... Затем семья Ивановых переехала в Горький...» [Там же. С. 7–8]. Когда стало известно, что Ленинградский университет вернулся из Саратова в родной город, Игорь «подал заявление на заочное отделение философского факультета и начал готовиться к сдаче экзаменов экстерном» [Там же. С. 9].

А между тем война приближалась к концу... И вот День Победы. «Но уволиться с военного завода по собственному желанию было невозможно, самовольный уход расценивался как дезертирство. Уехать можно было только на законных основаниях... Игорю посчастливилось — он получил вызов из университета для сдачи экзаменов за первый курс» [Там же. С. 10].

Послевоенная пятилетка для Игоря оказалась наполнена изучением философии, затем увлечение психологией, практическая работа в Военно-морском училище. В 1949 году он окончил университет и поступил в аспирантуру Ленинградского НИИ педагогики. Его научным руководителем становится П.Н. Груздев. «Игорь пришел в аспирантуру с готовым вопросом — цель и пути воспитания. Несмотря на то что эта проблема была отчасти продумана в дипломной работе, начал опять с «нуля» — со всестороннего обсуждения сущности понятия „воспитание“...» [Там же. С. 14]. Кроме теоретического осмысления, он ведет уроки в 10-х классах двух школ, о чем подробно напишет через 30 лет в книге «Воспитывать коллективистов». Кстати, в 1946-м Игорь женился, а в 1949-м в семье родилась дочь Оля.

На рубеже 1940–1950-х годов комсомол был в значительной степени обращен к проблемам деятельности школьного комсомола и пионерской организации. Как указывается в очерках по истории ВЛКСМ, «к 1949 году число комсомольских организаций в школах увеличилось по сравнению, например, с 1936 годом более чем в 3 раза, а число комсомольцев-учащихся — в 5,5 раза. Укрепляя связь с учительством, комсомольские организации усилили борьбу за глубокие и прочные знания учащихся, за укрепление дисциплины и порядка в школе... Однако свойственное тому периоду администрирование не обошло и школьные комсомольские организации...» [1, с. 501–502].

В 1947 году XVI пленум ЦК ВЛКСМ рассмотрел вопросы деятельности студенческих комсомольских организаций. Главной задачей



их определялась подготовка советских специалистов, «которые не только хорошо владели бы своей специальностью, но и были закалены идейно, обладали широким политическим кругозором...» [1, с. 503]. В 1949 году состоялся XI съезд ВЛКСМ, который обобщил опыт работы комсомола в первые послевоенные годы, а незадолго до этого вся страна отметила 30-летие комсомола. Съезд обсудил отчет ЦК ВЛКСМ, сделанный первым секретарем Н.А. Михайловым, а также вопрос о работе комсомола в школе, внес изменения в Устав ВЛКСМ, в частности касавшиеся задач организации юных пионеров и обязанностей комсомола по руководству пионерскими дружинами и отрядами.

Интересное совпадение: вскоре после этих решений судьба Игоря оказалась связана с освобожденной комсомольской работой. Первый секретарь Ленинградского обкома комсомола Василий Никифорович Зайчиков пригласил Иванова в январе 1951 года на должность заместителя заведующего отделом школ Ленинградского обкома ВЛКСМ. Два года работы там дали ему возможность активно знакомиться с жизнью ленинградских школ и в то же время думать над вопросами о сущности воспитательного воздействия, о системе идей А.С. Макаренки, о развитии творческой инициативы и самостоятельности пионеров.

В 1952 году В.Н. Зайчиков становится секретарем ЦК ВЛКСМ по кадрам, и он стал уговаривать Игоря перейти вместе с ним на работу в ЦК. В начале октября 1952 года Игорь начал работать заведующим сектором педагогических учебных заведений Отдела по работе среди школьной молодежи. Об этом периоде работы достаточно подробно рассказывает Л.А. Иванова [2, с. 19–24]. Здесь Игорь не только активно вникал в проблемы школьного комсомола, но и знакомился «с руководящим звеном педагогической науки» — Академией педагогических наук, с руководителями Министерства просвещения, с издателями детской литературы. И, конечно, были командировки, чтение лекций в ЦКШ, возможность обобщать опыт работы школ страны. Здесь застала его и смерть Сталина. «Вместе с другими сотрудниками ЦК комсомола Игорь был включен в группу почетного караула у гроба Сталина... В мае 1953 года Игорю разрешили вернуться в Ленинград для

завершения аспирантуры» [Там же. С. 24]. Восемь месяцев работы в ЦК ВЛКСМ, безусловно, вооружили Игоря Петровича новыми идеями для диссертации.

Знаменательным этапом в жизни страны и комсомола явились 1953–1958 годы, когда были осуществлены крупные политические и хозяйственные мероприятия. В 1954 году состоялся XII съезд ВЛКСМ. С отчетным докладом выступил первый секретарь ЦК ВЛКСМ А.Н. Шелепин, был рассмотрен вопрос о работе пионерской организации. В решении отмечалось, что работа пионерской организации должна быть подчинена учебно-воспитательным задачам школы. Указывалось, что в практике работы многих пионерских дружин это положение осуществлялось неправильно, а порой дело доходило до извращений. Съезд обратил внимание на необходимость прекратить нарушения принципа самостоятельности в работе пионерских дружин и отрядов, когда за них все делают старшие, когда пионерский актив устраняется вожаками или учителями от участия в руководстве звеньями, отрядами, дружинами, и интерес к пионерской работе у ребят пропадает.

Удивительно созвучно оказывается тема диссертации аспиранта Иванова — «Воспитательная работа комсомольцев с пионерами». В журналах «Вожатый» и «Советская педагогика» появляются его публикации. Выходят методические рекомендации под эгидой Ленинградского дворца пионеров. Уже написана первая (теоретическая) глава. Для двух «экспериментально-подтверждающих» глав был собран значительный материал, но диссертант принимает решение: еще «добрать» материал. Для его сбора он идет в школу № 210, директором которой была Т.Е. Конникова. О сложностях их взаимоотношений пишет Л.А. Иванова [Там же. С. 28–32].

Игорь приходит к выводу о необходимости «постоянного сочетания практической работы в качестве учителя, воспитателя и теоретического подхода» и с 1 сентября 1954 года начинает работать в школе № 193. Суть эксперимента — в установлении и развитии ОТНОШЕНИЙ СОДРУЖЕСТВА между взрослыми и детьми — уже была изучена, теперь предстояло изучить установление и развитие этих отношений между самими воспитанниками старшего и среднего

поколений (8-классниками и 5-классниками) как создание отношения ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ о школе и окружающей жизни.

В марте 1955 года в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена состоялась защита кандидатской диссертации И.П. Иванова на тему «Воспитательная работа комсомольцев с пионерами в средней школе». Интересно, что в Указателе диссертаций, помещенном в сборнике «Позывные истории: Ученые записки по истории ВЛКСМ» [3, с. 409–411], приведены названия диссертаций по разделу «Комсомольские организации в средней школе», где время защиты диссертации И.П. Иванова указано как 1954 год. А приведенный список показывает тематику защищаемых диссертаций в первой половине 1950-х годов: 1950 — *М.Т. Рогожина*. «Школьная комсомольская организация как помощник учителя в борьбе за высокое качество учебно-воспитательной работы в школе» (МОПИ); 1952 — *Г.Ж. Мусина*. «Содержание и формы работы комсомольской организации класса» (МГПИ); *А.Н. Рык*. «Воспитание у учащихся коммунистического отношения к учению — важнейшая задача комсомола школы» (МГПИ); 1953 — *В.В. Григорьев*. «Школьная комсомольская организация — помощник учителей по ознакомлению учащихся с передовой советской техникой в связи с политехническим обучением (во внеклассной и внешкольной работе)» (Симферополь); *П.П. Костенко*. «Роль комитета комсомола средней школы в борьбе за сознательную дисциплину и порядок в школе» (НИИ педагогики); *С.М. Левин*. «Роль комсомольской организации в борьбе ученического коллектива за высокое качество знаний и умений учащихся» (Челябинск); 1954 — *Т.К. Ахаян*. «Участие комсомольской организации в работе школы по повышению успеваемости учащихся» (ЛГПИ им. А.И. Герцена); *И.П. Иванов*. «Воспитательная работа комсомольцев с пионерами в средней школе» (ЛГПИ); *Е.А. Расторгуева*. «Комсомольская организация класса — помощник учителя в борьбе за высокую успеваемость и сознательную дисциплину учащихся» (МОПИ); 1955 — *И.Ф. Харламов*. «Воспитательная работа классных руководителей комсомольских и пионерских организаций по подготовке учащихся седьмых классов к вступлению в комсомол» (Минск).

В феврале 1956 года состоялся XX съезд партии. Его решения оказали влияние на все стороны жизни страны. В 1956–1957 годах во всех территориальных организациях ВЛКСМ была полностью восстановлена выборность комсомольских органов, расширились права местных комсомольских организаций, прошел первый после войны обмен комсомольских документов, значительно обогащалось содержание работы комсомола, существенные изменения происходили в содержании и формах организации пионерской работы. Казалось, у комсомола появилась прекрасная возможность демократизации внутрисоюзной жизни, развития самостоятельности и инициативы комсомольских организаций.

В ноябре 1957 года состоялся VIII пленум ЦК ВЛКСМ, рассмотревший вопрос «О мероприятиях по улучшению работы пионерской организации им. В.И. Ленина». Пленум принял решение о задачах пионерской организации, важнейшая из которых определялась как более широкое привлечение пионеров в доступной форме к активной общественно-политической работе, и прежде всего к общественно полезному труду, к посильному участию и борьбе советского народа за коммунизм... В декабре того же года Бюро ЦК ВЛКСМ утвердило Центральный совет Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина. Были приняты Положение о старшем пионерском вожатом, новый текст Торжественного обещания юного пионера, текст Законов пионеров Советского Союза, разработан «Примерный перечень умений и навыков для пионеров» (пионерские ступени).

Фактически можно видеть совпадение требований совершенствования деятельности пионерской и комсомольской организаций с педагогическими идеями, предложенными сотрудником Ленинградского института педагогики АПН РСФСР И.П. Ивановым, которые стали воплощаться в создание общественно-педагогического объединения — исследовательского коллектива с целью поиска путей решения задач «всемерного развития инициативы, самостоятельности самих пионеров». Так, в сентябре 1956 года в Ленинграде появилось объединение старших пионервожатых «Союз энтузиастов» (СЭН), а в марте 1959 года — «Коммуна юных фрунзенцев» (КЮФ).



Опыт этих двух объединений достаточно подробно представлен и в научной, и в художественной литературе. Нам же хочется подчеркнуть следующее: неудовлетворенность многими формами работы школьного комсомола, излишняя опека взрослых, принижение самостоятельных начал в жизни пионерской организации побуждали к поиску творческих начал (сегодня сказали бы «инноваций») многих думающих представителей того времени, названного «оттепелью». Энтузиасты стали поколением «шестидесятников», а «инновацией» оказались идеи коммунарства.

Новые идеи активно распространяла «молва», их подхватывали, интерпретировали, создавали свои объединения. Так, в октябре 1961 года по инициативе инженера Владимира Сотрудникова в Архангельске появился городской штаб пионеров и школьников, знаменитый АГШШ им. А.П. Гайдара, который продолжает свою деятельность и сегодня, отметив уже полувековой юбилей. Штаб, опирающийся на коммунарские идеи, никогда не противопоставлял свою деятельность комсомольским или пионерским организациям, но всегда подчеркивал, что коммунар — это лучший комсомолец или пионер и это звание обязывает быть впереди, брать на себя инициативу и ответственность, следовать девизу: «Наша цель — счастье людей, мы победим — иначе быть не может!»

В апреле 1962 года XIV съезд ВЛКСМ рассмотрел вопросы участия молодежи в осуществлении новой Программы партии, принятой XXII съездом КПСС. Был принят Устав ВЛКСМ в новой редакции, в нем получил развитие принцип самостоятельности и инициативы, определялось, что комитеты комсомола могут создавать различные общественные объединения — советы и комиссии. Вновь вводился порядок приема в ряды ВЛКСМ с 14 лет. 1962 год был ознаменован подготовкой и празднованием 40-летия пионерской организации. Продолжалось время «оттепели», комсомол пытался «оживить» дела и комсомольской, и пионерской организации.

После ряда публикаций 1959–1962 годов о новых объединениях опытом КЮФа заинтересовался ЦК ВЛКСМ. Летом 1962 года ЦК ВЛКСМ и «Комсомольская правда» во Всероссийском лагере «Орленок» собрали 50 старшеклассников из различных городов (считается,

что инициаторами были секретарь ЦК ВЛКСМ Л.К. Балясная и сотрудник «Комсомольской правды» С.Л. Соловейчик). Сюда же пригласили вожатыми трех «старших друзей» (В. Малова, И. Леонову, Л. Балашову) и несколько ребят из КЮФа. (Заметим попутно, что именно в те годы в «Орленке» работали вожатыми О. Газман, А. Мудрик, С. Шмаков, В. Максакова, ставшие учеными-педагогами и принявшие идеи коллективного воспитания.) За 40 дней лагерной смены им удавалось «обратить в коммунарскую веру» весь отряд. Именно оттуда коммунарские идеи широко «разнеслись» по школам страны. Благодаря рассказу о лагерной смене в «Орленке», на всю свою педагогическую жизнь проникся идеями коммунарства и воплотил их в условиях школы Владимир Абрамович Каракровский. Идея ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ нашла отражение в многообразных коллективных творческих делах челябинской школы № 1, а затем московской школы № 825, директором которых он был. И здесь тоже не было противопоставления жизни пионерской и комсомольской организаций коммунарам, а была грамотная «педагогическая инструментовка» действительно новаторской коммунарской методики.

Безусловно, огромна роль журналиста Симона Львовича Соловейчика в распространении опыта клубов, коммун, штабов, строящих свою работу на коммунарских идеях. Он начал писать об этом на страницах «Комсомольской правды» в 1960-е годы, создав заочный «Всесоюзный клуб юных коммунаров» (КЮК), при котором стали возникать секции юных коммунаров (ЮК), затем появилась страничка «Алый парус». Он инициировал создание «книги о необычной жизни обыкновенных ребят, написанной ими самими, с рисунками, которые сделала Галина Скотина, тоже коммунарка» — «Фрунзенская коммуна». Уже в 1980-е годы на страницах «Литературной газеты» С.Л. Соловейчик рассказал о педагогических идеях И.П. Иванова, а в «Учительской газете» — о жизни педагога-новатора И.П. Иванова. Рассказом о «человеке, который сильно повлиял на жизнь тысяч и тысяч людей...», завершается книга С.Л. Соловейчика «Вечная радость», изданная в 1986 году, а в 1989-м вышла его же книга «Воспитание по Иванову».

Руководящие комсомольские работники все больше склонялись к тому, чтобы рассмат-

ривать КЮК как «форму работы школьного комсомола», как «школу комсомольского актива». Стали предприниматься попытки объявить весь «школьный комсомол» коммунарским, но организаторы коммунарского движения считали невозможным такую «формальную всеохватность» и пытались сопротивляться этим попыткам. Но, одобрив опыт работы КЮФа и Клуба ЮК города Горловки, руководители отдела учащейся молодежи ЦК ВЛКСМ настаивали на унифицировании форм жизнедеятельности коммунарских объединений. На состоявшемся в декабре 1965 года совещании в ЦК ВЛКСМ руководители коммунарских объединений попытались отстоять их самостоятельность, но им было объявлено, что в таком случае дальнейшая судьба коммунарских объединений будет зависеть от их взаимоотношений с комсомольскими органами «на местах». И хотя официально коммунарское движение не запрещалось, но с тех пор во многих городах отношение к секциям клуба ЮК стало крайне неблагоприятным. Появлялись одиозные факты: коммунаров за попытки организовать коммунарское объединение, провести коммунарский сбор могли исключить из института, из комсомола, отстранить от работы пионервожатых. В этих условиях многие секции ЮК прекратили существование, некоторые поменяли название. Были случаи и самороспуска коммунарских объединений [4].

Исследователи отмечают, что к концу 1960-х годов желания быть «гвардией комсомола» в среде юных коммунаров оставалось все меньше. Для некоторых объединений это оказалось чем-то вроде «кризиса жанра». Цели и ценности движения, коллективные творческие дела уже не вдохновляли. В коммунарском движении начал ощущаться глубокий кризис. Заканчивалась и эпоха «оттепели».

Но для Игоря Петровича реализация идей коммунарства имела большой смысл и вдохновляла на новые поиски. Однако теперь это было не в пионерской и школьной комсомольской среде, а в студенчестве. В 1961 году он принял предложение стать деканом факультета педагогики в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена. У него возник замысел «объединить весь факультет в коммуны», но он «не был реальным по многим причинам. А вот КИМ (Коммуна им. Макаренко) как коллектив единомышленников,

как общественно-педагогическое творческое объединение студентов, преподавателей и педагогов-практиков не только состоялся, но и действовал до конца 1980-х годов», — отмечает И.Д. Аванесян [5, с. 28].

Внимание И.П. Иванова к проблемам комсомольской и пионерской организации найдет отражение не только в его профессиональной педагогической деятельности при чтении курсов, но и в выступлениях на научных конференциях. В Герценовском институте в 1972 году состоится и защита докторской диссертации И.П. Иванова «Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников».

С 1970-го и по первую половину 1980-х годов деятельность комсомола будет все более и более формализоваться и бюрократизироваться. Стабильность приведет к застою. Но и в таких условиях будет биться творческая мысль, будут рождаться педагогические идеи, которые в середине 1980-х назовут новаторскими. Будет продолжаться жизнь в пионерских и комсомольских организациях, а удовлетворенность или разочарование в делах будут зависеть от Человека, Личности, той неповторимой Индивидуальности, которой судьбой будет суждено стать пионервожатым, классным руководителем, организатором внеклассной и внешкольной работы, директором конкретного коллектива. Не будет массового коммунарского движения, но идеи коммунарства будут «прорастать» в отдельных коллективах. Достаточно широко распространится методика коммунарского воспитания, методика коллективных творческих дел, хотя имена ее создателей и последователей нередко будут неизвестны. Продолжат действовать некоторые коммунарские объединения, будут проводиться коммунарские сборы, которые часто станут называть «лагерными сборами». Будут вспоминать о своем коммунарском прошлом люди, которым придется оказаться и в комсомольских, и в партийных органах управления. К сожалению, весьма редкими будут в это время публикации о коммунарстве.

А вот 1980-е годы оказались плодотворными для публикаций, в том числе и Игоря Петровича Иванова. В 1982 году выходит его книга «Воспитывать коллективистов», появилось несколько статей в журналах «Вожатый», «Семья и школа», «Воспитание школьников»,



«Педагогика». Начавшаяся перестройка позволила «открыть» педагогов-новаторов. Это Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Т.И. Гончарова, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Б.П. и Л.А. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и в их числе — Игорь Петрович Иванов, провозгласившие и обосновавшие ПЕДАГОГИКУ СОТРУДНИЧЕСТВА. Педагогика сотрудничества — педагогика отношений, в которой ярко действует один из принципов коммунарства: «Все творчески, иначе — зачем?» «Открытие» педагогов-новаторов стало возможно благодаря «новаторам журналистики» — редактору «Учительской газеты» В.Ф. Матвееву и уже известному С.Л. Соловейчику.

Как отмечает Л.А. Иванова, «к началу 1987 года интерес к коммунарской методике необычайно вырос. Педагогические объединения в разных городах страны объявляли себя коммунарскими, едва познакомившись с азами коллективной творческой деятельности. При этом коммунарская методика нередко извращалась, большей частью по неопытности, по незнанию, а иногда и сознательно» [2, с. 87]. В 1987 году в Ленинграде прошел Всесоюзный съезд последователей И.П. Иванова и научно-практический семинар на тему «Методика И.П. Иванова — развитие идей и опыта А.С. Макаренки». А в Москве по инициативе Людмилы Ивановны Новиковой состоялось заседание Научного совета АПН СССР совместно с НИИ общей педагогики и Костромским государственным педагогическим институтом на тему «Коммунарская методика как феномен педагогической действительности».

На страницах «Учительской газеты» Олег Семенович Газман выдвинул идею о создании единого научно-практического центра по изучению и распространению методики КТД. По этому поводу в марте 1988 года в Министерстве просвещения СССР состоялось совещание. От имени ЦК ВЛКСМ идею поддержал его секретарь Игорь Никитин. Во многих школьных организациях, а особенно в пионерских лагерях и внешкольных учреждениях, вновь стали активно использоваться идеи коммунарского воспитания. Таким образом, коммунарство как педагогическая идея снова становится востребовано и комсомолом.

Наблюдается новый всплеск внимания к практике организации коллективных творче-

ских дел. Этому способствуют и новые публикации. В издательстве «Педагогика» вышла книга «Педагогический поиск», где в сокращенном виде была представлена книга И.П. Иванова «Воспитывать коллективистов». Выходят его книги: «Энциклопедия коллективных творческих дел» (1989), «Методика коммунарского воспитания» (1990), «Педагогика коллективных творческих дел» (1992, Киев).

В январе 1989 года Игорь Петрович был избран действительным членом Академии педагогических наук СССР. В Ежегоднике АПН появились две его статьи: «Структура целостной системы воспитания» и «Воспитывающая деятельность и воспитательное воздействие». Казалось, наступает новый период творческой деятельности. Но... подводило здоровье, ограниченным оказалось передвижение. Сказывались и происходящие события: ГКЧП в августе 1991 года, запрет Коммунистической партии, самороспуск комсомола, распад СССР..

9 августа 1992 года Игоря Петровича не стало. Похоронили его на Волковом кладбище. Однофамилец и ученик И.П. Иванова — Николай Иванов в очерке «Звезды дарят надежду» «выразил чувства и мысли сотен и сотен людей, скорбно принявших весть об уходе Учителя», сформулировал сущность идей коммунарства: «Сейчас идут повороты, перевороты, смещаются акценты, ориентиры, грядет смена века, смена эпохи, смена знамен. Многие из нас уйдут в небытие. Иванов останется. Останутся его идеи, они органичны для русской педагогической мысли, они приемлемы для всех народов и государств, они в последних им написанных словах: ЕДИНСТВО, ЗАБОТА, СОЗИДАНИЕ... Нет никаких сомнений, что Игорь Петрович, как звезда первой величины, будет дарить надежду всем, кто хочет работать в школе, кто будет воспитывать своих детей и себя как товарищей других людей...» [5, с. 171].

Друзья, коллеги, последователи заложили традицию: делами отмечать юбилейные даты, сохранять, развивать и распространять идеи И.П. Иванова. В Санкт-Петербурге было создано общественное объединение «Педагогика социального творчества», по его инициативе проводятся педагогические чтения, конференции, издаются новые материалы. В 1990-е годы, уже после смерти И.П. Иванова, вышли в свет его книги: «Звено в бесконечной цепи», «Наша

забота», «Педагогика коллективной творческой деятельности».

В начале 2000-х годов в журнале «Народное образование» напечатана статья В.А. Караковского «Коммунарство — технология высокой романтики», вышли работы И.Д. Аванесян: «Освоение педагогической концепции Игоря Петровича Иванова — путь к совершенствованию воспитательного процесса», «Творчество и воспитание», статьи «Коммунарская среда», «Основа — отношения содружества». К 80-летию со дня рождения И.П. Иванова был издан сборник «Созидание. Теория и методика воспитания».

В 2001 году в Архангельске состоялась межрегиональная научно-практическая конференция на тему «Коммунарское движение и педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра». В Интернете появился сайт Р.В. Соколова «История коммунарства: ретроспектива и перспектива в контексте общественно-педагогического движения».

Еще через пять лет состоялась презентация, а в 2009 году в РГПУ им. А.И. Герцена в серии «Золотые имена» вышла книга «Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь», автором-составителем которой стала ученица и друг Игоря Петровича, кандидат педагогических наук И.Д. Аванесян [5].

Не случайно появляются и новые исследования идей И.П. Иванова. В 2010-м году под нашим руководством в Поморском государственном университете им. М.В. Ломоносова Анной Владимировной Полищук была защищена кандидатская диссертация на тему «Становление и развитие идей коммунарской педагогики» [6]. Автором проведен целостный анализ процессов зарождения, становления и развития идей коммунарской педагогики в отечественной теории и практике воспитания; обосновано понятие «коммунарская педагогика» как педагогическое течение; рассмотрены особенности содержательного развития идей коммунарства в историко-педагогическом аспекте; обобщен региональный опыт деятельности Архангельского городского штаба школьников им. А.П. Гайдара, на примере которого проанализирован опыт практической реализации идей коммунарской педагогики.

На защиту были вынесены положения, которые в концентрированном виде отражали суть проведенного исследования. Диссертант

доказала право на существование понятия „коммунарская педагогика”, рассматривая его как «педагогическое течение XX века, в основе которого находится ключевая концептуальная идея организации коллективного творческого воспитания в условиях содружества поколений и отношений общей заботы, в стремлении улучшать окружающую жизнь «на радость и пользу людям».

Второе положение связано с базовыми понятиями коммунарской педагогики: «идеи коммунарской педагогики» как ценностно-ориентирующее ядро; «коммунарская методика» как система идей-способов организации коммунарской деятельности; «коммунарское движение» как сфера практической реализации этих идей; «коммунарство» как социально-общественное явление, отражающее в целом коммунарскую субкультуру.

Третье положение рассматривало аксиологические основания коммунарской педагогики, которыми являются:

- идеи-ценности: Воспитательные отношения; Коллектив; Общая забота; Добро; Борьба; Содружество; Товарищество; Дело; Труд; Творчество;

- идеи-цели: всестороннее гармоничное развитие каждого субъекта коллектива при условии создания отношений творческого взаимодействия поколений; организация коллективной деятельности в содружестве старших и младших, направленной на заботу об окружающей жизни на пользу и радость людей, утверждающей товарищеский (гуманно-демократический) и творческий характер воспитательных отношений; формирование активной жизненной позиции; воспитание чувства ответственности и коллективизма; создание условий для самореализации каждого субъекта деятельности;

- идеи-способы: организация включения субъектов воспитательных отношений в коллективную творческую деятельность (КТД) и организаторскую общественно полезную деятельность (КОД); реализация единства методов и приемов товарищеского побуждения, товарищеского приучения, товарищеского убеждения; использование условий самоуправления коллектива;

- идеи-традиции: содружество и преемственность поколений; общая (гражданская, творческая, практическая) забота; творчество,



романтика как ориентация на нравственный идеал; коллективная творческая и организаторская деятельность; коммунарские сборы; ритуалы и заповеди, сложившиеся в коммунарских коллективах и др.

Следующее положение отразило периодизацию идей коммунарской педагогики, которые в своем развитии прошли такие периоды:

Первый — эмпирический (середина 1950-х — начало 1960-х годов). Зарождение и становление идей коммунарской педагогики, стадия их первоначального научно-теоретического обоснования и опытно-экспериментальной апробации.

Второй — практико-аналитический (начало 1960-х — первая половина 1980-х годов). Активное освоение идей коммунарской педагогики в практике коммунарского движения; их осмысление на научно-методологическом уровне.

Третий — интеграционный (вторая половина 1980-х — 1990-е годы). Процесс интеграции идей коммунарской педагогики в педагогические направления (в частности, «педагогика сотрудничества»), авторские концепции в деятельность образовательных и воспитательных учреждений.

Четвертый — инновационный (первое 10-летие XXI века). Творческая интерпретация идей коммунарской педагогики в современной образовательной практике, в опыте детских и молодежных объединений и организаций.

Последнее положение показало значимость изучения и осмысления опыта работы Архангельского городского штаба школьников имени А.П. Гайдара. Штаб представляет собой типичное и вместе с тем уникальное объединение коммунарского типа, с начала 1960-х годов реализующее на практике идеи-ценности, идеи-цели, идеи-способы коммунарской педагогики, которые способствовали формированию идей-традиций, обеспечивающих преемственность поколений. АГШШ — педагогический феномен, в деятельности которого идеи коммунарской педагогики эволюционируют с учетом меняющихся социокультурных условий, подтверждая процесс их развития в истории отечественного воспитания.

...И вот уже второе 10-летие XXI века. Возвращаясь к вопросу — почему же? Почему же востребован опыт ВЛКСМ и опыт И.П. Иванова?

В Обращении Международного оргкомитета «Комсомолу-95» отмечено, что «важно и необходимо творчески использовать опыт Ленинского комсомола в современных условиях с целью сохранения исторической памяти, укрепления преемственности поколений, совершенствования патриотического, трудового, эстетического, физического и нравственного воспитания юношества, решительного усиления борьбы с детской беспризорностью и безнадзорностью, подростковой и молодежной преступностью, наркоманией и моральной распущенностью...» [7].

Об этом же говорил в своих работах и Игорь Петрович: необходимость сохранения преемственности поколений, которое цементирует историческую память; идеи общей заботы, единства действия, творческого содружества — это теоретический вклад по совершенствованию всех направлений воспитания в современном детском и молодежном движении; энциклопедия коллективных творческих дел — это практические рекомендации по борьбе с негативными явлениями в молодежной среде и сегодня.

Таким образом, название, вынесенное в заголовок статьи, отражает взаимосвязь устремлений учителя, комсомольского работника, молодого исследователя Игоря Петровича Иванова осмыслить деятельность комсомольских и пионерских организаций, показать развитие практики в создании коммунарских объединений, вызвавших к жизни коммунарское движение (коммунарство). А диссертационные исследования и публикации ученого Иванова свидетельствуют о творческом развитии советской педагогики, нашедшей отражение в таком векторе (течении), как коммунарская педагогика.

Перспективой к 95-летию юбилею Педагога Иванова и 100-летию ВЛКСМ могло бы стать издание «Истории коммунарского движения в СССР и современной России».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ленинский** комсомол. Очерки по истории ВЛКСМ. М.: Молодая гвардия, 1963. 816 с.
2. **Иванова Л.А.** Будущее в настоящем — жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. Рязань, 1996. 94 с.
3. **Позывные** истории: Ученые записки по истории ВЛКСМ: сб. статей. Вып. 2. М.: Молодая гвардия, 1970. 416 с.
4. **Соколов Р.В.** История коммуначества: ретроспектива и перспектива в контексте общественно-педагогического движения. URL: <http://www.altruism.ru> (дата обращения: 20.10.2013).
5. **Игорь** Петрович Иванов: наука и жизнь / авт.-сост. И.Д. Аванесян; под общ. ред. Г.А. Бордовского и В.А. Козырева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 364 с.
6. **Полищук А.В.** Становление и развитие идей коммуначеской педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2010. 16 с.
7. **Обращение** Международного оргкомитета «Комсомолу-95». URL: <http://komsomol-100.clan.su> (дата обращения: 05.08.2013).

S.A. Koval

IGOR PETROVICH IVANOV – THE FATE OF TEACHER AND PERSON IN THE CONTEXT OF XX CENTURY RUSSIA

KOVAL Svetlana A. — *Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov.*
Leningradskiy pr., 40, Arkhangelsk, 163002, Russia
e-mail: svkov@atknet.ru

Abstract

The historical events, which has influenced the life of Igor Petrovich Ivanov and his family are described. These events influenced the life of his family and his own as well. The role of komsomol and causes, which determined his attitude to the development of ideas of kommunarstvo, are specially highlighted. Contemporary rethinking of ideas of kommunar pedagogics as a pedagogical stream of the XX century is done. The key concept of this stream is organization of collective creative education in terms of generations' fellowship and shared concerns relations.

Keywords

KOMSOMOL; KOMMUNARS' UNIONS; PEDAGOGICS OF SHARED CONCERNS; FELLOWSHIP OF GENERATIONS; KOMMUNARSTVO; KOMMUNAR PEDAGOGICS.

REFERENCES

1. *Leninskiy komsomol. Essays on the history of VLKSM.* Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1963. 816 p. (In Russ.)
2. *Ivanova L.A. Budushcheye v nastoyashchem — zhizn i tvorchestvo Igorya Petrovicha Ivanova* [Future in the present — life and work of Igor Petrovich Ivanov]. Ryazan, 1996. 94 p. (In Russ.)
3. *Pozyvnyye istorii* [The callsign of history] (Collection of articles. Ed. 2). Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1970. 416 p. (In Russ.)
4. *Sokolov R.V. Istoriya kommunarstva: retrospektiva i perspektiva v kontekste obshchestvenno-pedagogicheskogo dvizheniya* [History of kommunarstvo: retrospective and perspective in the context of public-pedagogics movement]. Available at: <http://www.altruism.ru> (accessed 20.10.2013).
5. *Igor Petrovich Ivanov: nauka i zhizn* [Igor Petrovich Ivanov: science and life]. Author-collector I.D. Avanesyan. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical Univ. Publ., 2009. 364 p. (In Russ.)



6. Polishchuk A.V. *Stanovleniye i razvitiye idey kommunarskoy pedagogiki*. Avtoref. cand. dis. [Creation and development of kommunar pedagogics ideas. Author's abstr. of Cand. Diss.]. Arkhangelsk, 2010. 16 p. (In Russ.)

7. *Obrashcheniye Mezhdunarodnogo orgkomiteta "Komsomol-95"* [Call of international organizing committee "Komsomol-95"]. Available at: <http://komsomol-100.clan.su> (accessed 05.08.2013).

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014

УДК 37.0 (075.8)

М.А. Гусаковский

ПЕДАГОГИКА И.П. ИВАНОВА: АНАЛИЗ И РЕКОНСТРУКЦИЯ ИДЕЙ

ГУСАКОВСКИЙ Михаил Антонович — методист Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета; доцент.

Беларусь, 220030, Минск, пр. Независимости, 4

e-mail: gusakov@bsu.by

Аннотация

Статья представляет собой реконструкцию основных философских идей известного российского педагога И.П. Иванова (1923–1992). В соответствии с методологией «истории идей» (А. Лавджой) выделены основные идеи, играющие роль базовых концептов в разрабатываемой педагогической теории (воспитательные отношения, товарищество, содружество поколений, коллективная творческая забота об окружающей жизни), показана их логическая связь, осуществлена реинтерпретация основных идей с позиций современного языка философии образования (политика голоса, политика заботы, габитус).

Ключевые слова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ; ТОВАРИЩЕСТВО; СОДРУЖЕСТВО ПОКОЛЕНИЙ; КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ЗАБОТА ОБ ОКРУЖАЮЩЕЙ ЖИЗНИ; ПОЛИТИКА ГОЛОСА; ПОЛИТИКА ЗАБОТЫ; ГАБИТУС.

Ситуация в современной педагогике может быть названа ситуацией кризиса веры. Речь идет не о религиозной вере, а о кризисе доверия педагога к собственным средствам анализа и деятельности. Прежние средства, еще вчера служившие верой и правдой, перестают удовлетворять, новых на горизонте не предвидится. Мы исходим из предположения, что основным источником педагогической активности являются идеи.

Особую роль идеи играют в разработке педагогической теории.

В данной статье мы попробуем осуществить философско-гуманитарный анализ педагогической системы И.П. Иванова, действуя в русле методологии «истории идей». Как известно, эта методология гуманитарного знания получила распространение сравнительно недавно, несмотря на свою более чем полувековую историю (знаменитая книга А. Лавджоя «Великая цепь бытия» вышла в свет еще в 1936 году, хотя в России была опубликована лишь в 2001-м).

Анализируя способы мышления, данный подход выделяет особые, характерные для эпо-

хи, скорее подразумевающиеся, нежели обосновывавшиеся самими мыслителями, идеи, интеллектуальные комплексы. Они носят характер особых интеллектуальных привычек, которые часто выступают в неявной форме и оказывают влияние на любые объекты рефлексии.

В качестве особой привычки история идей выделяет склонность мыслить в определенных категориях или «типах образов», например «сведение к простым решениям», выведение определенного практического поведения из идеи и т. п. Исходные элементы истории идей не всегда совпадают с понятиями, которые мы обычно рассматриваем как метафизические концепты или основные вопросы. История идей относится к числу тех мягких (soft) методологий, которые направлены не столько на разделение, сколько на объединение гуманитариев, изучающих традиции и тенденции интеллектуальных процессов в отдельных науках.

Основной нашей задачей в рамках данной статьи является выделение среди всего многообразия идей, используемых мыслителем в процессе разработки, особой группы идей, вы-



ступающих в его педагогической системе в качестве базовых, системообразующих. Эти идеи, согласно теории, оказывают решающее влияние на все объекты рефлексии и определяют основное направление развития и эволюцию ее структуры. Вторая задача — попытка осуществить идейную реконструкцию системы, переписать ее в терминах современной постметафизической семантики.

Всякая более-менее теоретически разработанная педагогическая система представляет собой определенную совокупность идей. Кризис веры, о котором мы упомянули выше, это кризис доверия к этой совокупности идей. Стратегическое поведение в данной ситуации — радикальный разрыв со всеми прежними средствами и создание новых, вторая стратегия — критический пересмотр и продуктивная переработка прежних идей, поиск новых путей эволюции ведущей идеи. Попытаемся придерживаться преимущественно второй стратегии, а именно осуществить анализ и пересмотр номенклатуры идей, положенных в основу данной системы.

Как показывает практика, идеи, несмотря на их принадлежность к миру вечности, имеют свойство устаревать. На деле они, как пшеничные зерна, на время засыпают и просыпаются в назначенный срок в новом обличье. Стремлением сохранить зерна и вызвана наша попытка провести ревизию идей И.П. Иванова и, отделив зерна от плевел, положить в педагогические закрома зерна с живыми зародышами. Выполнение данной задачи требует двойной работы — введения текстов И.П. Иванова в другой контекст, переозначивания и смены языка описания. Попытаемся проделать все это, используя средства философии образования. Отметим, что в современной литературе по философии воспитания относительно нашего предмета мы отмечаем досадный пробел [См., например: 2].

Остановимся на этом вопросе чуть внимательнее.

Что есть открытия И.П. Иванова в философском изложении? Главное ощущение, которое не покидает вас при чтении трудов И.П. Иванова, — это острое чувство «ностальгии по настоящему». Настоящее при этом предстает в двух формах: как актуальное и как нравственное бытие. В текстах И.П. Иванова оно, это чувство, находит свое выражение в призыве к совместно-

му (детей и взрослых) поиску «правды жизни». Заметим мимоходом, что оба эти стремления — и «ностальгия по настоящему», и поиск «правды жизни» — в качестве жизненных стратегий остаются не менее актуальными и сегодня.

В чем суть того, что получило название «педагогическая система И.П. Иванова»? Суть дела, по Иванову, в смене «характера взаимодействия» воспитателей и воспитанников [3, т. 2, с. 251].

Суть педагогических открытий И.П. Иванова состоит прежде всего в том, что он, следуя определенной, марксистской традиции (человек — совокупность общественных отношений), среди всех объективных общественных отношений выделил особую группу — объективных воспитательных отношений. Это понятие стало центральным во всей сумме теоретических построений педагога. По существу, он заложил основы концептуального построения особого типа социальной реальности¹. Отсюда И.П. Иванов выводит первое различие понятий — объективный характер воспитательных отношений и субъективный характер воспитательных отношений, вторые есть восприятие первых в сознании субъектов.

Первое различие сопровождается введением второго — он, по существу, открыл, классифицировал, различные типы воспитательных отношений — авторитаризма, свободы, опеки, товарищества. Вся дальнейшая разработка концепции сводилась к поиску ответа на вопрос: как возможно построить такую практику воспитательной работы, чтобы она гарантировала возникновение отношений товарищества между младшими и старшими?

Третье открытие И.П. Иванова — это идея заботы об окружающей жизни и о себе. В основе его лежало стремление так педагогически организовать совместную деятельность (взаимодействие) взрослых (старших, идея поколений) и детей, чтобы возникала возможность появления отношений товарищества, — отсюда возникла идея совместной творческой деятельности, «содружества поколений», направленная

¹ Во всех своих теоретических работах И.П. Иванов указывает, что автором выделения термина «воспитательные отношения» как особого понятия является Н.А. Петров. См. например: *Иванов И.П. Педагогика коллективной творческой жизни*. Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1998. 97 с.

на улучшение окружающей жизни, что равно концепту «забота».

Наконец, четвертое открытие: система воспитательных отношений общей творческой заботы вызвала в качестве необходимости требование формирования у каждого школьника гражданских качеств особого рода — качеств организаторов совместной коллективной творческой жизни.

Основная цель — участие каждого школьника в коллективной организаторской деятельности. Логика вызывается следующей прагматической установкой, носящей характер педагогического убеждения: дети должны уметь отыскивать деятельность себе сами. Перед ними — неопределенная ситуация жизни, и дети должны научиться строить «личную и коллективную перспективу». Для этого, согласно И.П. Иванову, воспитатель должен в своем профессиональном поведении отказаться от двух крайностей воспитания — «развивающего» («чрезмерной опеки») и «свободного». Он должен сделать ставку на самостоятельную деятельность ребенка. Следуя завету К.Д. Ушинского, Иванов утверждает, что самостоятельная деятельность ребенка не вырастает из подражательной. Это должна быть свободная деятельность, т. е. побуждаемая внутренними потребностями ребенка. Центральное положение педагогической теории Иванова: «Ребенок, подросток, а тем более молодой человек может не только усваивать опыт, но и создавать новый, отвечающий новым историческим условиям, — ребенок более восприимчив к изменениям» [3, т. 1, с. 41].

Суть концепции воспитания по И.П. Иванову. Как показывает анализ основных идей концепции воспитания И.П. Иванова, в центре его педагогического интереса, квинтэссенции проблематики находится проблема смены типа коммуникации между воспитателями и детьми, а основным средством являются разрабатываемые самым тщательным образом практики или политики субъективации. В основе данных практик лежат особого рода политики, основанные на особого типа организациях коллективной творческой деятельности взрослых и детей. Среди них решающее значение имеют «политика голоса» и «политика заботы». «Политика голоса» сводится к следующему: в организации совместной жизни коллектива право

иметь и высказывать свое суждение получает каждый. «Политика заботы» содержит в себе установку на качественное улучшение «окружающей жизни», мира повседневности. Установка на примат такого рода политичности сопровождается мотивом установки на связь политики с проблемами повседневной жизни — императив проблем окружающей жизни (забота об окружающей жизни).

Субъектность, которая случается в этом процессе, трактуется как основная сфера и результат политики — то, что формируется в многообразных и дифференцированных отношениях, возникающих в сфере коллективных взаимодействий, коммуникаций, как создающаяся многомерная структура, являющаяся педагогическо-политической проблемой и эффектом педагогической воспитательной деятельности.

Здесь — в процессе организации коллективной творческой деятельности — главная концентрация основного педагогического усилия. В процессе такой организации совместной работы происходит своеобразная абберрация — перевод внимания воспитанников с «заботы о других» на «заботу о себе». «Не-субъекту следует придать статус субъекта, что определяется полнотой его отношений к своему „Я”». Нужно создать себя как субъекта, и в этот процесс должен вмешаться другой» [4, с. 309]. Собственно, это и составляет суть того, что может быть обозначено как «воспитание по Иванову». Здесь происходит процесс, подобный тому, который описан в современной лингвистической теории: смена значения слов в связи со сменой типа отношения к языку — «от языка» к «речи».

Как известно, в современной теории структурной социолингвистики (Ф. де Соссюр, Л. Витгенштейн) вводится методическое различие между чисто теоретическим отношением к языку того, кто только понимает его и больше ничего с ним не делает, и практическим отношением к языку того, кто стремится понять, чтобы действовать, и пользуется языком в практических целях по мере возникновения потребностей и насущных задач практики. «Грамматик» негласно склоняется к трактовке языка как самостоятельного и самодостаточно предмета, т. е. целесообразности без цели, во всяком случае без какой-либо иной цели, кроме быть истолкованным наподобие художествен-



ного произведения; «ритор» использует язык в практических целях воздействия на другого человека, и его отношение к языку диктуется прагматическим эффектом, получаемым в процессе исполнения речи [1, с. 60].

Если при традиционном способе обучения усилия учащихся направлены на понимание «учебного материала», то в системе «коллективного творческого воспитания» основные усилия воспитанников направлены на успешное выполнение практической деятельности. И предлагаемые воспитателем «учебные материалы» выступают как средства, необходимые для успешного выполнения задачи. Результатом воспитательных усилий является формирование определенных навыков организации коллективной творческой деятельности. Этот процесс необходимо сопровождается появлением навыков навигации в мире актуальных символических кодов актуальной культуры, а овладение указанными навыками — появлением у воспитанников новых навыков управления текущей социальной жизнедеятельностью.

Результатом такого рода усилий по организации коллективной творческой деятельности, говоря современным языком, выступает фор-

мирование определенного «габитуса» — автоматической привычки поведения, которая органически сплетает интенцию заботы о внешнем мире с интенцией заботы о себе. Помимо прочего в структуру данного «габитуса» входит и привычка к организации совместного коллективного «думания». Согласно П. Бурдье, «Габитус как *искусство изобретения* есть то, что позволяет производить бесконечно большое число практик, к тому же относительно непредсказуемых (как и соответствующие ситуации) и вместе с тем ограниченных в своем разнообразии» [Там же. С. 105].

Таким образом, мы с некоторой долей прилизительности можем высказать следующее сущностное суждение. Воспитательная система И.П. Иванова есть организованное педагогическими средствами усилие, направленное на появление у учащихся мотива изменения способа своей деятельности и жизни, которое включает в себя изменение логики нашей практики и способа нашей речи, а поэтому изменение того, что мы хотим делать, и того, как мы себя мыслим.

Смена способа деятельности и смена способа мышления — как иначе может быть назван этот процесс, если не воспитанием?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурдье П. Практический смысл / пер. с фр. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко; отв. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с. («Gallicinium»).

2. Косенко Т.С., Наливайко Н.В. Философия воспитания: социально-философское введение в проблему: учеб. пособие / под ред. В.В. Целищева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. 215 с.

3. Педагогические труды академика И.П. Иванова. В 2 т. / сост. И.Д. Аванесян, К.П. Захаров. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. Т. 1. 304 с.; Т. 2. 310 с.

4. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982 // СОЦИОЛОГОС: Социология. Антропология. Метафизика. Вып. 1. Общество и сферы смысла / сост., общ. ред. и предисл. В.В. Винокурова и А.А. Филиппова. М.: Прогресс, 1991. 480 с. С. 284—311.

M.A. Gusakovsky

I.P. IVANOV'S PEDAGOGY – ANALYSIS AND RECONSTRUCTING THE IDEAS

GUSAKOVSKY Mikhail A. – *Belarusian State University.*

Pr. Nezavisimosti, 4, Minsk, 220030, Belarus

e-mail: gusakov@bsu.by

Abstract

This paper is a reconstruction of the key philosophical ideas of the Russian educationist I.P. Ivanov (1923–1992). We present a logical and methodological analysis of these ideas and demonstrate their connectedness to the practice of education and upbringing. In the paper, these ideas are reinterpreted through the language of the modern philosophy of education.

Keywords

EDUCATIONAL RELATIONSHIPS; CAMARADERIE; SOLIDARITY AMONG GENERATIONS; SHARED CREATIVE CONCERN ABOUT THE IMMEDIATE WORLD; VOICE POLICY; POLICY OF CARE; HABITUS.

REFERENCES

1. Burd'e P. *Prakticheskii smysl*. St. Petersburg, Aleteia Publ., 2001 g. 562 p. ("Gallicinium"). (In Russ.)
2. Kosenko T.S., Nalivaiko N.V. *Filosofia vospitaniia: sotsial'no-filosofskoe vvedenie v problemu*. Novosibirsk: NGPU Publ., 2012. 215 p. (In Russ.)
3. *Pedagogicheskie trudy akademika I.P. Ivanova*. In 2 vol. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2013. Vol. 1. 304 p.; Vol. 2. 310 p. (In Russ.)
4. Fuko M. *Germenevtika sub'ekta Kurs lekcii v Kollezh de Frans, 1982. SOTCIOLOGOS: Sotciologiya. Antropologiya. Metafizika*. Pt. 1. Moscow, Progress Publ., 1991. 480 p. Pp. 284–311. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 376.112.4

И.Д. Аванесян

СОДРУЖЕСТВО ПОКОЛЕНИЙ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ

АВАНЕСЯН Инесса Давидовна — исследователь в области теории и методологии воспитания; доцент, кандидат педагогических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: innavan42@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются научно-педагогические исследования академика И.П. Иванова (1923–1992), автора педагогики общей заботы. Выделены методические аспекты теории коллективного творческого воспитания, подчеркивающие многомерность воспитательного процесса и коллективной творческой деятельности как средства воспитания. Цель статьи — обосновать значимость педагогических идей И.П. Иванова для современного образования. Особое значение придается гуманистическому подходу, содружеству поколений в процессе формирования духовно-нравственного опыта личности, в котором общая забота составляет содержательную основу взаимодействия воспитателей и воспитанников. Понятия «воспитатель» и «воспитанник» рассматриваются в единстве и взаимосвязи, акцентируется взаимовлияние субъектов в коллективе.

Ключевые слова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС; СОДРУЖЕСТВО ПОКОЛЕНИЙ; КОЛЛЕКТИВ; КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО.

Учение академика И.П. Иванова — это учение о человеке и человечности, а «педагогика по Иванову» — это педагогика без границ, как с точки зрения реализации в разных образовательных пространствах, так и с точки зрения ее воплощения в разных возрастных группах. Многолетний опыт учеников и последователей ученого убедительно иллюстрирует сказанное. Выступления и статьи, опубликованные в сборнике по итогам Международной научно-практической конференции (5 ноября 2013 г., СПбГПУ) «Философия, психология и педагогика развития социальной активности и творчества личности», посвященной 90-летию И.П. Иванова, являются подтверждением актуальности его идей для современного образования как в высших учебных заведениях, так и в учреждениях общеобразовательной и дошкольной практики.

Конференция была организована при содействии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, Петербургского государственного университета путей сообщ-

ения, межрегиональной общественной организации «Педагогика социального творчества», Ассоциации исследователей детского движения (Москва). В конференции принимали участие ученые и практики из Москвы, Санкт-Петербурга, Сочи, Архангельска, Брянска, Иванова, Оренбурга, Омска, Липецка, Челябинска, Электростали, Перми, Пскова, Краснодара, Екатеринбурга, Ульяновска и других городов (всего из 36 регионов Российской Федерации), а также из Белоруссии, Финляндии, Израиля, США, Украины, Франции. Было заслушано более 50 докладов по проблемам развития образования на основе гуманистических идей. Участники конференции в своих выступлениях подчеркивали воспитательно-нравственное значение идей педагогики общей заботы, коллективного творческого воспитания для современного образования.

Становление гуманно-демократической концепции воспитания И.П. Иванова пришлось на 1950–1980-е годы. В условиях директивных и идеологических установок в обще-

стве осуществлялся поиск путей преодоления косности и формализма в воспитании. Доминирование роли учителя в сфере обучения и организации жизни детского коллектива было типичным проявлением «педагогике передачи и усвоения».

Игорю Петровичу, широко образованному и внутренне свободному человеку, удалось преодолеть догмы авторитарной педагогики. Каждый его замысел предполагал ломку сложившихся стереотипов с одновременным прорывом в область подлинно гуманистической практики. Борьба за педагогику отношений приобретала принципиальный характер, а преодоление «одностороннего подхода к воспитанию» было созидательным. Раскрыв сущность и дав характеристику воспитательным отношениям авторитаризма, чрезмерной опеки и «свободного воспитания» как регрессивным типам, Игорь Петрович одновременно обосновал эффективность и перспективность воспитательных отношений «творческого содружества воспитателей и воспитанников».

Формулируя одно из главных условий эффективности воспитательной системы, Игорь Петрович отмечал, что это — «соответствие целям и задачам воспитания тех воспитательных отношений, которые складываются и развиваются между воспитателями и воспитанниками, а также между самими воспитателями, между самими воспитанниками». То есть внутренним источником самодвижения воспитательного процесса выступают объективные и личностные (субъективные) отношения, которые складываются между участниками, а отношения общей творческой заботы есть «главная идея, главный мотив, основа всей концепции воспитания в современных условиях». Закон заботы есть одна из ведущих закономерностей, открытых и сформулированных И.П. Ивановым. Идея заботы имеет принципиальное значение для понимания сущности воспитательной системы. Данное понятие в исследовании ученого приобрело общественно-педагогический смысл, наполнило содержанием взаимодействие детей и взрослых. Формирование заботливого отношения к себе и окружающим людям является важнейшей задачей воспитания, и одновременно проявление действенной заботы воспитанников о себе, окружающих людях есть показатель ее результативности. Забота — это прежде

всего особый сплав отношений, поведения и деятельности, это творческая практическая забота об общей жизни, о конкретных людях, «о себе как товарище других людей». И.П. Иванов предложил нетрадиционный, новаторский подход и к отбору содержания воспитания для реализации задач по осуществлению разнообразной заботы. И тогда, как бы прост ни был объект заботы, он не допускает одностороннего, формального подхода (если, конечно, речь идет о действительной, а не показной заботе). Любая реальная, а не абстрактная забота о человеке требует синтеза душевных, физических и интеллектуальных сил.

Д.С. Лихачев в небольшом эссе «Неделя добрых дел» писал: «...Люди открывают для себя счастье доброты... в результате... растворяется, как туман, стяжательство, страсть к наживе... Революцию добра рьяно подхватывают дети. Они больше всех первыми заражаются добром. Добро становится для них любимой игрой, они учатся делать добро» [4, с. 366].

Так и у Игоря Петровича, благодаря участию детей в общей творческой гражданской заботе, происходит формирование личностных отношений к различным сторонам жизни, и прежде всего к самому себе и окружающим людям. Обращение к идеям заботы есть путь наполнения духовностью, путь приобретения нравственного опыта. Воспитание невозможно без «дел-событий», без сопереживания и социальной практики [2, с. 22].

Формирование гуманистических отношений между поколениями, творящих и развивающих способности каждого человека — гражданина, являлось одной из главных забот самого ученого. Воспитательные отношения деятельностного, творческого взаимодействия взрослых и детей основаны на принятии идеи постоянного самосовершенствования первых и, как условие, ответственности за развитие детей.

Выдвинув идею об «общей творческой заботе» воспитателей и воспитанников, Игорь Петрович одновременно рассматривал творчество как возможность реализовать природную тягу человека к свободе в сфере социальной жизни, а социальное творчество — как напряжение живой мысли, рождение идей, заряд к действию, как источник эмоционально-нравственного созидательного опыта растущего человека, как способ его существования.



В известном опыте ленинградской Фрунзенской коммуны идея содружества поколений, коллективного творческого воспитания была блестяще реализована и получила в дальнейшем широкое распространение. Теоретические и методические идеи И.П. Иванова проникали в педагогическую практику, в сознание взрослых и детей, и в 1960–1970-х годах Ленинград стал центром притяжения педагогов страны. Методика коллективной творческой деятельности, разработанная ученым, стала основой развития педагогической инициативы, педагогического проектирования.

Особое место в концепции занимает понятие «коллектив». Игорь Петрович отмечал, что при определении коллектива недостаточно выделения лишь двух признаков — наличия общественно-полезной цели и органов самоуправления. В таком объединении не всегда происходит действительно всестороннее целостное развитие каждого его члена, так как имеет место устойчивое деление данной социальной группы на организаторов и исполнителей. Именно эти отрицательные явления должны быть преодолены в практике. Он рассматривал коллектив прежде всего как «объединение людей, в котором развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище по объединению» [3, с. 118]. Данная идея, подкрепленная методикой коллективной творческой деятельности, позволяет каждому ее участнику реализовать свои возможности, приобрести личный опыт организаторской и творческой заботы.

В работе «Воспитывать коллективистов» [1] Игорь Петрович со свойственной ему обстоятельностью раскрыл возможности педагогики коллективной творческой жизни воспитателей и воспитанников, показал созидательную силу товарищеского взаимодействия. В современной практике воспитания часто недооценивается роль коллектива в воспитательном процессе. Нередко происходит смещение терминов «индивидуальность» (individuality) и «индивидуализм» (individualism). «Такая подмена понятий, — пишет канадский психолог Г. Ньюфелд, — заставляет людей думать, что индивидуализация — это нечто противоположное коллективу, хотя на самом деле является необходимым условием для формирования настоящего коллектива, сообщества» [5, с. 363].

Игорю Петровичу удалось как в теории, так и на практике доказать, что движущей силой развития коллектива, его воспитательного влияния становится товарищеская воспитательная забота руководителя о воспитателях и воспитанниках, что, в свою очередь, развивает «заботу воспитанников о себе и их заботу о воспитателях как старших друзьях» [3, с. 118].

И.П. Иванову вслед за А.С. Макаренко удалось определить закономерности развития коллектива на основе демократических принципов. Привлекательность идей, результативность методики, ее заразительность и предсказуемость открыли широкие возможности для творчества педагогов и их воспитанников. Способы организации жизнедеятельности, характер отношений и позиция взрослых в коллективе отличались от массовой практики и при этом совпадали с представлениями педагогов и воспитанников (особенно последних!) о том, каким должен быть настоящий коллектив.

По существу, И.П. Иванов разработал уникальную методику, в которой заложен и успешно действует механизм формирования нравственных ценностей и демократической культуры отношений. Воспитательное влияние коллектива на личность во многом обеспечивается заботой о нем, а развитие индивидуальности — высокой степенью свободы, самореализации и ориентации на социальное творчество.

Сущность коллективного творческого воспитания раскрывается в цепочке ответов на вопросы методического характера:

- Какими путями достигаются поставленные цели?
- Какими должны быть методы и приемы воспитательного процесса?
- Как строить отношения на паритетной основе?
- Какой должна быть позиция воспитателя и содержательная основа взаимодействия?
- Как организовать совместную деятельность и при каких условиях становится возможным развитие товарищеских отношений между взрослыми и детьми, между самими детьми?

Следующее положение развивает предыдущее и связано с ценностно-смысловой основой взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Общая гражданская забота об улучшении жизни людей и собственной жизни, совершенствование окружающего мира и есть объ-

единяющее начало, мощная воспитательная сила. Ребенок, как утверждал И.П. Иванов, не субъект воспитания, а субъект жизни, ее преобразователь. (Если Ш. Амонашвили говорит: «Нужно облагораживать среду вокруг ребенка», то И. Иванов предлагает облагораживать среду вместе с детьми.)

Забота как педагогическая категория у И.П. Иванова определяет сущность воспитания и наполняет содержанием взаимодействие детей и взрослых.

Жизнь — вот верховная цель, именно она увлекает за собой воспитанников, она должна быть главной заботой, а воспитание идет, как писал И.П. Иванов, «по ходу решения жизненно важных задач».

Данное положение ориентирует нас на поиск методик, приемов, побуждающих детей осуществлять эту заботу, на создание условий, способствующих развитию действий, умений, направленных на улучшение окружающего мира, совершенствование себя как личности, поиск ответов на методические вопросы.

Что есть окружающая жизнь? Это то, что за порогом дома, школы? Или же дом, школа, ближайшее окружение?

Как организовать «разведку» дел, научить каждого думать и видеть нужную в жизни работу?

Как включить каждого в планирование, организацию и оценку совместных дел, направленных на улучшение окружающей жизни?

Кто ответствен за результат?

Выдвинув идею об «общей творческой заботе» воспитателей и воспитанников, Игорь Петрович рассматривал творчество не как технику исполнения, а прежде всего как возможность реализовать природную тягу человека к свободе в сфере социальной жизни, социальное творчество как напряжение мысли, рождение идей, заряд к действию, как источник эмоционально-нравственного, созидательного опыта растущего человека, как способ существования.

Коллективная творческая деятельность — основное средство воспитания в педагогике Иванова, дающее ответы на поставленные вопросы. Для такой деятельности характерны практическая и творческая направленность, коллективная организация.

Методика коллективной организации жизнедеятельности — стержень всей методической системы коммунарского движения.

Союз энтузиастов (СЭН), создавший алгоритм деятельности на условиях общественной организации, по сути, дал ответ на вопрос: как обеспечить право детей думать над тем, как строить жизнь в своей организации (пионерской), проявлять инициативу и самостоятельность?

И вновь вопросы методического характера:

- Как вовлечь каждого в коллективную творческую деятельность?

- Какое содержание может быть источником творчества?

- Что сделаем? Как?

- Если творчество — это всегда выбор, то как его обеспечить?

Пять содержательных направлений коллективной творческой деятельности и шестиступенчатый путь их осуществления дают ответы на эти и другие вопросы.

Педагогический смысл методики коллективного творческого воспитания дает обоснование группе взаимосвязанных методов и приемов, предложенных И.П. Ивановым:

- методам товарищеского приучения,
- методам товарищеского побуждения,
- методам товарищеского убеждения.

Целостность же всей методической системы обеспечивается методикой комплексной организации воспитательного процесса, в которую И.П. Иванов включает:

- планирование и осуществление воспитательной работы по тематическим периодам,
- реализацию шести взаимосвязанных стадий коллективной творческой деятельности воспитателей и воспитанников,
- применение системы функций товарищеской воспитательной заботы.

В противовес «педагогике одностороннего воспитательного воздействия», подробно понимания и осуществления воспитательного процесса И.П. Иванов развил и утвердил идею этапно-циклического характера воспитательного процесса, в котором одинаково важным и значимым является как самовоспитание педагога и воспитание педагогом воспитанников, так и взаимовоспитание, самовоспитание воспитанников и воспитание ими воспитателей. Выявление новых жизненно-практических и воспитательных задач вызвало новый цикл развития воспитательного процесса, в котором особое место занимает



вопрос духовного внутреннего отношения к растущему человеку.

В педагогике общей заботы, составляющей основу методической системы, есть три взаимосвязанные закономерности:

- целеустремленность, или единство образа жизни и воспитания;
- товарищество поколений;
- гуманизм воспитания.

Наш опыт общения и работы с И.П. Ивановым дает основание утверждать, что для него важнее всего была личность. Его волновали вопросы, как сделать жизнь человека полноценной и полнокровной, как создать условия, чтобы дети думали, участвовали в организации жизнедеятельности и были ответственны за свои действия, как строить отношения, чтобы не подавлять, а развивать природные силы ребенка. Сама жизнь и воспитание — самое увлекательное для ученого и практика И.П. Иванова.

Особое значение для современных исследований приобретает путь научного поиска ученого. Воспитательная система «Педагогика общей заботы» разрабатывалась на протяжении всего периода 1950–1980-х годов в тесном соотношении теоретических положений с педагогической практикой. Путь поиска был уникальным и с точки зрения организации. На каждом этапе исследования рождались разновозрастные исследовательские группы под руководством И.П. Иванова. Так, в 1957 году при Ленинградском НИИ педагогики АПН СССР, который возглавлял известный психолог Б.Г. Ананьев, возник Союз энтузиастов (СЭН). Идеи и опыт работы «сэновцев» легли в основу создания в 1959 году Коммуны юных фрунзенцев (КЮФ) в Ленинграде, а в 1963 году в ЛГПИ им. А.И. Герцена (ныне — РГПУ им. А.И. Герцена) доцент кафедры педагогики начальной школы Игорь Петрович Иванов объединил студентов и педагогов. Он все отчетливее понимал, что успех дела воспитания зависит от взрослых, от воспитателей. Эффективно работать с детьми, опираясь на принципы педагогики коллектив-

ного творческого воспитания, могут те, кто прошел школу коллективного взаимодействия. Учиться накапливать творческий опыт необходимо в студенческие годы. Члены Коммуны им. А.С. Макаренко (КиМ) стали участниками опытно-экспериментальной, исследовательской работы. Школы Ленинградской области послужили базой новаторского опыта. Студенты и педагоги школ под руководством своего учителя разрабатывали и проводили с учащимися коллективные творческие мероприятия на радость и пользу «себе и окружающим людям». Шла борьба за «педагогику будущего в настоящем», за педагогику творческого содружества поколений, за педагогику общей заботы.

Обладая подлинно научным темпераментом, Игорь Петрович щедро делился своими идеями, объединял вокруг себя учеников и последователей, создавал научное поле, на котором прорастали зерна добра и творчества.

Сегодня научные исследования развивают основные положения теорий и практики коллективного творческого воспитания, педагогики общей заботы. Научный интерес представляют работы Е.В. Титовой, в которых раскрывается методологический потенциал концепции И.П. Иванова, дается ориентир развития методики воспитания в современной образовательной системе.

В центре исследования С.М. Платоновой находится проблема становления демократической культуры школьников в условиях коллективной организаторской деятельности. Диссертация А.В. Полищук посвящена истории развития коммунарской педагогики. В работах В.Л. Тузовой системно представлен опыт работы с младшими школьниками на основе идей педагогики общей заботы И.П. Иванова. В этом же ряду находятся материалы исследований В.Л. Ситникова, Л.С. Нагавкиной, Н.П. Царёвой и многих других ученых, где дается обоснование ценностно-смысловой преемственности коллективного творческого воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Иванов И.П.** Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1982.
2. **Он же.** Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994.
3. **Педагогические** труды И.П. Иванова. В 2 т. Т. 2. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013.
4. **Лихачев Д.С.** Книга беспокойств. М., 1991.
5. **Ньюфелд Г., Матэ Г.** «Не упускайте своих детей». М.: Ресурс, 2012.

I.D. Avanećjan

CONCORD OF GENERATIONS AS BASE OF PEDAGOGY OF GENERAL CARE

AVANECJAN Inessa D. — *researcher in area of theory and methods of upbringing.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: innavan42@mail.ru

Abstract

The article deals with a scientific-pedagogical way of investigations of academician I.P. Ivanov, author of pedagogic of general care, theory of collective's creative activity. Article's purpose is to show how important is his pedagogical ideas and give more information about them. Ivanov's conception especially attend to humanistic point of view, concord of generations in process of forming spiritual and moral experience. General care bases relationships of mentors and pupils. It also deals with methodical aspect of Ivanov theory.

Keywords

UPBRINGING PROCESS; CONCORD OF GENERATIONS; COLLECTIVE; COLLECTIVE'S CREATIVE ACTIVITY; SOCIAL CREATIVE.

REFERENCES

1. Ivanov I.P. *Vospityvat' kolektivistov*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. (In Russ.)
2. Ivanov I.P. *Zveno v beskonechnoy tsepi*. Ryazan, 1994. (In Russ.)
3. *Pedagogicheskiye trudy I.P. Ivanova*. In 2 vol. Of vol. 2. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2013. (In Russ.)
4. Likhachev D.S. *Kniga bespokoystv*. Moscow, 1991. (In Russ.)
5. Nyufeld G., Mate G. "Ne upuskayte svoikh de-
tey". Moscow, Resurs Publ., 2012. (In Russ.)

УДК 379.82

У.С. Позднякова

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ

ПОЗДНЯКОВА Ульяна Сергеевна — преподаватель, аспирант кафедры спортивной режиссуры Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.

Россия, 350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161

e-mail: niipgergo2009@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию принципов организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей с использованием исторического, типологического, функционального, сравнительного и иных методов исследования. Дано авторское определение этого понятия. Проведена классификация принципов, в частности выделены следующие из них: 1) гуманизации и демократизма; 2) культуросообразности; 3) интерактивности и обратной связи; 4) научности; 5) целостности, непрерывности и последовательности в осуществлении; 6) открытости и вариативности; 7) индивидуации, индивидуальной обусловленности и развивающего потенциала; 8) рефлексивности и экзистенциального анализа; 9) сочетания развлечения и увлечения (личной активности); 10) сочетания профессионализма и эффективности (результативности) в деятельности аниматоров с уровнем их этичности. Проведен анализ каждого из вышеперечисленных принципов анимационной деятельности с участием детей, разработаны рекомендации по их совершенствованию и развитию в системе образования, воспитания и организации досуга подрастающего поколения.

Ключевые слова

АНИМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ; ОБРАЗОВАНИЕ; ВОСПИТАНИЕ; ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА.

В основе организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей лежит определенная совокупность принципов — отправных начал, идей, требований и правил поведения, которые, будучи взаимосвязанными и взаимообусловленными,

придают анимации целенаправленность, целостность и единство, являясь необходимым условием ее эффективного осуществления как разновидности психолого-педагогической деятельности человека.

Под принципами в русском языке принято понимать: основные начала, на которых

построено что-нибудь (какая-нибудь научная система, теория, политика, устройство и т. п.); убеждения, точки зрения, правила поведения [1, с. 795]; основные особенности в устройстве [2]. В свою очередь, под принципами организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей следует понимать наиболее важные, ключевые убеждения, точки зрения и идеи, лежащие в основе построения и осуществления анимации, раскрывающие ее сущность как разновидности психолого-педагогической деятельности человека, социально-культурное содержание и назначение, основные цели и задачи.

Представляется, что принципы организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей обладают следующими признаками: 1) отражают наиболее важные и существенные закономерности организации и осуществления анимации как разновидности психолого-педагогической деятельности человека; 2) носят всеобъемлющий характер при регулировании анимационной деятельности в системе образования, воспитания и досуга детей; 3) рассчитаны на длительный характер применения, так как отражают наиболее устойчивые закономерности в организации и функционировании анимации; 4) служат целеполагающим ориентиром в практической деятельности аниматоров.

Некоторые из данных принципов закреплены в международных правовых документах, действующем законодательстве, определены в отдельных подзаконных актах органов государственной власти и местного самоуправления, программах развития системы образования, воспитания и организации досуга молодежи в нашей стране (такие, например, как гуманизации и демократизма; культуросообразности; научности) [3]. Другие разработаны, исследованы и опробованы на практике в различных образовательных и культурно-воспитательных теориях, школах и направлениях (к ним относятся, например, принципы интерактивности и обратной связи, индивидуации и развивающего потенциала, рефлексивности и экзистенциального анализа) [4, с. 14; 5]. Свое развитие они получают в практической деятельности учреждений, предприятий и организаций, отдельных

специалистов-аниматоров, осуществляющих анимационную деятельность в системе образования, воспитания и организации досуга детей.

К числу основных принципов организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей можно отнести следующие: 1) гуманизации и демократизма; 2) культуросообразности; 3) интерактивности и обратной связи; 4) научности; 5) целостности, непрерывности и последовательности в осуществлении; 6) открытости и вариативности; 7) индивидуации, индивидуальной обусловленности и развивающего потенциала; 8) рефлексивности и экзистенциального анализа; 9) сочетания развлечения и увлечения (личной активности); 10) сочетания профессионализма и эффективности (результативности) в деятельности аниматоров с уровнем их этичности.

Рассмотрим каждый из вышеперечисленных принципов в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Принцип гуманизации и демократизма является основополагающим принципом организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей. Основы данного принципа, касающиеся поощрения и развития уважения к правам человека и основным свободам для всех, без различия расы, пола, языка и религии, а также равноправия и самоопределения народов, были закреплены еще в Уставе ООН, являющемся основополагающим документом в формировании национальных правовых систем [6].

Понятие «гуманизм» (*нем.* Humanismus, *фр.* humanisme < *лат.* hūmānus — человеческий; человечный, человеколюбивый) [7] означает прежде всего определенную совокупность взглядов, согласно которой человек признается особенной ценностью как личность, обладающая совокупностью прав и интересов (например, правом на счастье, здоровье, свободу, охрану и защиту жизни). Данный принцип в социальной педагогике и психологии предполагает рассмотрение сущности и содержания любой социокультурной деятельности (включая и анимационную) через призму основополагающих прав человека. По образному выражению Т.Б. Башкатовой, гуманизм как регулятивный принцип деятельности есть осознанная гуманность [8].



Представляется, что реализация *принципа гуманизма* в организации и функционировании анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей сводится к следующим требованиям: а) использование анимационных воспитательных, образовательных и досуговых технологий должно осуществляться в интересах самого ребенка, способствуя его развитию и самосовершенствованию как полноценной личности; б) анимационные технологии должны в обязательном порядке содержать воспитательные меры, создающие условия наиболее полного соответствия возможностям и способностям ребенка и не допускающие процессов саморазрушения личности; в) гуманистический характер анимации предполагает как избегание чрезмерной опеки ребенка со стороны взрослых, так и пресечение вседозволенности детей при их самовыражении и самореализации, т. е. анимационные технологии должны представлять собой психологическо-педагогическую модель, обеспечивающую контроль за максимальным самовыражением и самореализацией детей; г) гуманизация анимационной деятельности должна предполагать обеспечение уважения ребенка как личности со стороны аниматора и признания за ним его права быть самим собой; д) гуманизация предполагает обучение и подготовку ребенка к любым (даже жестким) жизненным ситуациям в целях обеспечения наиболее полного и целесообразного развития личности ребенка, его самореализации и воспитания.

Демократизм (от др.-греч. — народовластие, предполагающее использование метода коллективного принятия решений с равным воздействием участников на исход процесса [9]) в организации и функционировании анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей, в свою очередь, предполагает, с одной стороны, обеспечение максимального участия детей в проводимых анимационных мероприятиях, а с другой — признание их прав как равноправных соучастников и творцов в анимационной деятельности. Это позволяет повысить социально-культурную активность детей и стимулирует их к творческой деятельности, так как ребенок является, по образному выражению Н.Н. Ярошенко, активным, интенциональным, стремящимся к самоактуализации, творческим существом [10].

Для реализации *принципа демократизма* в анимационной деятельности необходимо поощрять такие ее формы и методы, которые предполагают активное деятельное участие детей, их сотворчество (совместное с аниматорами), что позволит не только реализовать творческий и культурный потенциал ребенка, но и привить ему в раннем возрасте навыки различных видов социокультурной деятельности, приучить к самооценке ее результатов.

Принцип культуросообразности в организации и функционировании анимации с участием детей предполагает обязательную привязку технологий анимационной деятельности к среде жизнедеятельности детей как объектов анимации. Данный принцип, сформулированный еще А. Дистервегом, означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней (нормы морали, быта, потребления), внутренней (духовная жизнь человека) и общественной (социальные отношения и национальная культура) культуры, в которой рожден и проживает ребенок [11].

Реализация принципа культуросообразности в анимационных технологиях в системе образования, воспитания и организации досуга детей должна включать в себя ряд обязательных требований: а) анимационная деятельность должна преследовать цель по приобщению ребенка к его национальной (народной) культуре и усвоению менталитета, характерного для среды его жизнедеятельности (это позволит ребенку стать активным и полноправным членом гражданского общества, воспитает его в духе патриотизма, любви к Родине, уважения к культуре, традициям своей страны и народа); б) при использовании воспитательных анимационных технологий приоритет должен отдаваться своеобразию родного воспитания, возможностей народной мудрости (национального языка, местных традиций и обычаев, особенностей местности проживания); в) анимационная деятельность должна осуществляться на родном языке ребенка как средстве его социального воспитания (например, в анимационную модель следует включать народные сказки, предания, сказания, иные литературные и культурно-творческие памятники родной среды обитания ребенка); г) культуросообразность в анимации предполагает активный культурный обмен и взаимное обогащение местной культу-

ры и культурных возможностей среды обитания с мировой культурной сокровищницей, ее духовными, культурно-образовательными и культурно-творческими ценностями.

Принцип интерактивности и обратной связи имеет важное значение в анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей. Интерактивность (от *англ.* interaction — взаимодействие) представляет собой понятие, раскрывающее характер и степень взаимодействия между объектами, являющееся принципом организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы [12]. Интерактивность в анимации предполагает, что и аниматор, как объект анимационной деятельности, и дети, как ее субъекты, находятся в постоянном информационном взаимодействии. Причем данное взаимодействие носит избирательный и добровольный характер со стороны детей. Аниматор (особенно в групповых занятиях) должен давать ценностные установки, побуждать детей к активному общению в группе между собой и с аниматором, создавая условия для свободного и непринужденного информационного обмена участников анимационного мероприятия с целью раскрытия творческого, образовательного и культурного потенциала детей, их самореализации, создания условий для самообразования, творчества, повышения у ребенка личной самооценки и степени мотивации к конструктивной деятельности при одновременном снятии психофизиологического напряжения, максимальной релаксации.

Важное значение при данном информационном обмене имеет обратная связь между аниматором и детьми, которая предполагает со стороны аниматора постоянный анализ информации, поступающей от ребенка, адаптацию аниматором используемых анимационных технологий в зависимости от степени включенности ребенка в данный процесс, его влеченности, заинтересованности, степени внимания к происходящему (уровня данной обратной связи), его возможностей, способностей (культурно-образовательного и творческого потенциала).

Принцип научности в анимационной деятельности с участием детей предполагает, что данная деятельность должна отвечать ряду обязательных требований: а) соответствовать современным достижениям педагогической и

психологической науки (как сферы человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности [13]), по образному выражению Т.И. Гальпериной [14], гуманитаризировать, психологизировать, культурологизировать, технологизировать предоставляемую информацию, при этом любые упрощения научных положений не должны искажать их научной сущности, так как получаемые в детстве познания окружающей действительности, закономерностей в ее организации и деятельности должны в более взрослом возрасте обогащаться и дополняться, а не отвергаться; б) знакомить детей с наибольшим количеством различных взглядов, концепций, теорий, гипотез, вооружая их в доступной форме современными методами и приемами научного исследования, включая их в процесс самостоятельного исследования проблем и поиска путей их решения (самообразования, творчества, реализации полученных знаний на практике); в) опровергать наиболее распространенные заблуждения, точки зрения, теории, мнения, имеющие лженаучный, необоснованный характер; г) не только давать толкование различным явлениям окружающей действительности, но и различным научным точкам зрения (теориям, концепциям, гипотезам) на них; д) формировать посредством образовательных, культурно-воспитательных, творческих и досуговых технологий у ребенка целостное восприятие окружающего мира и научное мировоззрение.

Принцип целостности, непрерывности и последовательности в осуществлении анимационной деятельности в системе образования, досуга и воспитания детей включает в себя ряд требований.

Прежде всего, все виды анимационной деятельности с участием детей должны быть связаны между собой, отвечать признакам организационного единства, структурной и системной целостности. Как отмечает А.С. Кусков, анимация представляет собой целостный процесс взаимодействия на основе соединения формального руководства и неформального лидерства специалиста, осуществляющего взаимодействие. В результате такого взаимодействия удовлетворяются релаксационно-оздоровительные, культурно-творческие, образовательные потребности и интересы участников данного про-



цесса, создаются условия для формирования социально активной личности, способной к преобразованию окружающей действительности и себя в ней. Данный технологический процесс представляет собой целостную систему, в которой взаимодействуют все компоненты [15]. Действительно, в противном случае формируемое у ребенка мировоззрение не будет носить целостного характера, что сделает его неустойчивым к негативному психофизиологическому воздействию, будет способствовать появлению у него девиантного [16] и делинквентного поведения.

Последовательность в анимационной деятельности, в свою очередь, предполагает включение ребенка в нее поэтапно, путем освоения на каждом этапе новых видов и форм анимационной деятельности, закрепления у ребенка умений и знаний, соответствующих данному этапу, приобретения опыта. Непрерывность анимационной деятельности предполагает, что в процессе ее осуществления аниматор должен стремиться к достижению поставленных целей в максимально короткие сроки с учетом способностей и возможностей детей. По мнению П.Г. Щедровицкого, непрерывность в данном случае означает предоставление каждому своей возможной траектории (пространства) движения, сферы инициативы и ответственности [17, с. 25–26].

Принцип открытости и вариативности анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей предполагает, прежде всего, что анимация, как и любая другая психолого-педагогическая деятельность, должна обеспечивать постоянный информационный обмен между самой анимационной деятельностью и внешней культурно-образовательной и творческо-досуговой средой. Как точно отметил В.И. Беляев, открытость образовательной системы означает ее прочную связь с жизнью, возможность адаптировать все новое, что появляется в теории и практике. Можно сказать, что в широком смысле слова она является главным условием существования любой образовательной системы в социально-историческом времени и пространстве [18]. Однако открытость анимационной деятельности означает и обеспечение постоянного контроля со стороны общества и государства за качеством предоставляемых анимационных услуг, недопу-

щением использования технологий, препятствующих развитию ребенка как самостоятельной творческой личности, формированию его мировоззрения.

Вариативность в анимации с участием детей предполагает, с одной стороны, необходимость использования широкой выборки вариантов педагогического, культурно-творческого и досугового воздействия на ребенка, а с другой – выбор индивидуального варианта для каждого ребенка в зависимости от уровня его развития, потенциала, включенности в деятельность, особенностей характера и т. д. Так, по мнению М.А. Бодряшкиной, вариативность в образовательном процессе изменяет качественную характеристику образовательной среды. Она становится адаптивной, коммуникативной, технологичной, информативной, рефлексивной, здоровьесберегающей, что создает большие возможности развития всем субъектам образовательного процесса [19, с. 5–6].

Индивидуация, индивидуальная обусловленность и развивающий потенциал как принцип организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей предполагает выделение индивидуальных особенностей каждого ребенка с целью максимально полного развития его культурно-творческих способностей, быстрого овладения знаниями, навыками, опытом.

В основе данного принципа лежит концепция, согласно которой любой человек уникален, у него особый внутренний индивидуальный мир, со своими способностями и возможностями, достоинствами и недостатками. Как отмечает Г.А. Колесникова, в процессе социальной индивидуации вся совокупность иррациональных составляющих личности гармонизируется в единую систему [20] и у человека формируется мировоззрение. В то же время процесс индивидуации означает и постоянную необходимость становления и развития личности самого аниматора, предполагает выявление его предназначения. По мнению Л.В. Тарасова, именно духовные процессы личности придают социокультурным аниматорам наибольшую способность влиять на окружающих, становиться факторами развития других, вести за собой, вовлекая в общественно полезную деятельность. И для развития социокультурного ли-

дерства аниматора ему важно актуализировать процесс индивидуации, в котором личность проходит сложные этапы самоуглубления, самоактуализации и достигает высокого уровня личностного развития, социальной успешности, позволяющей уверенно лидировать в той или иной сфере деятельности [21, с. 20].

Таким образом, в анимационной работе с конкретным ребенком необходимы особый подход, технологии социально-педагогической деятельности, которые смогут максимально раскрыть его индивидуальный социокультурный потенциал в развитии и воспитании.

Реализация принципа индивидуации, индивидуальной обусловленности и развивающего потенциала в анимации с участием детей предполагает выполнение ряда требований: а) необходимо до начала анимационной работы узнать как всю группу детей, так и индивидуальные особенности каждого ребенка (при этом большое значение имеет личный опыт аниматора, его способность при первой же встрече максимально исследовать каждого ребенка и выстроить индивидуальную модель анимационного психолого-педагогического и культурно-досугового воздействия); б) в непосредственно анимационном мероприятии должен присутствовать первый этап, предполагающий взаимную адаптацию детей и аниматора как к друг другу, так и к будущей совместной психолого-педагогической и культурно-досуговой деятельности; в) процесс осуществления анимационной деятельности должен носить гибкий характер, аниматор должен корректировать свои технологии, опираясь на динамику изменений в общении с детьми, их восприятие происходящего.

Принцип рефлексивности и экзистенциального анализа в анимационной деятельности с детьми предполагает: а) такое построение анимационных мероприятий, при котором обеспечивается осмысление ребенком прожитого опыта анимационной деятельности, его адаптация к меняющимся условиям ее осуществления, а также совершенствование различных видов самой анимационной деятельности (рефлексивный аспект анимации) [5]; б) акцентирование внимания аниматора на индивидуальных особенностях ребенка, его уникальности, разработку для каждого ребенка индивидуальной модели преодоления своих недостатков для бо-

лее полной реализации своего культурно-творческого, образовательного и досугового потенциала (экзистенциальный аспект анимации).

Как справедливо отмечает Л.В. Тарасов, экзистенциальный анализ позволяет рассматривать все события как феномены сознания и осмысливать их не только в причинно-следственной, но и в смысловой перекрестной связи, анализировать экзистенциальные встречи собственной жизни [21].

Внедрение экзистенциального аспекта в анимационную деятельность особенно важно при работе с детьми, имеющими проблемы в психолого-физиологическом развитии (например, с детьми-инвалидами) либо входящими в группу социального риска (с детьми-правонарушителями, преступниками), для оказания помощи данным категориям детей в познании ими самих себя, собственной уникальности и преодолении своих недостатков.

В свою очередь, рефлексия как техника осмысления ребенком своей мыслительной и практической деятельности позволяет расширить возможности ребенка по осознанию окружающей действительности, осмыслению обстоятельств, препятствующих в каждой жизненной ситуации в достижении поставленных целей и задач, что в итоге создает деятельный механизм развития мышления, сознания и деятельности в целом.

Сочетание развлечения и увлечения (личной активности) как принцип организации и функционирования анимационной деятельности в системе образования, воспитания и организации досуга детей предполагает использование в анимационных технологиях привлекательного характера развлекающей составляющей анимации в качестве мотивирующего средства, вовлекающего ребенка в данный вид деятельности, повышающего его личную активность, увлеченность анимационным мероприятием, что повышает его эффективность и результативность.

Как справедливо отмечает В.В. Рогачев, активность возрастает в случае достижения субъектом состояния включенности [22]. Это достигается непосредственным участием детей в анимационных мероприятиях, когда выполняемые ребенком действия, с одной стороны, приводят к удовлетворению его интересов и потребностей, включая потребности в межличностном общении, а с другой — позволяют



ребенку осознавать себя в качестве самостоятельной личности и субъекта межличностных отношений. Участвуя в анимационной деятельности и осознавая ее сходство с иными видами социальной деятельности, ребенок получает навык социальной адаптации в окружающее общество, самовыражения в нем в качестве личности, имеющей свое мировоззрение, позицию по различным аспектам общественной жизни и представляющей определенную социальную значимость.

Принцип сочетания профессионализма и эффективности (результативности) в деятельности аниматоров с уровнем их этичности представляет огромную практическую значимость, так как без достижения специалистами-аниматорами высокого профессионализма и соблюдения ими в своей деятельности соответствующих этических правил поведения невозможно достижение целей и задач анимационной деятельности в целом.

Профессия аниматора как специалиста, осуществляющего социокультурную деятельность, сравнительно молодая, но имеет огромную значимость в связи с тем, что связана непосредственно с педагогико-психологическим и культурно-досуговым воздействием на подрастающее поколение. В настоящее время в отечественной научной и учебной литературе нет единого подхода в понимании профессионализма. Если рассматривать профессионализм через призму понятия «профессия» (лат. *professio* – официально указанное занятие, специальность, от *profiteer* – объявляю своим делом) как род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практи-

ческих навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [13], то становится очевидным, что при подборе аниматоров важно учитывать их профессиональную подготовленность (компетентность, умение и внутреннюю потребность в реализации своей компетенции при осуществлении анимационной деятельности) и накопленный опыт профессиональной деятельности. Учитывая специфику анимационной деятельности с детьми, недопустимо привлекать к работе специалистов-аниматоров, не имеющих опыта работы с детьми без участия специалистов, имеющих такой опыт, так как первые нуждаются в корректной помощи, поддержке и передаче опыта от вторых.

Огромное значение в работе аниматора наряду с профессионализмом имеет его добросовестное отношение к своему делу как проявление его моральных качеств. Аниматор, работающий с детьми, как никто иной занимающийся анимационной деятельностью связан в ней нормами профессиональной морали и этического должностования, с одной стороны, и требованиями действующего законодательства, детально регулирующего требования к лицу, осуществляющему педагогическое, психологическое и культурное воздействие на детей, – с другой.

Представляется, что отсутствие в действующем законодательстве формализации профессии аниматора в системе образования, воспитания и организации досуга детей и, как следствие, незакрепленность системных требований к его профессиональному и морально-этическому уровню создают серьезные трудности в достижении эффективности и результативности анимационной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Буколика : РООССА, 2008.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 дек.
4. Плотникова В.С. Подготовка студентов к анимационно-педагогической деятельности в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2013.

5. Петрова М.С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2007. 187 с.
6. Устав Организации Объединенных Наций. URL: <http://www.un.org/ru/documents/charter/chapter1.shtml>.
7. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
8. Башкатова Т.Б. Гуманизм как регулятивный принцип деятельности социально-гуманитарных организаций в России: дис. ... канд. социол. наук. Иркутск, 2007. 182 с.

9. Сироткин С.В. Демократия. М.: Звенья, 2001.
10. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 2004.
11. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие. М., 1998.
12. Электронный ресурс. URL: <http://ru.wikipedia.org>.
13. Большая советская энциклопедия. В 30 т. М.: Сов. энцикл., 1969–1978.
14. Гальперина Т.И. Содержание и методика анимационной подготовки студентов туристского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сходня, 2004.
15. Кусков А.С. Гостиничное дело: учеб. пособие. М.: Дашков и Ко, 2009. 328 с.
16. Моисеева М.Г. Педагогический потенциал социально-культурной анимации в профилактике девиантного поведения детей-сирот: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011. 26 с.
17. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). Рига, Изд-во пед. центра «Эксперимент», 1993.
18. Беляев В.И. Теоретические основы педагогической концепции С.Т. Шацкого // Педагогика. 1998. № 6. С. 79–80.
19. Бодряшкина М.А. Вариативный образовательный процесс как фактор развития образовательной среды урока: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
20. Колесникова Г.А. Гармонизация иррациональных составляющих личности в процессе социальной индивидуации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2005. 25 с.
21. Тарасов Л.В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России: моногр. М.: Русаки, 2012. 223 с.
22. Рогачев В.В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1994.

U.S. Pozdnyakova

PRINCIPLES OF ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF ANIMATION ACTIVITIES IN THE EDUCATION SYSTEM, EDUCATION AND THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S LEISURE

POZDNYAKOVA Ul'yana S. — *Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism.*
Budennogo ul., 161, Krasnodar, 350015, Russia
e-mail: niipgergo2009@mail.ru

Abstract

This article is devoted to research of the principles of the organization and functioning of animation activity in an education system, education and the organization of leisure of children with use historical, typological, functional, comparative and other methods of research. In work author's definition of concept of the principle of the organization and functioning of animation activity in an education system, education and the organization of leisure of children is given, classification is carried out them, in particular the following principles are allocated: 1) humanization and democratism; 2) conformity to culture; 3) interactivity and feedback; 4) scientific character; 5) integrity, continuity and sequences in implementation; 6) openness and variability; 7) individuation, individual conditionality and the developing potential; 8) reflexivity and existential analysis; 9) entertainment and hobby combinations (personal activity); 10) professionalism and efficiency (productivity) combinations in activity of animators with level of their ethics. The author carried out the analysis of each of the above-named principles of animation activity with uvastiy children, recommendations about their improvement and development in an education system, education and the organization of leisure of younger generation are developed.

Keywords

ANIMATION ACTIVITIES; PRINCIPLES OF ORGANIZATION AND FUNCTIONING;
EDUCATION; ORGANIZATION OF LEISURE.



REFERENCES

1. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremen-nogo russkogo jazyka*. Moscow, Bukolika, ROOSSA Publ., 2008. (In Russ.)
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka*. Moscow, 1992. (In Russ.)
3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012. № 273-FZ. *Rossijskaja gazeta*, 2012, 31 Dec. (In Russ.)
4. Plotnikova V.S. *Podgotovka studentov k animacionno-pedagogicheskoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom processe vuza*. Author's abstr. of cand. Diss. Petrozavodsk, 2013. (In Russ.)
5. Petrova M.S. *Animacionnaja dejatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitaniya studentov vuza*. Cand. Diss. Kostroma, 2007. 187 p. (In Russ.)
6. *Ustav Organizacii Obedinennyh Nacij*. (In Russ.) Available at: <http://www.un.org/ru/documents/charter/chapter1.shtml>.
7. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inozjazychnyh slov*. Moscow, Jeksmo Publ., 2008. 944 p. (In Russ.)
8. Bashkatova T.B. *Gumanizm kak reguljativnyj princip dejatel'nosti social'no-gumanitarnyh organizacij v Rossii*. Cand. Diss. Irkutsk, 2007. 182 p. (In Russ.)
9. Sirotkin S.V. *Demokratija*. Moscow, Zven'ja Publ., 2001. (In Russ.)
10. Jaroshenko N.N. *Social'no-kul'turnaja animacija*. Moscow, 2004. (In Russ.)
11. Dzhurinskij A.N. *Istorija zarubezhnoj pedagogiki*. Moscow, 1998. (In Russ.)
12. Available at: <http://ru.wikipedia.org>.
13. *Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija*. In 30 vol. Moscow, Sovetskaja jenciklopedija Publ., 1969–1978. (In Russ.)
14. Gal'perina T.I. *Soderzhanie i metodika animacionnoj podgotovki studentov turistskogo vuza*. Author's abstr. of cand. Diss. Shodnja, 2004. (In Russ.)
15. Kuskov A.S. *Gostinichnoe delo*. Moscow, Dashkov i Ko Publ., 2009. 328 p. (In Russ.)
16. Moiseeva M.G. *Pedagogicheskij potencial social'no-kul'turnoj animacii v profilaktike deviantnogo povedenija detej-sirot*. Author's abstr. of cand. Diss. Tambov, 2011. 26 p. (In Russ.)
17. Shhedrovickij P.G. *Očerki po filosofii obrazovaniya (stat'i i lekcii)*. Riga, Ped. centr "Jeksperiment" Publ., 1993. (In Russ.)
18. Beljaev V.I. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoj koncepcii S.T. Shackogo. *Pedagogika*, 1998, no 6, pp. 79–80. (In Russ.)
19. Bodrjashkina M.A. *Variativnyj obrazovatel'nyj process kak factor razvitija obrazovatel'noj sredy uroka*. Author's abstr. of cand. Diss. Moscow, 2011. (In Russ.)
20. Kolesnikova G.A. *Garmonizacija irracional'nyh sostavljajushhih lichnosti v processe social'noj individuacii*. Author's abstr. of cand. Diss. Rostov-na-Donu, 2005. 25 p. (In Russ.)
21. Tarasov L.V. *Sociokul'turnaja animacija v XXI veke. Koncepcija razvitija social'no-podderzhivajushhih grazhdanskih iniciativ v Rossii*. Moscow, Rusaki Publ., 2012. 223 p. (In Russ.)
22. Rogachev V.V. *Pedagogicheskie uslovija vključenija starsheklassnikov v social'nyju dejatel'nost'*. Author's abstr. of cand. Diss. Jaroslavl', 1994. (In Russ.)

УДК 947.084.8

С.В. Кулик

МЕМОРИАЛИЗАЦИЯ ПАМЯТИ ЖЕРТВ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА СЕВЕРО-ЗАПАДЕ РОССИИ

КУЛИК Сергей Владимирович — профессор кафедры истории Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, профессор кафедры региональной политики и политической географии СПбГУ; доктор исторических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: kulik54@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается история мемориализации памяти солдат, погибших в 1942 году во время Любанской операции. Прослеживается эволюция отношения власти и общества к захоронениям павших в Великой Отечественной войне и к поисковой работе.

Ключевые слова

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА; СЕВЕРО-ЗАПАД РОССИИ; ПОИСКОВОЕ ДВИЖЕНИЕ; ВОИНСКИЕ ЗАХОРОНЕНИЯ; ПАМЯТНИКИ.

Вопросы мемориализации памяти жертв Великой Отечественной войны на Северо-Западе России отнюдь не так просты, как это может показаться на первый взгляд. Боевые действия на этой территории велись практически на всем протяжении войны — с 1941 по 1944 год.

Бои в этом регионе были долгие, ожесточенные и не всегда победные для Красной армии. Блокада Ленинграда, Демянский котел и, наконец, трагедия 2-й Ударной армии — вот только несколько военных операций, где наша страна понесла тяжкие, невосполнимые потери.

Многие населенные пункты, где были кладбища как советских воинов, так и мирных жителей, после войны так и не возродились. Дороги к ним постепенно исчезли, так что представителям поискового движения пришлось их «открывать заново» через многие десятилетия.

Значительное количество военнослужащих долгие годы считаются «пропавшими без вести». Они могли погибнуть как во время отступления, так и в окружении. К сожалению, долгие годы трагическая судьба воинов 2-й Ударной армии непосредственно связывалась с именем генерала Андрея Власова.

А.А. Власов, перешедший на сторону противника, возглавивший Русскую освободительную армию (РОА), казненный в 1946 году по приговору советского суда, стал косвенным виновником того, что государство обратило внимание на проблему захоронения и мемориализации останков солдат, погибших в 1942 году при проведении Любанской операции, только в 1980-е годы.

В песне Владимира Высоцкого «Братские могилы» есть такие строки: «На братских моги-



лах не ставят крестов». Это утверждение было правильным лишь для 1940–1980-х годов. Издавна на Руси на местах захоронений павших воинов возводились церкви, часовни, устанавливались поклонные кресты.

Для эпохи СССР был характерен совершенно иной подход. На местах гибели революционеров, военнослужащих Красной армии возводились памятные стелы, монументы, увенчанные красными звездами. Во время Великой Отечественной войны часть из них оказались на территории, оккупированной гитлеровцами. В результате этого в центре многих русских городов на постаментах снесенных советских памятников были установлены различные «символы благодарности русского народа Великой Германии и ее фюреру». Так, в Калинин (ныне — Тверь) на площади Революции вместо памятника Ленину оккупанты установили гигантскую свастику. Почти такой же памятник появился в Пскове. Там весной 1942 года был переделан монумент «Жертвам Революции», и после установления свастики он стал называться «В память освобождения Пскова от большевизма германскими войсками» [1, с. 430]. Таким образом, этот памятник нес на себе визуальный элемент идеологии нацизма. После освобождения Пскова от оккупантов свастика была сбита, а памятник получил свое первоначальное название.

Как уже отмечалось, Северо-Запад России стал ареной долгих ожесточенных боев между Советской армией с вермахтом. Первые памятники стали сооружаться еще во время войны. Они были очень скромными, и часто под ними хоронилось несколько десятков солдат. Участник боев на Волховском фронте Александр Добров так описывал это: «Перешли Волхов у деревни Горка и там, где начинаются кусты за рекой, увидели, как похоронная команда, сплошь пожилые, не пригодные к строевой службе солдаты, хоронят наших бойцов и командиров, сложенных в штабель, как поленья...

Рядом вырыта квадратная яма, примерно четыре на четыре метра и в глубину метра три. Раздетые тела погибших укладывают рядами, пока эту яму не заполнят до определенного уровня. Затем ее зарывают и сверху оформляют как обычную могилу на одного покойника» [2, с. 80–81].

Такие полковые кладбища были разбросаны на всем протяжении Волховского фронта.

Обычно они оформлялись очень просто, без каких-либо излишеств, из имеющихся подсобных материалов. Очень быстро эти кладбища стали ветшать. Если за ними никто не ухаживал, они зарастали кустарником и деревьями, практически сливаясь с землей.

После снятия блокады Ленинграда началось восстановление шоссе и железной дороги Москва — Ленинград. У Мясного Бора, как и на других участках, где когда-то шли ожесточенные бои, проводилось разминирование шоссе и железнодорожной насыпи. Путь к местам гибели и захоронений красноармейцев был часто опасен для жизни.

Местные жители, собиравшие в лесу грибы и ягоды, опасались сойти с тропинки. Указатели «Мины» стояли сразу в 50 метрах от железной дороги. Многие деревни и хутора по этой причине практически обезлюдели. Например, в деревне Ольховке из-за мин нельзя было пасти скот, копать огороды. Косы ломались, натываясь в траве на черепа, и местные жители из-за этого оставили Ольховку. Вслед за воинами, когда-то сражавшимися здесь, они стали называть этот лес, находящийся в 100 километрах от Ленинграда, «Долиной смерти» [3, с. 351–352].

В условиях тотального дефицита первых послевоенных лет даже мемориальные памятники в деревнях и небольших городках сооружались из весьма простых и нестойких материалов: фанеры, дерева, ржавеющих металлических конструкций. Через некоторое время они также пришли в негодность. Где-то на их месте были возведены новые памятники, а где-то они практически исчезли.

Инициатива поиска и захоронения павших в этом районе возникла «снизу». С 1946 года в Мясном Бору начал свою поисковую деятельность Николай Иванович Орлов, семья которого недавно вернулась из эвакуации. В 1940–1950-х годах он работал на железной дороге у станций Мясной Бор и Спасская Полясть.

Самодеятельный поэт и художник, он всю свою жизнь посвятил исследованию и восстановлению военных памятников северо-запада Новгородской области. Почти все убитые здесь советские солдаты числились в 1940–1950-х годах «пропавшими без вести». Н.И. Орлов отыскивал у погибших опознавательные медальоны, по имевшимся там адресам пытался установить связь с их семьями. В то время это было очень

важно для оставшихся родственников — ведь семьи пропавших без вести не получали тогда никакого пособия [3, с. 352].

В 1958 году Н.И. Орлов переехал в село Подберезье, южнее Мясного Бора. Там из учеников сельской школы он организовал поисковый отряд «Юный разведчик», который проделал большую работу по сбору останков и установлению имен погибших воинов. В дальнейшем Николай Орлов перешел работать аппаратчиком на Новгородский химкомбинат «Азот» и переехал жить в Новгород. На «Азоте» в 1968 году он создал поисковую группу из молодежи. Со временем эта группа выросла в молодежный патриотический клуб «Сокол». 28 мая 1982 года на химкомбинате был открыт музей по истории Любанской операции [4, с. 32–39].

Долгие годы местные власти относились к деятельности Н.И. Орлова настороженно-равнодушно. Они придерживались бытательской версии о том, что «в Мясном Бору лежат предатели-власовцы». Это избавляло власти от лишних хлопот по организации похорон, а государство — от новых затрат на помощь семьям погибших. К тому же, местность у деревни Мясной Бор значилась принятой от Министерства обороны СССР для хозяйственного использования. В 1970-е годы существовал даже проект устройства в Мясном Бору зоны отдыха для жителей Новгорода [3, с. 355].

В СССР, с одной стороны, был культ героев Великой Отечественной войны. Книги и фильмы о тех событиях выходили регулярно, существовало большое количество официальных воинских захоронений. К самым известным можно отнести мемориал советским воинам в Трептов-парке в Берлине, открытый в мае 1949 года. Однако затерянные на Северо-Западе России могилы были символом не победы, а тяжелых поражений. Для того чтобы их возродить, требовались не только значительные материальные ценности, но и изменение подхода к оценке самой войны, не только как к «Великой победе».

В каком состоянии были захоронения периода войны, видно из следующего факта. Одна из участниц поискового отряда «Сокол» в 1968 году во время похода около Мясного Бора присела отдохнуть на пенек и вдруг почувствовала, что в ее сапог упирается гвоздь. Наклонившись, она подняла алюминиевую дощечку, на которой было написано: «Здесь покоится

тело старшей медсестры 364-го передвижного полевого госпиталя Марсаковой Таисии Никитичны, родившейся 15.09.20 г., скончавшейся 27.05.42 г. От боевых товарищей 364-го п. п. г.» [4, с. 32–39].

Следует отметить, что месторасположение полковых кладбищ, а также места захоронений конкретных военнослужащих можно было установить как по документам, так и по воспоминаниям их боевых товарищей. Гораздо сложнее судьба пропавших без вести. Из-за отступления и жестоких боев похоронные команды далеко не всегда могли собрать останки погибших. На многие годы они так и остались лежать в воронках, блиндажах, окопах — там, где их настигла смерть.

Формой общественной мемориализации памяти в первые послевоенные годы стал не только поиск родственников, погибших в боях, но и создание общественных музеев. Долгие годы Анна Ивановна Супрун искала могилу своего мужа. Из письма его подчиненных она знала, что своего погибшего командира они похоронили на северной окраине деревни Ольховки.

В 1967 году Анна Ивановна решила написать в ту самую Ольховку, как она сама позднее рассказывала, «добрым людям». Но письма попадали не в добрые, а в равнодушные и жестокие руки. Однажды на почту в этой деревне зашел Николай Иванович Орлов и увидел такую картину: работница почты рвала на мелкие клочки какое-то письмо, при этом раздраженно говоря: «Вот какая-то чудачка все пишет, чтобы ей помогли найти могилу мужа, который погиб в Ольховке!» [Там же. С. 52].

Орлову удалось найти очевидца захоронения комиссара Супруна, о чем он сразу сообщил А.И. Супрун. Перезахоронили Якова Артемовича Супруна на братском кладбище близ бывшей деревни Любино Поле, около автомобильной трассы Москва — Ленинград. Николай Иванович сделал проект обелиска из бетона и сам соорудил его. Позднее члены клуба «Сокол» изготовили обелиск из нержавеющей стали [Там же. С. 53].

А.И. Супрун, проживавшая на Украине, в городе Жданове (сейчас — Мариуполь), решила создать в своей квартире домашний музей, посвященный бойцам, погибшим под Ленинградом. Он начинался с писем участников



битвы за Ленинград. Их воспоминания, фотографии стали первыми экспонатами музея. К середине 1980-х годов материалы этого музея были строго систематизированы, каждый стенд получил свое название. Среди них: «Клуб Сокол», «Они вечно молодые», «Все о комиссаре Супруне», «Медсестры 2-й Ударной» и др. Музей, по мнению его организатора, служил в первую очередь делу увековечения памяти погибших. Среди его посетителей тогда было много молодежи [4, с. 59].

По своей сути поисковое движение началось благодаря подвижничеству нескольких десятков человек. Некоторые из них тратили на это дело не только свое личное время, но и свои деньги. Но это вызывало у них не чувство гордости, а чувство даже некоторого стеснения: «Рассказывали, что во время похорон у братского кладбища остановилась легковая машина с иностранными знаками. Из нее вышла супружеская чета. Видимо, туристы. Узнав, что хоронят павшего на войне героя, указывая на оркестр, венки из живых цветов, они спросили на ломаном русском языке у одной из женщин: «Все это устроено на государственные средства или на деньги родственников погибшего?» — «У нас честь героям народ отдает, а значит, государство!» — ответила та. Супруги переглянулись, что-то пробормотали по-английски и отошли в сторону [Там же. С. 27].

Благодаря активной позиции Н.И. Орлова у Мясного Бора появилось три воинских кладбища. С помощью поисковиков отряда «Сокол» только на первое кладбище у деревни Мясной Бор, напротив Южной дороги, было перенесено из леса около 5,5 тысяч погибших воинов. Настойчивость Н.И. Орлова привела к тому, что местные власти наконец-то обратили внимание на Мясной Бор как место, где находятся незахороненные советские солдаты [3, с. 355].

Самым памятным, самым счастливым годом своей жизни Николай Иванович считал 1968 год. Тогда произошла его первая встреча с С.С. Смирновым. По приглашению Новгородского обкома ВЛКСМ известный писатель, лауреат Ленинской премии (присуждена в 1965 году за книгу «Брестская крепость») приехал на областной слет красных следопытов. Поддержка столичного автора, регулярно выступавшего по Центральному телевидению с патриотическими

программами, оказалась серьезной поддержкой для всего поискового движения.

С.С. Смирнова можно оценить как личность сложную и неоднозначную. С одной стороны, он активно осуждал Бориса Пастернака и Александра Солженицына, а с другой — выступал против фактической реабилитации всех действий И.В. Сталина, которая началась в СССР в 1970-х годах. Смирнов сделал очень много для восстановления памяти тех участников войны, которые на долгие годы были практически забыты и дискредитированы: военнопленных и пропавших без вести.

К осени 1969 года С.С. Смирнов написал сценарий фильма о поисковой деятельности Н.И. Орлова — «Комендант «Долины смерти». Сценарий был опубликован в нескольких номерах газеты «Новгородская правда». Этот фильм сняли, состоялся его просмотр в Новгородском обкоме КПСС. Но едва газета «Советская Россия» поместила о нем заметку, как Главное политическое управление Советской армии и Военно-морского флота тут же затребовало пленку. К Орлову явились представители Главного политического управления и потребовали доказать им, что до сих пор в лесу между Новгородом и Ленинградом лежат непогребенные советские воины. Им продемонстрировали всего одну воронку, полную останков убитых солдат. Этого оказалось достаточно [Там же. С. 357].

В начале 1970-х годов в СССР стали возникать комитеты ветеранов частей и соединений времен Великой Отечественной войны. Одним из направлений деятельности комитетов являлась организация коллективных поездок ветеранов на места боев. В таких поездках ветераны проводили встречи со школьниками, что должно было оказывать помощь патриотическому воспитанию. Беседы ветеранов с педагогами и учащимися способствовали созданию школьных поисковых отрядов и музеев боевой славы. Однако в школах у Мясного Бора и Спасской Полисти поисковые отряды возникли гораздо раньше. Произошло это, вероятно, под влиянием Н.И. Орлова [Там же. С. 358].

В помощь Орлову стали выделять воинские подразделения. Например, в 1977 году вместе с ним работали воины-десантники. По воспоминаниям Н.И. Орлова, работали они вполне добросовестно и честно: «Только в районе речушки Полисть (это как раз в центре прорыва)

мы взорвали около семи тысяч боеприпасов и собрали останки примерно 500-600 воинов, хотя по этим местам работы велись уже много лет. Мне лично удалось по медальонам установить около 400 фамилий погибших и сообщить их родственникам» [3, с. 355].

Количество поисковых отрядов постепенно росло. В 1970-х годах одновременно с «Соколом» активными поисками в Мясном Бору занимался ленинградский клуб «Бригантина». С 1976 года поиски в Мясном Бору начали студенты из Казани. Их привело сюда желание ознакомиться с местами, где воевал известный татарский поэт Муса Джалиль, автор «Моабитской тетради». Они организовали сводный патриотический отряд «Снежный десант», который стал проводить регулярные экспедиции для работы вместе с «Соколом».

Несмотря на все положительные сдвиги, в отношении местных властей к Мясному Бору больших перемен не произошло. Так, в 1977 году в Новгород возили песок для строительства шоссе, в котором попадались человеческие кости и опознавательные медальоны. Песок возили из Панковского поселка, где в июне 1942 года сражалась 327-я дивизия. Немцы убрали убитых в песчаный карьер, и теперь экскаватор разрыл их могилу. Протесты рабочих-строителей ни к чему не привели, песок продолжали возить и вместе с останками бросать под асфальтовый каток [Там же. С. 359].

Новгородское областное отделение Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры тоже не спешило проявить какой-либо интерес к захоронениям в Мясном Бору. Руководство областного отделения общества во главе с ветераном войны бывшим полковником М.Е. Поповым упорно продолжало считать всех погибших в Мясном Бору предателями и поэтому не видело необходимости отдать им последний долг как павшим за Родину [Там же. С. 359–360].

В середине 1980-х годов вновь начались споры об увековечивании памяти погибших солдат. На протяжении всех этих лет поисковики создавали памятные знаки, по сути, из «подсобных материалов», т. е. из дерева, обломков оружия. На средства, выделяемые государством, ставились традиционные советские обелиски. В условиях перестройки начались дискуссии о том, что образ памятника погибшим воинам

необходимо изменить. В 1988 году прошла Всесоюзная вахта памяти.

В это время был объявлен конкурс на лучший эскизный проект памятного знака погибшим в ходе Любанской операции в Мясном Бору. На конкурс поступило несколько десятков проектов, которые можно разделить на две основные группы: памятники, включающие в себя религиозную символику, и традиционные советские монументы.

Большинством голосов классная премия была присуждена кандидату архитектуры, участнику Великой Отечественной войны И.И. Кушнису, предложившему проект «Стрелка»: крест высотой 28 метров. Площадка, на которой должен был быть установлен крест, увязывалась с большой усеченной пирамидой, покрытой солдатской каской. Внутренний объем знака предназначался для организации выставки [5].

Поощрительные премии получили еще три участника конкурса. Архитектор-реставратор Л.Е. Красноречьев предложил проект «Храм». Памятный знак был исполнен в виде православной церкви с двумя отдельно стоящими звонницами по краям.

Художник В.Ф. Трофимов в своем проекте постарался показать неразрывную связь погибших воинов с Ленинградом. Он использовал идеи, воплощенные при возведении мемориала «Пискаревское кладбище» и памятника Победы в Ленинграде, — те же композиционные решения, скульптурные группы, подчеркивающие единство Любанской операции и блокады города на Неве [Там же].

В.Н. Гончаров предложил насыпать курган, завершающийся цветной колонной со стилизованными полотнищами. Открывала же композицию разорванная стела, слева и справа от нее — скульптурная рука, сжимающая автомат, и ладонь бойца, не бросающего оружия [Там же].

Все эти проекты активно обсуждались общественностью. Но из-за распада Советского Союза, наступившего периода экономической и политической нестабильности в стране создание памятника было отложено на несколько лет. Лишь 22 июня 1995 года состоялся траурный митинг, посвященный закладке первого камня на строительстве мемориального комплекса бойцам, павшим в годы Великой Отечественной войны, и он совпал с трауром по погибшим от рук террористов в Буденновске [6].



К этому времени уже более 18 тысяч останков воинов были найдены и захоронены в Мясном Бору участниками поисковой экспедиции «Долина». Полторы тысячи добровольцев из 42 городов России приняли участие в поисковых работах. Мемориальный комплекс предусматривал возможность дальнейшего захоронения погибших солдат. Ассоциация «Военные мемориалы», представляющая интересы Министерства обороны, выделила на его строительство сумму в 500 млн рублей.

В центре комплекса предполагалось установить памятник в виде разрушенной часовни высотой 22 метра в бело-черно-золотой гамме. Как заявил один из авторов проекта Владимир Воронцов, «белый цвет олицетворяет жизнь, черный — смерть, золотой — возрождение». По проекту, часовня должна была быть увенчана покрытым золотой краской полутораметровым крестом [6].

Мемориальный комплекс у деревни Мясной Бор стал включать с себя как традиционно советские, так и русско-православные элементы. В 2005 году здесь появился еще один памятник, который заменил символическую

скульптуру скорбящей Родины. По замыслу скульптора Вячеслава Клыкова он должен был отражать память о всех погибших солдатах и офицерах: «Среднего роста офицер в гимнастерке с художественными складками держал в руке знамя бригады, кончик древка которого с серпом и молотом очень удачно пришелся на против лика Богородицы на часовне» [7].

На протяжении последних десятилетий поисковые отряды регулярно съезжаются в «Долину смерти» и находят останки тех, кто погиб здесь в 1941–1942 годах. Эта работа продолжается. После начала строительства высокоскоростной магистрали Москва — Санкт-Петербург в нее были внесены коррективы. Необходимо было проверить все участки дороги, где могли находиться незахороненные останки.

Сегодня в Мясном Бору среди редкого послевоенного леса, рядом с дорогой Москва — Санкт-Петербург, выросло большое кладбище с белой часовней и десятками братских могил. Всего более чем за двадцать лет работы поисковой экспедиции «Долина» было найдено 98 839 останков, из них более 23 тысяч получили имена (по данным за 2012 год) [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалев Б.Н. Повседневная жизнь населения России в период нацистской оккупации. М., 2011.
2. Добров А.С. 305-я стрелковая дивизия 1-го формирования в боях под Новгородом: 1941–1942. Великий Новгород, 2011.
3. Гаврилов Б.И. «Долина смерти»: трагедия и подвиг 2-й Ударной армии. М., 2006.
4. Рождественская Л.А. В поиске — «Сокол». Л., 1984.
5. Новгородский комсомолец. 1991. 26 марта.
6. Новгородские ведомости. 1995. 24 июня.
7. Новая Новгородская газета. 2005. 29 июня.
8. Электронный ресурс. URL: <http://news.novgorod.ru/news/95638/> (дата обращения: 26.12.2013).

S.V. Kulik

MEMORIALIZATION OF REMEMBRANCE OF THE VICTIMS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE NORTH-WEST OF RUSSIA

KULIK Sergey V. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*
Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: kulik54@mail.ru

Abstract

The article deals with the history of memorialization of remembrance of soldiers who died during the Luban military operation of 1942. The author examines the evolution of relations between of authorities and society to the graves of fallen in Great Patriotic War and the search for work.

Keywords

GREAT PATRIOTIC WAR; NORTH-WEST OF RUSSIA; SEARCH MOVEMENT; WAR GRAVES; MEMORIALS.

REFERENCES

1. Kovalev B.N. *Povsednevnyaya zhizn' naseleniya Rossii v period natsistskoy okkupatsii* [The Everyday Life of the Population of Russia During the Nazi Occupation]. Moscow, 2011. (In Russ.)
2. Dobrov A.S. *305-ya strelkovaya diviziya 1-go formirovaniya v boyakh pod Novgorodom: 1941–1942* [305 Infantry Division of 1st formation in battles near Novgorod: 1941–1942]. Velikiy Novgorod, 2011. (In Russ.)
3. Gavrilo B.I. *"Dolina smerti": tragediya i podvig 2-y Udarnoy armii* ["Death Valley": the tragedy and the exploit of the 2nd Attack Army]. Moscow, 2006. (In Russ.)
4. Rozhdestvenskaya L.A. *V poiske – "Sokol"* ["Sokol" is searching]. Leningrad, 1984. (In Russ.)
5. "Novgorodskiy komsomolets", 1991, 26 March. (In Russ.)
6. "Novgorodskiyye vedomosti", 1995, 24 June. (In Russ.)
7. "Novaya Novgorodskaya gazeta", 2005, 29 June. (In Russ.)
8. Available at: <http://news.novgorod.ru/news/95638/> (accessed 26.12.2013).



УДК 947.084.8

А.Н. Кашеваров

К ВОПРОСУ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО УПРАВЛЕНИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В КОНЦЕ 1920-х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-х ГОДОВ

КАШЕВАРОВ Анатолий Николаевич — профессор кафедры истории Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, профессор кафедры истории журналистики Санкт-Петербургского государственного университета; доктор исторических наук, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член Академии гуманитарных наук, заслуженный профессор СПбГПУ.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e mail: kashevar12@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрена деятельность высшего управления Русской православной церкви — митрополита Сергия и членов Временного при нем Патриаршего Синода по поддержанию на канонических основах порядка и дисциплины в церковных структурах, чтобы не дать им окончательно распасться и не допустить деградации церковной жизни в условиях нового антирелигиозного наступления атеистического государства.

Ключевые слова

ВЫСШЕЕ ЦЕРКОВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ; ЖУРНАЛ МОСКОВСКОЙ ПАТРИАРХИИ; ЕПИСКОПАТ; ЕПАРХИИ; ЦЕРКОВНЫЕ ОКРУГА; ЦЕРКОВНАЯ ДИСЦИПЛИНА.

Период конца 1920-х — первой половины 1930-х годов в новейшей истории высшего церковного управления (ВЦУ) является одним из наименее изученных. Во многом это связано с весьма ограниченным кругом сохранившихся источников, непосредственно относящихся к деятельности Московской патриархии того периода, а также с трудностями их выявления. Цель данной статьи — восполнить пробел в историографии указанной темы.

Митрополит Нижегородский Сергей (Старгородский), вступивший 14 декабря 1925 года в исполнение обязанностей Заместителя Патриаршего Местоблюстителя, в ряду первоочередных задач по налаживанию церковной жизни ставил издание официального периодического органа патриархии, в котором высшая церковная власть получила бы возможность публиковать свои постановления и распоряжения. Однако практическое решение этого вопроса зависело от позиции государственной власти.

Поэтому, обращаясь 1 июня 1926 года к народному комиссару внутренних дел с просьбой о легализации ВЦУ, митрополит Сергей просил также разрешить ему «издание периодического „Вестника Московской Патриархии“ для осведомления приходских общин о ходе церковной жизни и распоряжениях церковной власти и для помещения статей по церковно-вероучительным вопросам» [1, с. 470]. Тогда это ходатайство Заместителя Патриаршего Местоблюстителя осталось неудовлетворенным.

Следующий раз просьбу разрешить издание официального органа патриархии митрополит Сергей высказал в своей памятной записке о нуждах Православной Патриаршей Церкви в СССР, с которой он обратился к председателю постоянной комиссии ВЦИК по вопросам культов П.Г. Смидовичу 19 февраля 1930 года. Это обращение было сделано на следующий же день после инспирированного властью интервью Заместителя Местоблюстителя иностран-

ным журналистам, в котором он вынужден был отрицать факт гонений на церковь в СССР [5, с. 443–444].

В своем меморандуме П.Г. Смидовичу митрополит Сергей подчеркивал, что «давно чувствуется потребность иметь в Патриархии какое-нибудь периодическое издание, хотя бы в виде ежемесячного бюллетеня для печатания распоряжений, постановлений, посланий и пр. центральной церковной власти, имеющих общецерковный интерес» [1, с. 621]. Нетрудно заметить, что здесь в сравнении с ходатайством 1926 года содержание намечаемого официального органа патриархии не предусматривало информацию о жизни приходских общин и даже помещение статей по церковно-вероучительным вопросам. Оно было сведено до необходимого минимума, т. е. речь шла лишь о публикации распоряжений высшей церковной власти. Очевидно, в этом случае митрополит Сергей учитывал горький опыт, полученный в ходе прежних своих обращений с ходатайствами к государственным органам.

Из двадцати одного пункта памятной записки П.Г. Смидовичу атеистическая власть удовлетворила лишь несколько просьб в период очень короткой, длившейся с весны 1930-го и до середины 1931 года, и весьма относительной приостановки открытого наступления на церковь. Эта приостановка, носившая в большей степени тактический характер, наступила под влиянием неудач в колхозном движении (в связи с этим достаточно упомянуть статью И.В. Сталина «Головокружение от успехов» и Постановление ЦК ВКП(б) от 14 марта 1930 года «О борьбе с искривлениями партлинии в колхозном движении», осуждавшие перегибы в отношении религии) и зарубежных выступлений в защиту верующих в СССР и гонимой Русской церкви [7, с. 89–90].

Одним из главных достижений митрополита Сергея в это время явилось разрешение властей на издание «Журнала Московской Патриархии», который выходил с 1931 по 1935 год. Объем журнала, его тираж и характер публикуемых материалов определялись Главлитом, который в этом вопросе исходил из своего циркуляра от 24 августа 1928 года, посвященного контролю за выпуском религиозной литературы. Согласно этому документу, церковная периодика могла «как правило» выходить только «в цент-

ре» и издаваться минимальным тиражом. Никакого роста ее тиражей, как и тиражей вообще всей религиозной литературы, предлагалось не допускать. Строго регламентировалось ее содержание: оно сводилось к «каноническому и догматическому материалу и сугубо церковной хронике». Особо в циркуляре оговаривался запрет на публикацию «заметок о новообращенных, росте того или иного течения» [2, с. 82].

Очевидно, что циркуляр Главлита не мог не повлиять и на ряд особенностей издания «Журнала Московской Патриархии». Он был невелик по объему – от 8 до 14 страниц вместе с календарными материалами и издавался малым тиражом – всего 3 тысячи экземпляров. Журнальные выпуски имели сплошную нумерацию от 1 до 23–24, из них 8 номеров, т. е. треть, были сдвоенными. Во всех выпусках журнала за 1931 год указывалось, что это – «ежемесячное издание». Однако в том году вышло не 12 предполагавшихся, а лишь 6 номеров. Поэтому в выпусках 1932–1935 годов указание на «ежемесячное издание» уже отсутствует. Реально журнал выходил один раз в 2–4 месяца.

Большая часть материалов, публиковавшихся в 1930-е годы в «Журнале Московской Патриархии», связаны с деятельностью Заместителя Патриаршего Местоблюстителя и Временного при нем Патриаршего Священного Синода. Уникальность свидетельств о высшем церковном руководстве, содержащихся в этих материалах, во многом определяется и тем, что архив Московской патриархии тех лет до нашего времени не сохранился в отличие, например, от комплекса документов органов высшей церковной власти – Поместного собора 1917–1918 годов и избранных им Священного синода и Высшего церковного совета, функционировавших вплоть до 1922 года [4, с. 19].

Характеризуя опубликованные в «Журнале Московской Патриархии» материалы ВЦУ 1930-х годов, прежде всего важно отметить ряд посланий, писем и резолюций митрополита Сергея по различным вопросам церковной жизни. Среди них особое место занимает его статья-разъяснение «О полномочиях Патриаршего Местоблюстителя и его Заместителя», опубликованная в № 1 журнала и важная в свете тех дискуссий об объеме канонических прав фактического Первоиерарха Русской церкви, которые развернулись в 1930-х годах между За-



местителем и «непоминающими» [3, с. 18–22]. Ряд посланий и писем были связаны с расколами и отделениями, происходившими в 1930-х годах в русской церковной диаспоре [Там же. С. 24–30, 37–39, 73–75, 85–88, 180, 181].

Из 200 публикаций в «Журнале Московской Патриархии» 1931–1935 годов 139, т. е. две трети почти каждого номера, составляют постановления ВЦУ, которое в то время существовало в виде Заместителя Патриаршего Местоблюстителя и Временного при нем Патриаршего Священного Синода. Несмотря на то что журнал начал выходить в 1931 году, в нем напечатан ряд постановлений ВЦУ, относящихся к более раннему времени. Так, в № 1–4 были опубликованы постановления 1930 года и несколько постановлений 1928 и 1929 годов. В последующих номерах журнала информация о решениях высшей церковной власти, принятых в конце 1920-х годов, содержится в виде ссылок на эти постановления и выдержек из них, которые нередко вставлялись в мотивировочную часть принимаемых постановлений. Полный текст более ранних в сравнении с 1930-ми годами постановлений обычно приводился в справках о предыстории обсуждавшегося вопроса, которыми иногда предварялось то или иное решение высшей церковной власти.

Анализ документов ВЦУ, опубликованных в журнале, убедительно показывает, что работой Временного Патриаршего Синода руководил митрополит Сергей. Он вносил на рассмотрение Высшего церковного управления важные вопросы церковной жизни. Отчет о таких заседаниях начинался с примечательной формулировки: «Заместитель Патриаршего Местоблюстителя и Временный при нем Патриарший Священный Синод слушали: предложение Заместителя следующего содержания...».

Несомненно, что кроме текстов, подписанных именем митрополита Сергея, и предложений, внесенных им на рассмотрение Священного синода, Заместителю принадлежит и большая часть постановлений ВЦУ, так как именно в них суммировались и кристаллизовались его предложения.

Опубликованные в журнале материалы позволяют выделить и изучить основные направления деятельности и механизмы функционирования высшей церковной власти в конце 1920-х — первой половине 1930-х годов. Так,

журнал содержит важную информацию об организации работы Временного Синода, в первую очередь о порядке и времени занятий в каждую из его сессий и составе последних. В написанном редактором журнала Сергием (Воскресенским) кратком обзоре пятилетней деятельности Синода с 1927 по 1932 год отмечалось: «Для приближения существующего Временного Патриаршего Синода при святейшем Патриархе Тихоне по Собору 1917 года весь управляющий епископат Русской Церкви разделен на пять групп и на каждую сессию (летнюю и зимнюю) вызываются пять Преосвященных архипастырей по одному из каждой группы. Таким образом, теперь в управлении Церковью участвует весь епископат православный, поочередно меняясь у кормила церковного» [Там же. С. 122].

Полные собрания Синода созывались три раза в каждую сессию на время не более одной недели. Для решения текущих или «не терпящих отлагательства» дел, а также для подготовки дел к полным собраниям Синода в период между полными собраниями при Заместителе Местоблюстителя действовало малое собрание Синода. В его состав, кроме архиепископа, управлявшего Московской епархией, входили один из постоянных членов Синода и двое из вызываемых к присутствию в Синоде на одну сессию. Очередь участия в малых собраниях Синода на тот или другой период устанавливалась между архиереями по их взаимному соглашению [Там же. С. 14].

Из 139 постановлений высшей церковной власти, напечатанных в журнале, 39, т. е. почти треть, посвящены организационным вопросам: порядку работы Синода, изменениям границ и названий епархий в соответствии с гражданским делением территории страны, назначениям и увольнениям архиереев, награждениям и т. п. Среди такого рода вопросов важное место занимали постановления, имевшие цель наладить правильное, без путаницы и проволочек, прохождение дел через все церковные инстанции. В качестве примеров можно назвать такие постановления Синода, как «О порядке сношения епархиального духовенства с Патриархией» от 29 октября 1935 года № 140; «О праве апелляции» от 21 октября 1931 года № 145 и весьма интересное, на наш взгляд, определение «Об архивах» от 28 октября 1932 года № 156 [Там же. С. 145, 147]. В последнем отмечается,

что «в большинстве случаев отсутствие должного отношения к хранению служебных бумаг... как Преосвященными, так и отцами благочинными... делает часто невозможным получить и дать необходимую справку по тому или иному вопросу» [3, с. 147].

В связи с этим было признано важным «разъяснить Преосвященным: 1) Необходимость хранения поступающих на их имя служебных бумаг и в первую очередь имеющих значение церковных документов, каковы циркуляры и указы Патриархии, ставленнические дела, отпускные грамоты клирикам, переходящим из других епархий, послужные списки и т. д. 2) Пользу ведения реестра резолюций Преосвященного с кратким резюме бумаг, на которые они положены и с отметкой об исполнении... Со своей стороны, Преосвященные имеют предложить вышеизложенное благочинным своих епархий» [Там же].

Особое место в деятельности ВЦУ занимали меры по поднятию авторитета существующей высшей церковной власти, налаживанию и укреплению ее связей с епархиями, помощь последним в упорядочении церковной жизни в приходах.

В 1930-е годы в патриархии уже не оставалось надежды ни на возвращение к высшей церковной власти Патриаршего Местоблюстителя митрополита Петра (Полянского), арестованного еще 10 декабря 1925 года, ни на созыв Поместного или Архиерейского собора. Таким образом, совершенно невозможно было создать иные органы ВЦУ, кроме тех, которые уже существовали в виде должности Заместителя Патриаршего Местоблюстителя и Временного при нем Патриаршего Синода.

Для поднятия авторитета церковной власти Временный Синод вынес ряд постановлений, начиная с определения 12 апреля 1932 года о награждении Заместителя Местоблюстителя правом совершать богослужения с предношением креста. В обоснование этого решения в постановлении говорилось, что митрополит Сергей «по своему значению и положению, а также по своей деятельности и ответственности превосходит прежних наших митрополитов, но не имеет никаких отличий при совершении богослужений. Предносимый крест присвоен всем Первоиерархам отдельных и автономных Церквей, не могущих

сравняться по своим размерам и по своему значению с Всероссийской Православной Церковью» [Там же. С. 124].

Отмеченной выше цели служил и изданный 18 мая 1932 года в ознаменование 5-й годовщины существования Временного Патриаршего Священного Синода указ ВЦУ о возведении «вошедших в его состав с самого начала... архиепископов Хутынского Алексия, Одесского Анатолия, Ярославского Павла и Харьковского Константина — в сан митрополита» [Там же. С. 123]. Наконец, на расширенном заседании Синода 27 апреля 1934 года было принято постановление о предоставлении Заместителю Местоблюстителя вдовствующей после кончины патриарха Тихона Московской кафедры взамен Нижегородской, в ту пору уже Горьковской, с присвоением ему титула «Блаженнейший» [Там же. С. 215]. Статья, посвященная этому торжественному акту и написанная редактором журнала Сергием (Воскресенским), была озаглавлена следующим образом: «14 (27) апреля 1934 года войдет особо знаменательным днем в историю Русской Церкви» [Там же. С. 211].

Высшая церковная власть стремилась провести в жизнь ряд постановлений Поместного собора 1917–1918 годов в той мере, насколько позволяли условия тех лет. Так, во исполнение соборного постановления от 20 (7) сентября 1918 года, предусматривавшего объединение всех епархий Русской церкви в округа, и в соответствии с гражданским делением территории страны на области определением ВЦУ от 27 декабря 1928 года были образованы церковные области (округа). Причем во исполнение соборного постановления от 21 (8) апреля 1918 года некоторые полусамостоятельные епископии получили право самостоятельных [Там же. С. 218].

С учреждением церковных областей или округов, естественно, возник вопрос о полномочиях архиерея главного города области. Поэтому Синод своим определением от 27 декабря 1928 года утвердил «Положение о полномочиях архиерея главного города области» [Там же. С. 221, 222]. Заместитель Местоблюстителя отмечал: «...Не желая искусственно создать лишнюю инстанцию, мы наметили полномочия названного архиерея только в самой зачаточной форме: возложили на областного архиерея обязанность принимать во временное свое управление каждую освободившуюся



в его области епархию впредь до назначения на нее постоянного епископа. Подразумевалось также, что, находясь в административном центре области, областной архиерей явится представителем всей церковной области перед областной гражданской властью и посредником в сношении с ней остальных архиереев и епархий области» [3, с. 218].

К вопросу о церковных округах ВЦУ вернулось через пять лет. 12 марта 1934 года, выступая на заседании Временного Синода, митрополит Сергей указывал, что «пятилетняя практика, оправдывая существование церковных областей, вместе с тем выясняет необходимость точнее определить и обязанность для областного архиерея общего попечения о всех епархиях своей области и способы и пути такого попечения» [Там же]. На том же заседании было принято «Положение о полномочиях областного архиерея», предложенное митрополитом Сергием «в переработанном виде». В этом документе, в частности, был сделан дальнейший шаг в исполнении соборного постановления 15 (2) апреля 1918 года о викарных епископах: существовавшие в епархиях полусамостоятельные епископии предусматривалось передать из епархий в общее ведение областного архиерея и, таким образом, превратить в самостоятельные епархии наряду с прочими [Там же. С. 221].

На заседании Синода 27 апреля 1934 года по предложению митрополита Сергия был также выработан механизм осуществления этого решения: епархиальные архиереи по получении определения патриархии от 12 марта 1934 года «должны незамедлительно представить свои соображения, в частности о том, какие из викариатств есть основания обратиться в епархии и какие оставить в прежнем положении. Получив соображения и доклады Преосвященных, областные архиереи представляют на всю область рапорты Патриархии со своим заключением и Патриархия выносит уже окончательное решение о той или иной епископии» [Там же. С. 222]. Это требовалось потому, что, как констатировал митрополит Сергей, «определение от 12 апреля 1934 года встречает на местах неправильное понимание. Некоторые из викарных Преосвященных самовольно объявили себя самостоятельными епархиальными архиереями и прекратили поминовение своих правящих архиереев» [Там же].

Следует отметить, что по поводу канонической дисциплины викарных епископов ВЦУ приходилось неоднократно принимать постановления как общего характера (например, «О правах викарных епископов» от 18 мая 1932 года № 79; «О порядке обращения викариев к высшей церковной власти» от 24 февраля 1932 года № 37 и др.), так и по конкретным запросам архиереев [Там же. С. 130–134]. Патриархия, отмечая встречавшиеся на практике отступления от постановлений Поместного собора 1917–1918 годов, видела причину этого в «общем расстройстве церковно-епархиальной жизни» [Там же. С. 132].

Действительно, постановления Временного Синода чаще всего касались конкретных дисциплинарных вопросов, связанных с нарушениями канонов и церковной дисциплины. В рапортах и докладах правящих архиереев высшей церковной власти, опубликованных в «Журнале Московской Патриархии», речь шла о вступлении некоторых священников во второй брак, уходе в раскол, принятии в клир священнослужителей-обновленцев без предварительного ознакомления с их моральным обликом, без требуемого покаяния и даже без уведомления епархиального архиерея. Например, даже среди части московского духовенства каноническое сознание настолько исказилось, что клир одной из церквей втайне от правящего архиерея принял в причт обновленческого протодиакона [Там же. С. 10]. При рассмотрении всех подобных случаев ВЦУ настаивало на соблюдении канонов и дисциплины, отменяя все местные решения, нарушавшие эти правила.

Общее расстройство церковной жизни сказалось и на состоянии православного епископата. На массовые аресты епископов церковь ответила массовыми епископскими хиротониями, многие из которых были совершены тайно (например, в 1926 году сонм архипастырей пополнился 21 епископом) [6, с. 150]. Это породило ряд проблем, вплоть до появления епископов-самозванцев. По каждому такому выявленному случаю Временный Синод принимал специальное постановление, обязательно публиковавшееся в «Журнале Московской Патриархии» и обычно заканчивавшееся следующим образом: «Сообщить Преосвященным, что среди православных епископов... не значится» [3, с. 89].

Главным же следствием указанных выше хиротоний стало понижение уровня богословско-канонической подготовленности новых архиереев, зачастую не прошедших академической школы. В первой половине 1930-х годов архиерейские хиротонии, согласно данным отдела «Хроника церковной жизни» «Журнала Московской Патриархии», совершались, правда, значительно реже, чем в предшествовавшее десятилетие. Так, в 1930 году — три, в 1931-м — восемь, в 1932-м — шесть, в 1933-м — две, в 1934-м — пять епископских хиротоний [3, с. 22, 35, 36, 83, 84, 99, 119, 142, 155, 156, 209, 210, 235]. Важно отметить, что лишь половина новопоставленных архиереев окончили ту или иную духовную академию. Поэтому столь большое место в постановлениях ВЦУ отводилось мотивировке принимаемых решений, многие из которых начинались формулой: «Разъяснить Преосвященному... что...». Нередко формула имела и более строгий характер: «Разъяснить Преосвященному... что в данном случае виновным является сам Преосвященный...».

При этом лейтмотивом всех определений высшей церковной власти по дисциплинарно-каноническим вопросам была мысль, высказанная митрополитом Сергием в постановлении от 24 декабря 1930 года № 252, о том, что такие решения в церкви должны приниматься не формально, исходя из фиксированных и неизменных правил, а с рассуждением, сообразуясь с духом евангельского учения, в чем и состоит проявление подлинной церковности [Там же. С. 52].

По указанным выше причинам некоторые постановления Временного Патриаршего Синода превращались в настоящие богословские экскурсии. Таково, например, определение «О мироварении» от 29 марта 1931 года № 51: «Думать, что освящать Святое Миро можно только в Великий Четверг, так же неправильно, как думать, что причащаться Святых Тайн можно только в Великий Пост и притом по субботам. Между миропомазанием Господа Иисуса Христа женой-грешницей и мироварением... нет никакой идейной связи...» [Там же. С. 117, 118].

Общее падение церковной дисциплины в то время, так ярко отраженное на страницах журнала, позволяет лучше понять, почему митрополит Сергей шел на такие уступки атеистической власти ради восстановления центрального церковного управления.

Ряд вопросов, рассмотренных Синодом, в значительной степени связан с теми тяжелыми условиями, в которых оказались духовенство и верующие в результате нового открытого наступления богоборческой власти на церковь, начавшегося с конца 1920-х годов. Например, 28 мая 1930 года ВЦУ приняло постановление о «заочном» отпевании умерших с разъяснением, в каких случаях оно возможно [Там же. С. 50]. О причинах, по которым возникла в те годы такая потребность, нетрудно догадаться — отсутствие церкви поблизости ввиду закрытия большинства из них, смерть в лагере или тюрьме и т. п. Другой пример: 22 февраля 1929 года ВЦУ рассмотрело заявление нескольких епархиальных архиереев о том, что «за последнее время сельские и городские батюшки в гражданском порядке разводятся со своими женами, правда, в большинстве случаев все эти разводы фиктивные». В принятом постановлении указывалось на недопустимость в нравственном отношении этих разводов, а также и на их практическую нецелесообразность, так как «они обычно не достигают цели» [Там же. С. 41]. Здесь подразумевались отчаянные, хотя и безнадёжные попытки семей клириков путем фиктивных разводов спасти от участи «лишёнцев» хотя бы своих детей.

В разгар гонений на церковь среди священнослужителей оказалось немало тех, кто самовольно, без разрешения или даже без простого уведомления о том своего архиерея оставил должность клирика, причем некоторые такое оставление сопровождали также и публичным (например, с церковного амвона, через газеты или письменное заявление гражданской власти) отречением от веры. В постановлении «О падших клириках» ВЦУ отмечало, что многие из отречшихся потом раскаиваются и выражают желание вновь продолжать служение церкви [Там же. С. 15]. В связи с этим патриархия неоднократно рассматривала рапорты епархиальных архиереев с представленными в них прошениями раскаявшихся «о возобновлении в священном сане» [Там же. С. 230, 240]. Таким образом, сложение с себя сана или публичное отречение от веры «падших клириков» далеко не во всех случаях происходили сознательно и добровольно, без внешнего воздействия — в то время чаще всего в виде угроз и репрессий со стороны местных властей или суровых жизненных условий, в



первую очередь тяжелого материального положения семей священнослужителей.

Поскольку безжалостная атака на церковь сопровождалась налоговым удушением духовенства, патриархия публиковала на страницах своего журнала некоторые важные правительственные постановления, касавшиеся налогового обложения «служителей культа» [3, с. 47, 72, 99].

В 1935 году массовые аресты духовенства и активных мирян возобновились. Заместитель Патриаршего Местоблюстителя митрополит Сергей оказался под угрозой ареста по сфабрикованному обвинению в шпионаже в пользу Японии. Ареста не последовало, но 18 мая 1935 года вышел указ о роспуске Временного Патриаршего Синода, у которого не было воз-

можности пополнить свой поредевший состав. Вслед за этим власти запретили «Журнал Московской Патриархии» [6, с. 211].

Анализ опубликованных в «Журнале Московской Патриархии» материалов показывает, что вопреки всем притеснениям церковная жизнь продолжалась и патриархия в лице Заместителя Патриаршего Местоблюстителя митрополита Сергея и членов Временного при нем Патриаршего Священного Синода, оставаясь единственным легализованным органом церковного управления, делала все возможное в тех невероятно трудных условиях, чтобы поддерживать на канонических основах некоторый порядок и дисциплину в церкви и не дать ей распасться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Акты** святейшего Тихона, патриарха Московского и всея России, позднейшие документы и переписка о каноническом преемстве высшей церковной власти. 1917–1943 / сост. М.Е. Губонин. М., 1994. 1063 с.

2. **Жирков Г.В.** Духовная журналистика: история, традиции, опыт // Журналистика. Просвещение. Церковь. СПб., 2002. С. 74–102.

3. **Журнал** Московской Патриархии в 1931–1935 годах. М., 2001. 272 с.

4. **Кашеваров А.Н.** Церковь и власть: Русская православная церковь в первые годы советской власти. СПб., 1999. 327 с.

5. **Курляндский И.А.** Сталин, власть, религия. М., 2011. 720 с.

6. **Цыпин В., прот.** История Русской церкви. 1917–1997. М., 1997. 831 с.

7. **Шкаровский М.В.** Русская православная церковь при Сталине и Хрущеве. М., 1999. 399 с.

A.N. Kashevarov

ABOUT THE ACTIVITY OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH HIGHER GOVERNANCE IN THE END OF 1920th – THE FIRST HALF OF 1930th

KASHEVAROV Anatolii N. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e mail: kashevar12@mail.ru

Abstract

This article examines the activity of the Russian Orthodox Church's higher governance — Metropolitan Sergius and members of Provisional Patriarch's Synod under him to maintain order and discipline on the canonical basis to prevent the final collapse and degradation of church life during new atheistic state's anti-religious attack.

Keywords

HIGHER CHURCH GOVERNANCE; THE MOSCOW PATRIARCHATE JOURNAL; EPISCOPATE; EPARCHIES; CHURCH DISTRICTS; CHURCH DISCIPLINE.

REFERENCES

1. *Akty svyateyshego Tikhona, patriarkha Moskovskogo i vseya Rossii, pozdneyshiye dokumenty i perepiska o kanonicheskom preymstve vysshey tserkovnoy vlasti. 1917–1943.* Moscow, 1994. 1063 p. (In Russ.)
2. Zhirkov G.V. Dukhovnaya zhurnalistika: istoriya, traditsii, opyt. *Zhurnalistika. Prosveshcheniye. Tserkov'.* St. Petersburg, 2002. Pp. 74–102. (In Russ.)
3. *Zhurnal Moskovskoy Patriarkhii v 1931–1935 godakh.* Moscow, 2001. 272 p. (In Russ.)
4. Kashevarov A.N. *Tserkov i vlast': Russkaya pravoslavnaya Tserkov v pervyye gody sovetskoy vlasti.* St. Petersburg, 1999. 327 p. (In Russ.)
5. Kurlyandskiy I.A. *Stalin, vlast', religiya.* Moscow, 2011. 720 p. (In Russ.)
6. Tsypin V., protoiyerey. *Istoriya Russkoy tserkvi. 1917–1997.* Moscow, 1997. 831 p. (In Russ.)
7. Shkarovskiy M.V. *Russkaya pravoslavnaya tserkov pri Staline i Khrushcheve.* Moscow, 1999. 399 p. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 94(47) «18/19»

Е.А. Ростовцев, И.В. Сидорчук

ОБРАЗ ТУРЦИИ И ТУРОК В ТЕКСТАХ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX–XX ВЕКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ РОССИЯН

РОСТОВЦЕВ Евгений Анатольевич — доцент кафедры истории Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, доцент кафедры истории России до XX века исторического факультета Санкт-Петербургского государственного университета; кандидат исторических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: eugene.rostovtsev@gmail.com

СИДОРЧУК Илья Викторович — доцент кафедры истории Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, научный сотрудник исторического факультета Санкт-Петербургского государственного университета; кандидат исторических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: chubber@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена истории формирования образа Османской империи (Турции) и турок в историческом сознании и национальной памяти россиян. Исследование построено на материале художественной литературы. Данный источник явно недостаточно широко используется профессиональными исследователями, хотя во многом именно литературные произведения, знакомые большинству населения, оказывают важнейшее влияние на формирование национальной исторической памяти. В статье рассмотрена трансформация этого образа в зависимости от изменений отношений между двумя государствами. Результаты проведенной работы позволили прийти к выводу о том, что в рамках национального исторического сознания в течение длительного времени в силу ряда исторических причин формировался образ Турции и турок как врага. Преодоление этого стереотипа является одной из актуальнейших задач в связи с развитием сотрудничества между двумя странами.

Ключевые слова

ОБРАЗ ТУРЦИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ РОССИЯН; ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ; РУССКО-ТУРЕЦКИЕ ВОЙНЫ; ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК.

В настоящей статье мы рассмотрим процесс формирования образа Османской империи (Турции) и турок в историческом сознании и национальной памяти россиян на материале художественной литературы. Художественные нарративы важны по нескольким основаниям. Во-первых, значима их роль в формировании исторической памяти о том или ином событии — согласно результатам опросов, пример-

но 40 % россиян получают знания об истории из художественной литературы [1]. Во-вторых, жанр литературного произведения часто позволяет рассмотреть те аспекты истории чувств [См., например: 2] и исторической памяти [См., например: 3], которые не открывает обращение к другим типам источников. Круг анализируемых текстов (см. Приложение) был выявлен на основании школьных программ

по литературе, данных книжной статистики и социологии чтения из более чем 1000 самых популярных источников (текстов) художественной и социально-политической литературы по 10 тематически-хронологическим выборкам, охватывающим период с 1965 по 2007 год. Среди анализируемых тестов произведения как классиков русской литературы (А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого и др.), так и популярных беллетристов XX века (В. Пикюля, Б. Акунина, Е. Дашковой и др.). Стоит отметить, что в современном политическом дискурсе и массовой культуре традиционные представления об образе чужого активно эксплуатируются. Это характерно и для литературы, так как она является, в той или иной степени, ответом на государственный и/или общественный заказ. Основные цели нашего исследования — установление круга объектов исторической памяти, связанных с «турецкой темой» в рассматриваемых источниках, и реконструкция главных черт образа чужого. Кроме того, мы попытаемся разобраться в природе отношения сегодняшних россиян к Турции — стране, с которой уже около столетия у России не было военных конфликтов и многие десятилетия складывались позитивные отношения на официальном уровне.

В литературе считается, что «образ чужого можно определить как субъективное стереотипное представление одного народа о другом, основанное на эмоциональном восприятии» [4]. Действительно, этнокультурные стереотипы являются обобщенным образом этнического или конфессионального соседа, одновременно они упрощают и генерализуют (неточно и субъективно) этот образ. Прежде всего, речь идет о соседних странах и народах, контакты с которыми имеют давнюю историю. Для русских это в первую очередь финно-угорские народы (чудь, водь и т. д.), немцы (термин применялся ко всем иностранцам), евреи, турки. Категория «чужой» постепенно формируется в процессе самоидентификации этноса. Основанием для подобного разделения на мы/не мы является целый комплекс признаков — культурных, расовых, языковых. Один из исследователей, например, склонен полагать, что «процесс стереотипизации опыта лежит в основе действия механизма традиции, выполняющего интегрирующие и стабилизирующие функции в системе культуры» [5]. При этом можно говорить о том, что для каждой

исторической эпохи характерно свое восприятие чужого, которое в той или иной форме передается следующему поколению. Формирующийся этнокультурный стереотип представляется значимым компонентом знания об окружающей действительности. По замечанию О.В. Беловой, «эта важнейшая составляющая народной картины мира репрезентирована как в языке, так и в фольклоре и народных верованиях» [Там же]. Представление об образе чужого передается как в устной, так и в письменной традиции. Из фольклора оно перекочевало в художественную литературу, в которой закрепились эти семантические константы. Для культуры народа это не просто оценочный образ чужого, закрепленный в языке, но важный концепт, способствующий формированию стройной картины мира. Для понимания этапа перехода образа из фольклора в литературу важно учитывать его «неэластичность», являющуюся, согласно концепции А. Шаффа, одним из основных признаков стереотипа. В литературе отмечается признак народной культуры славян, заключающийся в сочетании негативных и положительных признаков «чужого» народа [См.: 6, с. 527].

Каков же образ Турции и турок в общественном мнении и исторической памяти россиян?

Социологические опросы рисуют двойственную картину. С одной стороны, опросы общественного мнения фиксируют в целом положительное отношение россиян к Турции (более 70 %), но, с другой стороны, абсолютное большинство опрошенных (более 50 %) указывают на позитивную экономическую составляющую этих отношений, только 16 % видят в Турции дружественное государство и лишь 4 % — стратегического партнера [7]. При этом в рейтинге дружественных государств Турция стабильно проигрывает, например, таким странам, как Китай, Германия, Индия, Франция, Италия, Япония [8], хотя очевидно, что межгосударственных противоречий в отношениях с некоторыми из этих стран у России явно не меньше. В чем причина такого настороженного отношения, мешающего формированию позитивного образа соседней страны? Как представляется, причины кроются как раз в сфере исторической памяти [См.: 9].

Рейтинг Турции (Османской империи, Порты) среди объектов исторической памяти, выявленных в рассматриваемых источниках,



достаточно высок (см. таблицу) — 4-е место (после Германии, Франции и Англии) перед США и Польшей, что характеризует Турцию как важный объект исторической памяти, элемент «картины мира», ментальной карты, сформулированной в российском сознании.

Таким образом, значение Турции в исторической памяти русского народа чрезвычайно велико — можно обоснованно предположить, что оно гораздо выше сегодняшнего места «турецкого направления» в российской внешней политике. Такую ситуацию можно объяснить прежде всего тем, что на протяжении веков Турция воспринималась как традиционный и естественный враг (см., например, совершенно разные по времени создания и идеологии тексты: 32, 44, 62*). С XVIII—XIX веков общество привыкло к состоянию войны с Турцией, поэтому тема войны с турками очень широко представлена в литературе и по крайней мере три войны с Турцией (1768–1774, 1787–1791, 1877–1878) входят в десятку наиболее часто упоминаемых войн среди объектов исторической памяти, что для страны — противника России является своеобразным рекордом [10].

Начало противостояния с Турцией традиционно связывается в историческом сознании с образом казачества. Ряд произведений, начиная с «Тараса Бульбы» Н.В. Гоголя, содержат сюжеты, связанные с историей казачества, где турки представлены в качестве традиционного врага казаков (21, 23, 25, 62). В транслируемых этими текстами представлениях долгое время именно казаки являлись неким буфером между Россией и Турцией — они первыми противостояли вооруженной угрозе со стороны Турции и подвергались турецкому культурному влиянию (23). В период правления Петра Великого Россия, несмотря на все старания, не могла успешно сражаться с Турцией. Тем не менее было понятно, что на долгое время Турция станет ее основным внешнеполитическим врагом (56). Война с Турцией при Анне Иоанновне окончилась для России провалом. Примечательно, что к позорному миру и гибели множества солдат привели не объективные обстоятельства, а бездарность командования армии времен бироновщины (40).

*Здесь и далее: цифры, выделенные курсивом, означают номер источника в соответствии с проведенной выборкой (см. Приложение).

Широкое распространение в литературе получила тема войн с Турцией при Екатерине II (см. например: 4, 25, 39, 45, 56). Согласно господствующим представлениям, это славная страница отечественной военной истории. Благодаря храбрости солдат и таланту полководцев Суворова и Ушакова Россия смогла вытеснить турок с северного берега Черного моря, а также обезопасить себя от продолжавшихся несколько столетий набегов турок и их вассалов — крымских татар. Особое значение имело присоединение Крыма (см., например: 39). После этих войн Россия стала самой сильной и могущественной страной в Европе (39, 45).

Если победы русского оружия в XVIII столетии воспринимаются позитивно в текстах разной идеологической направленности, то в последующем не все столь однозначно. Например, в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» содержится вполне определенный взгляд на Бухарестский мир 1812 года. России пришлось умерить свои имперские амбиции, но это позволило впоследствии получить большую внешнеполитическую выгоду и перебросить силы на борьбу с истинным врагом — Наполеоном (50).

Показательно, что образ Турции мало связан с событиями Крымской войны. На наш взгляд, это объясняется тем, что в представлении русского общества основными врагами в этой войне для России были европейские страны (Великобритания, Франция). В связи с этим можно отметить тот факт, что в некоторых источниках подчеркивается одинаковая неприязнь Европы к России и Турции (8, 38, 41, 42). В представлении популярных российских писателей Запад боялся усиления одного из соперников, поэтому срамливал их или помогал тому, кому считал выгодным, а Европа хотела ослабления как России, так и Турции (8, 39, 56).

Наиболее часто в литературе упоминается Русско-турецкая война 1877–1878 годов (8, 25, 34, 37, 41, 60, 61 и др.). В текстах как либерального, так и консервативного направления, созданных уже в XX веке, она воспринимается как одна из славнейших страниц русской военной истории (25, 41, 60). В то же время итоги войны в представлении русских литераторов для России были неутешительны: невыгодный мир, многочисленные потери из-за неграмотного руководства. Слабость и недостатки верховной власти (Александр II), неповоротливость рос-

Ментальная карта россиян (по нарративным источникам)

Название произведения	Турция (+Крым)	Англия	Франция	Польша (Речь Посполитая)	Швеция	Китай	Германия	Япония	США (Америка)	Евреи
	4	3	2	7	10	6	1	9	5	8
Всего: 62 (100 %)	50 (80,64 %)	54 (87 %)	53 (85,4 %)	45 (72,5 %)	28 (45,1 %)	46 (74,1 %)	58 (93,5 %)	40 (64,5 %)	48 (77,4 %)	45 (72,5 %)

Примечание. Таблица составлена на основании выборки произведений (см. Приложение).

сийской бюрократии только усугубляли ситуацию (8). Для текстов разной идеологической направленности (от В. Пикуля до Б. Акунина), как «либеральных», так и «национально-патриотических», характерно убеждение, что война, начатая под влиянием общественного мнения, требовавшего освобождения и защиты от турок славянских народов, дала некоторую свободу православному населению Балкан (8, 41). С другой стороны, для текстов, отражающих «европейскую идентичность» России, характерно представление, что война, связанная с достижением панславянских целей и с идеологией «Москва — Третий Рим», стала для страны разорительной и малоуспешной (до этого такой же характер носила Крымская война), несмотря на успехи русского оружия (Шипкинский перевал, Плевна) и талантливых военачальников Гурко, Тотлебена и дипломата Горчакова. Эта война и связанная с ней идеология усиливали противостояние России и Запада, мешали России идти по западному пути, толкали страну к революции и хаосу (8).

В представлении русской литературы конца XIX — XX века Турция уже не являлась серьезным внешнеполитическим противником, а превратилась в территорию, за которую боролись различные страны. Именно поэтому у России была в Турции хорошо налаженная разведывательная сеть (10). Судьбу Турции в XX веке решали ведущие мировые державы, в том числе и Россия, а затем СССР (48).

В транслируемых представлениях большинства анализируемых текстов все политические силы в Турции были настроены против России (см., например, тексты противоположной идеологической направленности: 10, 38). Закономерный итог этого — заключение Турцией союзов со странами — противниками России

(Германией, Австрией) (38). Показательно, что буферные государства, более близкие по культуре к Турции, могли сотрудничать как с Турцией, так и с Россией. Однако зачастую это было связано с борьбой за власть внутри этих стран (территорий): «В Крыму в эту пору шла ожесточенная борьба двух партий, турецкой и русской ориентации. Хан Шагин Гирей, свергнутый с престола турецкими ставленниками, обратился за помощью к русским» (56).

На основе анализа выбранных источников можно составить геополитическую карту территорий, находившихся в сфере влияния или интересов как России, так и Турции. Условно их можно разделить на три основные группы:

1. Земли северного побережья Черного моря и севернее:

- Новороссия (в целом, применительно к завоеваниям Екатерины II);
- Очаков (войны при Анне Иоанновне и Екатерине II);
- Екатеринослав;
- Крым (Турецкий вал, Перекоп, Керчь, Бахчисарай, Севастополь, Ак-Мечеть, Балаклава, Кафа);
- Дикое поле;
- Запорожье;
- Измаил;
- Молдавия (Бендеры);
- Днепр;
- Азов;
- Тамань;
- Кубань.

2. Буферные страны и территории:

- Болгария (Плевна, Шипка, София, Никополь, Кючук-Кайнарджи);
- Сербия (Белград);



- Греция (Наварин, Рупино, Мизитра, Чесменская бухта);
- Македония;
- Дунай (Кагул, Сава);
- Днестр;
- Кавказ (Батум, Баязет, Каре, Ардаган, Тифлис);
- Румыния (Бессарабия, Добруджа, Фидониси, Валахия);
- Польша (Брацлав, Саврань);
- Албания (Шкодра);
- Босния;
- Герцеговина;
- Воеводина;
- Истрия;
- Хорватия;
- Словения;
- Черногория.

3. Турецкие территории:

- Стамбул (Константинополь, Царьград);
- Адрианополь (Эдирне);
- Сан-Стефано;
- Германлы;
- Малая Азия;
- Трапезунд;
- Проливы (Босфор и Дарданеллы).

Анализ текстов разных направлений от В. Пикуля до Б. Акунина (их можно считать воплощением национально-консервативного и либерально-европейского художественного конструирования русской истории во второй половине XX века) демонстрирует необычайную важность для России политической ситуации на Балканском полуострове (8, 41, 42). Именно Балканы являются камнем преткновения между Россией и Турцией (41, 42). Турция на протяжении веков угнетала братьев-славян, с чем российская власть и русский народ не хотели мириться. Бесчинства турок на Балканах вызывали гнев в русском обществе (41, 55). Культурная близость (язык, вера) с балканскими народами лишь подчеркивала и усиливала политическую и культурную вражду с Турцией (8, 41).

В представлении ряда текстов русской литературы в угнетении славян туркам помогали некоторые тюркские народы, проживавшие на территории Российской империи: черкесы и крымские татары (41). Идеи пантюркизма, по-

пулярные в Турции на рубеже XIX и XX веков, были опасны для Российского государства, так как угрожали его целостности. Интерес к буферным территориям у России был даже выше, чем к Константинополю. Идея возвращения Царьграда (реализация «Греческого проекта») регулярно всплывает в литературе (39, 41), однако наиболее болезненным в отношениях между странами являлся вопрос о буферных землях — христианских государствах Балканского полуострова (Сербия, Болгария, Румыния, Греция, Македония, Черногория), в меньшей степени — о Кавказе (8, 21, 40, 41, 42, 55). Здесь едины столь разные авторы, такие как Б. Акунин, А. Бушков, А. Федин и др.

Восприятие Турции как государства-врага распространяется и на отношение русского народа к туркам, их традициям, образу жизни и пр. Турка русский человек способен воспринимать только как врага на поле брани (21, 62). Само слово «турок» стало синонимом «коварного жестокого врага» (21, 24, 35, 41, 44, 62). Литературные образы второй половины XX века здесь не слишком ушли от времени М. Лермонтова. Турция — абсолютно чужая страна, все ее дикие нравы русским непонятны и неприятны (20, 36, 41). Турки воспринимаются как невежественные, жестокие, коварные дикари с *абсолютно* иной культурой (10, 23, 36, 41, 58, 61, 62).

Широкое распространение в литературе получила тема турецкого плена. Турция (или подконтрольные ей государства, и в первую очередь Крымское ханство) долгое время брала в плен русских людей (или способствовала этому), что являлось серьезным бедствием и одной из причин ненависти русских к туркам (1, т. 2; 23; 25; 41). Жестокость турецкого (татарского) плена рождала в сознании людей ненависть не только к туркам, но и к турецкой земле в целом (23, 41, 62).

Культурные связи России с Турцией были сравнительно широки, правда, достаточно своеобразны, что нашло отражение в литературе. Они базировались на контрабанде, которая существовала и процветала на протяжении нескольких веков вплоть до наших дней (29, 33, 56). Показательный момент: евреи, проживавшие в Одессе, принимали турецкое подданство, чтобы их дети могли обойти ряд дискриминационных законоположений, связанных с конфессиональной принадлежностью, и заодно получить основа-

ния для освобождения от воинской повинности (33). Кроме того, Турция зачастую служила убежищем для политических эмигрантов, староверов, молокан (11, 27). Определенное влияние (язык, литература) ощущается в южнорусских землях, близких к Турции (33, 43). Турция — восток, торжествующая в России западная культура для нее неактуальна, чужда (39). Резко отрицательным показано отношение русского народа и мусульманству. Именно религия являлась и является основой культурных разногласий (39, 41). Отчасти поэтому к туркам приравнивались другие мусульманские народы: татары, ногайцы, черемисы, башкиры (23, 40, 62).

Парадокс, что при конструировании «образа врага» в литературе одновременно сама Турция, ее внутренний уклад воспринимаются довольно часто как богатый и лучший мир (красавицы в гареме падишаха, романтический и манящий образ иностранца как такового) (7, 20, 35, 46). Многовековое соседство с Турцией привело к распространению в русском языке большого числа тюркизмов. Видно, что культурное влияние (в первую очередь бытовой культуры) было и остается значительным. Так, нами были выделены следующие наиболее распространенные тюркизмы: сидеть по-турецки (1, т. 2; 3; 19; 22; 48; 50; 60); турецкий барабан (30, 18, 19, 60); турецкий пистолет (ружье) (34, 50, 52); турецкий диван (18, 30, 58); турецкая сабля (44, 50, 52), а также турецкая баня (21, 34); турецкая кухня (53); турецкая феска (1, т. 2; 4); кофе по-турецки (55, 38); турецкий кофейник

(42); турецкие хлебцы (46); турецкий столик (56); турецкие шаровары (56); турецкие стихи (33); турецкие подушки (2); турецкий полушалок (60); турецкий перец (60); турецкое седло (56); турецкий чубук (трубка) (8, 10, 50) и др. Не в этом ли, кстати, одна из причин туристического бума россиян в Турции? И количество желающих провести отпуск в этой «сказочной стране» растет.

Само по себе обилие тюркизмов, конечно, еще не позволяет говорить о высокой степени влияния турецкой культуры в России, но дает возможные предпосылки к поиску тех черт в образе чужого, которые могут формировать позитивный образ Турции в массовом сознании россиян. Очевидно, что буферные территории (Крым, Балканы и даже Кавказ) в современных условиях не являются объектом турецко-российских противоречий. В условиях многолетнего европейского курса Турции также не актуален и образ турок как варваров, безжалостно угнетающих христиан. Иными словами, образы Турции в исторической памяти, транслируемые наиболее популярными текстами сегодняшней литературы, живут тенями прошлого. Для изменения ситуации необходимо появление текстов, в которых Турция и Россия выступали бы союзниками, объединенными общими ценностями и целями цивилизационного уровня. Полагаем, что это пожелание не так уж несбыточно, учитывая, что Турция и Россия идентифицируют себя с евроатлантической цивилизацией и демократическим выбором.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Акунин А.Б. Алмазная колесница. В 2 т. М., 2007. Т. 1: Ловец стрекоз. Россия, 1905 год. Т. 2: Между строк. Япония, 1878 год.
2. Он же. Внеклассное чтение. М.: Олма-Пресс, 2008. Т. 1–2.
3. Он же. Любовник смерти. М.: Захаров, 2008.
4. Он же. Пелагия и красный петух. М.: АСТ, 2004. Т. 1–2.
5. Он же. Перед концом света // Нефритовые четки: приключения Э. Фандорина в XIX в. М.: Захаров, 2007. С. 447–592.
6. Он же. Скарпея Баскаковых // Там же. С. 153–204.

7. Он же. Статский советник. М.: Захаров, 2000.
8. Он же. Турецкий гамбит. М.: Захаров, 2007.
9. Он же. Шпионский роман. М.: АСТ, 2005.
10. Он же. Азазель. М.: Захаров, 2000.
11. Он же. Долина Мечты // Нефритовые четки: приключения Э. Фандорина в XIX в. М.: Захаров, 2007. С. 267–446.
12. Он же. Инь и Ян. М.: Захаров, 2008.
13. Балашов Д. Великий стол. М.: Астрель : АСТ : Хранитель, 2007.
14. Он же. Бремя власти. Петрозаводск: Карелия, 1982.



15. Бек А. Новое назначение. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1989.
16. Бондарев Ю. Батальоны просят огня // Горячий снег. Батальоны просят огня. М.: ИТРК, 2004. С. 399–606.
17. Брускинин А. Десятый спас. М.: Астрель : АСТ, 2008.
18. Булгаков М.А. Белая гвардия. СПб.: Азбука-классика, 2008.
19. Он же. Мастер и Маргарита. СПб.: Азбука-классика, 2008.
20. Бушков А. НКВД: война с неведомым. М.: ОЛМА-Пресс, 2008.
21. Он же. Секретная миссия. М.: ОЛМА-Медиа, 2006.
22. Вересов Д. Скитания ворона. СПб.: Нева, 2004.
23. Гоголь Н.В. Тарас Бульба // Собр. соч. В 6 т. М.: Худож. лит., 1937. Т. II. С. 34–168.
24. Гончаров И.А. Обломов // Избр. соч. М.; Л., 1948. С. 145–375.
25. Гранин Д. Зубр. М.: Эксмо, 2005. С. 23–320.
26. Грибоедов А.С. Горе от ума. М.: Дет. лит., 2007.
27. Дашкова П. Источник счастья. М.: АСТ : Астрель, 2007. 540 с.
28. Домбровский Ю.О. Факультет ненужных вещей // Хранитель древностей. Факультет ненужных вещей. М.: Эксмо, 2005. С. 247–734.
29. Донцова Д. Любимые забавы папы Карло. М.: Эксмо, 2005.
30. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. М.: Эксмо, 2008.
31. Иванов А.С. Тени исчезают в полдень. М.: Аст : Астрель, 2006.
32. Он же. Вечный зов. В 2 т. М.: Эксмо, 2008. Т. 1–2.
33. Ильф И.А., Петров Е. Двенадцать стульев. СПб.: Азбука-классика, 2008.
34. Искандер Ф. Сандро из Чегема. М.: Вся Москва, 1990. 767 с.
35. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. СПб.: Азбука-классика, 2008.
36. Островский А.Н. Гроза // Пьесы. М.: Эксмо, 2008. С. 785–879.
37. Пастернак Б. Доктор Живаго. СПб.: Азбука-классика, 2008. 768 с.
38. Пикуль В. Каторга // Каторга. Богатство / сост. и коммент. А.И. Пикуль. М.: Вече : АСТ, 2008. С. 6–370.
39. Он же. Фаворит. М.: АСТ : Вече, 2008. В 2 кн. Кн. I: Его императрица. 606 с. Кн. II: Его Таврида. 606 с.
40. Он же. Слово и дело. М.: АСТ : Вече, 2008. Кн. 1–2.
41. Он же. Честь имею. М.: Вече : АСТ, 2008. С. 5–564.
42. Он же. Нечистая сила. М.: Вече : Аст, 2008.
43. Приставкин А. Ночевала тучка золотая. М.: Астрель : АСТ, 2004.
44. Пушкин А.С. Капитанская дочка. М.: АСТ : Астрель, 2007.
45. Он же. Евгений Онегин // Полн. собр. соч. В 6 т. М.: Худож. лит., 1937. Т. III: Драммы, Евгений Онегин. С. 269–441.
46. Рыбаков А.Н. Дети Арбата // Роман-газета. 1989. № 7–8. (№ 7 – 112 с.; № 8 – 112 с.)
47. Салтыков-Щедрин М.Е. Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил // Романы. Очерки. Сказки. М.: Эксмо, 2008. С. 795–802.
48. Солженицын А. В круге первом. М.: Эксмо, 2006. (Красная книга русской прозы).
49. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Град обреченный // Град обреченный. Второе нашествие марсиан. М.: АСТ, 2007. С. 7–441.
50. Толстой Л.Н. Война и мир. Т. I–II. М.: Эксмо, 2008. 925 с. (Б-ка всемирной литературы).
51. Тополь Э. Красная площадь. Очищение от Незнанского. М.: Эдуард Тополь, 2003.
52. Тургенев И.С. Отцы и дети. М.: АСТ : Астрель, 2007.
53. Улицкая Л. Даниэль Штайн, переводчик. М.: Эксмо, 2008.
54. Фадеев А. Молодая гвардия. М., 1960.
55. Федин К.А. Первые радости. М.: Сов. писатель, 1954.
56. Федоров Е.А. Каменный пояс. В 2 т. Т. 1. М.: Эксмо, 2008.
57. Фонвизин Д.И. Недоросль // Бригадир. Недоросль. М.: Худож. лит., 1950. С. 5–54.
58. Чернышевский Н.Г. Что делать? Алма-Ата: Мектеп, 1979.
59. Чехов А.П. Вишневый сад // Достоевский Ф.М. Униженные и оскорбленные. Чехов А.П. Вишневый сад. М.: Дет. лит., 1980. С. 567–610. (Б-ка мировой литературы для детей. Т. 12).
60. Шишков В.Я. Угрюм-река. М.: Эксмо, 2008.
61. Шолохов М.А. Поднятая целина. М.: Эксмо, 2008. 704 с.
62. Шукшин В.М. Я пришел дать вам волю. М.: Зебра Е, 2006.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Историческая** память. Июль 2001: результаты выборочного социологического опроса населения РФ // [Сайт Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации]. URL: http://www.rags.ru/s_center/opros/istoriya/opros.shtm (дата обращения: 30.05.2010).
2. **Шахадат Ш.** Психологизм, любовь, отвращение, разум: эмоции с точки зрения литературоведения // Рос. империя чувств: подходы к культурной истории эмоций / под ред. Я. Плампера, Ш. Шахадат и М. Эли. М., 2010. С. 37–47.
3. **Экштут С.А.** Битвы за храм Мнемозины // Диалог со временем. Альм. интеллект. истории. 2001. № 7. С. 27–48.
4. **Ефименко А.В., Шевцов В.В.** Образ чужого в европейской культурной традиции // Материалы науч. конф. студентов и аспирантов истор. фак. ТГУ. 1998–2001. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/50884> (дата обращения: 15.07.10).
5. **Белова О.В.** Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян (этнолингвистическое исследование): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/belova10.htm> (дата обращения: 15.07.10).
6. **Толстая С.М.** Пространство слова: лексическая семантика в общеславянской перспективе. М., 2008.
7. **Отношение** россиян к Турции // ВЦИОМ. 29.10.2004. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=196&uid=959> (дата обращения: 20.09.2010).
8. **Друзья** и враги России // [Сайт «Левада-Центр. Аналит. центр Ю. Левады»]. URL: <http://www.levada.ru/press/2009061001.html> (дата обращения: 20.09.2010).
9. **Ульянова С.Б.** История русско-турецких отношений в оценке отечественных школьных учебников XX — начала XXI века // Науч.-техн. вед. СПбГПУ. Гуманит. и обществ. науки. 2012. № 2 (148). С. 86–91.
10. **Ростовцев Е.А., Сосницкий Д.А.** Идеалы, в которые верят... Мотив сакрального в исторических нарративах о войне (по материалам художественной литературы): постановка проблемы // Война и сакральность: материалы IV Междунар. науч. чтений «Мир и война: культурные контексты социальной агрессии» (Санкт-Петербург — Выборг — Старая Ладога, 1–4 октября 2009 года) / отв. ред. И.О. Ермаченко, С.М. Капилупи. М.: СПб., 2010. С. 226–227.

E.A. Rostovtsev, I.V. Sidorchuk

THE IMAGE OF TURKEY AND THE TURKS IN THE TEXTS OF RUSSIAN LITERATURE OF THE XIX–XX CENTURIES IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE MODERN HISTORICAL MEMORY OF RUSSIANS

ROSTOVTSEV Eugene A. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: eugene.rostovtsev@gmail.com

SIDORCHUK Ilia V. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: chubber@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the history of the formation of the image of the Ottoman Empire (Turkey) and Turks in the historical consciousness and national memory of Russians. The research is based on the material of novels. This source is clearly not widely used by professional historians, although in many respects the literary works, familiar to most of the population, have a major impact on the formation of the national historical memory. The article considers the transformation of the image depending on the changes in relations between the two States. The results of this work have allowed to come to the conclusion that in the framework of the national historical consciousness for a long time due to some historical reasons



formed image of Turkey and Turks as an enemy. Overcoming this stereotype is one of the most urgent tasks in connection with the development of cooperation between the two countries.

Keywords

THE IMAGE OF TURKEY IN THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIANS; THE HISTORICAL MEMORY; THE RUSSO-TURKISH WARS; NOVELS AS A HISTORICAL SOURCE.

REFERENCES

1. *Istoricheskaya pamyat'. Iyul 2001. Rezultaty vyborochnogo sotsiologicheskogo oprosa naseleniya RF*. [Sayt Rossiyskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii]. (In Russ.) Available at: http://www.rags.ru/s_center/opros/istoriya/opros.shtm (accessed 30.05.2010).
2. Shakhadat Shamma. Psikhologizm, lyubov, otvrashcheniye, razum: emotsii s tochki zreniya literaturovedeniya. *Rossiyskaya imperiya chuvstv: podkhody k kulturnoy istorii emotsiy*. Moscow, 2010. Pp. 37–47. (In Russ.)
3. Ekshtut S.A. Bitvy za khram Mnemoziny. *Dialog so vremenem. Almanakh intellektualnoy istorii*, 2001, no 7, pp. 27–48. (In Russ.)
4. Yefimenko A.V., Shevtsov V.V. Obraz chuzhogo v yevropeyskoy kulturnoy traditsii. *Materialy nauchnykh konferentsiy studentov i aspirantov istoricheskogo fakulteta TGU. 1998–2001*. (In Russ.) Available at: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/50884> (accessed 15.07.10).
5. Belova O.V. *Etnicheskiye stereotypy po dannym yazyka i narodnoy kulturny slavyan (etnolingvisticheskoye issledovaniye)*. Authors abstr. of doct. Diss. Moscow, 2006. (In Russ.) Available at: <http://www.ruthenia.ru/folklore/belova10.htm> (accessed 15.07.10).
6. Tolstaya S.M. *Prostranstvo slova: leksicheskaya semantika v obshcheslavyanskoy perspektive*. Moscow, 2008. (In Russ.)
7. *Otnosheniye rossiiyan k Turtsii*. VTsIOM 29.10.2004. (In Russ.) Available at: <http://wciom.ru/index.php?id=196&uid=959> (accessed 20.09.2010).
8. *Druzya i vragi Rossii*. [Sayt "Levada-Tsentr. Analiticheskiy tsentr Yuriya Levady"]. (In Russ.) Available at: <http://www.levada.ru/press/2009061001.html> (accessed 20.09.2010).
9. Ulyanova S.B. Istoriya russko-turetskikh otnosheniy v otsenke otechestvennykh shkolnykh uchebnikov XX – nachala XXI veka. *St. Petersburg State Polytechnical Univ. J. Humanities and Social Science*, 2012, no 2 (148), pp. 86–91. (In Russ.)
10. Rostovtsev Ye.A., Sosnitskiy D.A. Idealy v kotoryye veryat... Motiv sakralnogo v istoricheskikh narrativakh o voyne (po materialam khudozhestvennoy literatury): postanovka problemy. *Voyna i sakralnost'. The materials of the IV international scientific readings "Mir i voyna: kulturnyye konteksty sotsialnoy agressii"* (St. Petersburg – Vyborg – Staraya Ladoga, 1–4 Oktober 2009). Moscow, St. Petersburg, 2010. Pp. 226–227. (In Russ.)

УДК 341.1/18

О.Г. Парамузова

ОТДЕЛЬНЫЕ ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОГО УДАЛЕНИЯ РАДИОАКТИВНЫХ ОТХОДОВ И ОТРАБОТАВШЕГО ЯДЕРНОГО ТОПЛИВА В УСЛОВИЯХ НОВОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВОПОРЯДКА

ПАРАМУЗОВА Ольга Геннадьевна — доцент кафедры американских исследований факультета международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

e-mail: olgaparamuzova@rambler.ru

Аннотация

Статья посвящена одной из наиболее сложных международно-правовых проблем в сфере атомной энергетики, решение которых требует принятия безотлагательных мер как на национальном, так и на международно-правовом уровне, а именно обеспечению безопасного удаления и захоронения радиоактивных отходов и отработавшего ядерного топлива в условиях современной международной безопасности.

Актуальность настоящего исследования видится в обосновании целесообразности привлечения правового и научно-технического опыта и знаний как можно большего числа квалифицированных специалистов, заинтересованных в скорейшем разрешении наиболее сложных задач данной сферы человеческой деятельности.

Ключевые слова

МИРНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АТОМНОЙ ЭНЕРГИИ; НЕДОПУЩЕНИЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ МИРНОГО АТОМА НА ВОЕННЫЕ ЦЕЛИ; ФИЗИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА ЯДЕРНОГО МАТЕРИАЛА; БЕЗОПАСНОЕ УДАЛЕНИЕ РАДИОАКТИВНЫХ ОТХОДОВ; СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ МИРНОЙ АТОМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Начиная разговор о безопасности обращения с радиоактивными отходами (РАО) и отработавшим ядерным топливом (ОЯТ), отметим, что надежность захоронения и временного их хранения зависит от эффективности функционирования системы физической защиты. В этой связи требуется констатировать следующее: существующая сегодня система физической защиты не удовлетворяет современным требованиям международной безопасности по целому ряду причин.

1. Большинство международных актов, принятых в данной сфере, затрагивают вопросы физической защиты только ядерных материалов.

2. Нет абсолютной уверенности в том, что РАО, ОЯТ, а также расщепляющиеся материалы, высвобождающиеся в результате демонтажа ядерного оружия, и отслужившие свой срок атомные подводные лодки не станут объектами нападения террористов ввиду отсутствия жесткого контроля на национальном и международном уровнях за местами их хранения и утилизации.



3. Не существует обязательных международных стандартов в отношении создания национальных систем физической защиты. Скажем, документ Международного агентства по атомной энергии (МАГАТЭ) «Физическая защита ядерного материала и ядерных установок» (INFCIRC/225/Rev.4) носит рекомендательный характер.

4. Конвенция о физической защите ядерного материала имеет крайне узкую сферу действия.

5. Существующие международные документы по физической защите не содержат четких мер, направленных на недопущение ядерного терроризма, поэтому огромную важность имеет вступление в силу Международной конвенции о борьбе с ядерным терроризмом 2005 года.

6. Современные ядерные объекты были спроектированы и построены таким образом, что они являются практически беззащитными в случае нападения на них террористов-смертников.

7. Принятие периодических инспекций, осуществляемых экспертами МАГАТЭ на ядерные объекты с целью оценки качества физической защиты, является сегодня добровольным делом государств.

В этих условиях крайне важно обеспечить эффективность Договора о нераспространении ядерного оружия (ДНЯО) и предпринять соответствующие усилия для вступления в силу Договора о всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний (ДВЗЯИ) и Договора о прекращении производства расщепляющихся материалов.

Особая опасность ядерного терроризма, в отличие от других видов международного терроризма, может быть определена следующими обстоятельствами: 1) объектами такого преступления могут быть как мирные, так и военные атомные объекты; 2) в результате совершения подобных актов последствия могут быть настолько серьезными, что возникнет реальная угроза для существования всего мирового сообщества [3].

В связи с открытием для подписания Международной конвенции о борьбе с актами ядерного терроризма перед международным сообществом встала задача обновления и совершенствования норм международного права по вопросу физической защиты.

Кроме того, в реформировании нуждается и национальное законодательство государств. К примеру, в Российской Федерации требуется провести модернизацию не только правовых норм (базовых и специальных), но и обновить нормативную базу. С учетом вышесказанного в современных условиях развития международных отношений одной из главных целей в области физической защиты выступает общая и частная превенция ядерного терроризма, а также снижение негативных последствий этого деяния и неотвратимость ответственности за его совершение.

Весьма очевидно, что решение проблем захоронения РАО и обращения с ОЯТ является одной из ключевых задач в области недопущения радиоактивного загрязнения планеты и одним из наиболее главных аспектов ядерной безопасности и ядерного нераспространения. Принцип безопасного захоронения РАО и обращения с ОЯТ должен стать основополагающим. Данный принцип должен определять основную линию поведения государств и международных организаций в реализации концепции ядерного нераспространения. Международные стандарты безопасного обращения с РАО, разработанные МАГАТЭ [2], будучи по своему характеру рекомендательными, не налагают на государства юридических обязательств. Приобретение качества универсализма принятой в 1997 году Объединенной конвенцией о безопасности обращения с ОЯТ и о безопасности обращения с РАО будет способствовать повышению уровня ядерной безопасности и укреплению доверия между государствами.

Существующий механизм контроля МАГАТЭ не устанавливает юридических ограничений на производство и хранение расщепляющихся материалов. Поэтому крайне важно создание соответствующего международного договорного механизма, что может быть реализовано посредством разработки и вступления в силу конвенции о запрещении производства расщепляющихся материалов для военных целей.

Вовлечение высвобождающегося в результате разоружения ядерного топлива в замкнутый топливный цикл в реакторах на быстрых нейтронах позволит одновременно решить несколько важнейших проблем атомной сферы: а) создание замкнутого топливного цикла будет

реальным препятствием дальнейшему ядерному распространению; б) своевременное изъятие оружейного топлива и его использование в атомной энергетике позволят предотвратить радиационное загрязнение окружающей среды; в) использование реакторов на быстрых нейтронах расширит топливную базу атомной энергетике за счет вовлечения в топливный цикл урана-238; кроме того, данный тип реакторов характеризуется способностью воспроизводить смешанное уран-плутониевое топливо; г) реакторы на быстрых нейтронах обладают высоким уровнем ядерной безопасности.

Необходимо констатировать недостаточную эффективность международно-правовых норм, касающихся охраны окружающей среды от радиоактивного загрязнения. О наличии определенных пробелов в данной сфере свидетельствуют следующие факты: весьма слабо урегулированы (по крайней мере, на договорном уровне) вопросы снижения негативного влияния военной атомной деятельности на состояние окружающей среды; недостаточно разработан механизм реализации ответственности за ущерб, причиненный окружающей природной среде; не предусмотрена абсолютная ответственность государств за причинение экологического ущерба, явившегося результатом правомерной атомной деятельности, как то установлено в нормах международного космического права [5].

На наш взгляд, включение дополнительных положений в тексты действующих международных договоров (в частности, конвенции о гражданской ответственности за ядерный ущерб, конвенции по морскому праву, Объединенной конвенции о безопасности обращения с отработавшим ядерным топливом и о безопасности обращения с радиоактивными отходами 1997 года и ряд других) вряд ли оправданно. Более целесообразным представляется заключение специального международного договора, регулирующего весь комплекс вопросов, связанных с охраной окружающей природной среды Земли от радиоактивного загрязнения. Явными преимуществами созданного международно-правового механизма будут являться его интегративная целостность, единообразность толкования правовых терминов и унифицированный характер международно-правовых обязательств государств в указанной сфере.

Учитывая особенности международно-правового статуса космического пространства, предпочтительнее было бы расширить перечень оснований ответственности запускающих государств посредством урегулирования вопросов ответственности за ущерб, причиненный космическому пространству и другим запускающим государствам в результате вредоносного действия радиации. В данном случае более предпочтительными видятся внесение дополнений и конкретизация действующих норм международного космического права.

Очевидно, что атомное законодательство РФ требует реформирования. Речь идет, в частности, о таких вопросах, как техническое регулирование и разработка общего и специального регламентов по ядерной и радиационной безопасности, лицензирование видов деятельности, государственное управление и государственное регулирование безопасности использования атомной энергии, организационно-правовые формы организации атомной энергетике, правовой режим имущества. Одной из главных задач, стоящих сегодня перед концерном «Росэнергоатом», представляется реформирование посредством его акционирования. Допуск частных компаний не только обеспечит рост инвестиционной привлекательности атомной энергетике, но и будет способствовать повышению уровня безопасности российских АЭС, а в конечном итоге приведет к подъему эффективности атомной энергетике в целом [6].

Однако стоит особо подчеркнуть, что основным приоритетом в процессе предстоящего нормотворчества должна быть безопасность, а главным правовым принципом должен стать принцип «запрещено все, что не разрешено правом». Гражданско-правовые отношения, допускаемые в этой сфере, должны носить подчиненный характер в сравнении с публично-правовыми.

Военная и мирная атомная деятельность неизбежно приводит к образованию и накоплению РАО. Они образуются в результате как реализации военных программ, так и использования радиоактивных изотопов в промышленности, медицине, научно-исследовательских целях, при производстве электроэнергии на АЭС.

Что касается Российской Федерации, то подробный перечень источников образования РАО был определен в Концепции обра-



шения с радиоактивными отходами в Российской Федерации¹.

В соответствии с российским документом РАО образуются:

- при эксплуатации и выводе из нее атомных электрических и тепловых станций и исследовательских установок;
- эксплуатации и выводе из нее предприятий ядерного топливного цикла;
- эксплуатации, обслуживании и выводе из эксплуатации судов с ЯЭУ;
- изготовлении и замене источников ионизирующих излучений и использовании радиоактивных веществ на промышленных предприятиях, в научно-исследовательских целях и в медицине;
- чрезвычайных ситуациях на АЭС и других предприятиях;
- реабилитации территорий и акваторий, загрязненных в результате эксплуатации радиационно опасных объектов;
- реабилитации территорий, загрязненных в результате ядерных взрывов различного назначения².

Важно отметить, что основным критерием отнесения ядерных материалов и радиоактивных веществ к РАО является невозможность их дальнейшего использования³. Будучи источником ионизирующего излучения, РАО представляют опасность для биосферы в течение сотен, а иногда даже тысяч лет. И, наконец, главное,

что необходимо подчеркнуть, РАО невозможно уничтожить традиционными физико-химическими методами.

Все РАО различаются по своим физико-химическим характеристикам и представляют в связи с этим различную опасность⁴.

В соответствии с классификацией РАО, разработанной МАГАТЭ⁵, отходы распределяются на несколько групп в зависимости от их удельной активности, наличия долго- и короткоживущих радионуклидов и уровня тепловыделения⁶. С учетом классификации РАО рекомендуются наиболее оптимальные для каждой группы способы захоронения. Указанный документ не носит юридически обязательного характера, поэтому в основе национальной квалификации РАО часто лежат различные квалификационные критерии⁷.

Что касается классификации РАО в Российской Федерации, то прежде всего они подразделяются: на жидкие (водные или жидкие органические продукты, содержащие радионуклиды в растворенной форме или в виде взвесей), твердые (твердые материалы, содержащие радионуклиды) и газообразные (газовые и аэрозольные выбросы: радиоизотопы инертных газов; радиоизотопы йода-129 и йода-131; тритий; углерод-14)⁸.

Жидкие и твердые РАО, в свою очередь, делятся: на низкоактивные отходы (НАО), среднеактивные отходы (САО) и высокоактивные отходы (ВАО).

¹ См.: Концепция обращения с радиоактивными отходами в Российской Федерации. Пояснительная записка. СПб.: Изд-во ГИ «ВНИПИЕТ», 1999. (Инв. № 99-009555).

² См. подробнее: Там же.

³ См.: Ст. 2 Объединенной конвенции о безопасности обращения с отработавшим топливом и о безопасности обращения с радиоактивными отходами от 5 сентября 1997 г. // Офиц. веб-сайт МАГАТЭ. URL: <http://www.iaea.org>; ст. 3 федер. закона РФ «Об использовании атомной энергии» от 21 ноября 1995 г. № 170-ФЗ // Рос. газ. 1995. 28 нояб.; Собрание законодательства РФ. 1995. № 48. Ст. 4552. Изменения внесены федер. законом РФ от 10 февраля 1997 г. № 28-ФЗ; федер. законом РФ от 10 июля 2001 г. № 94-ФЗ; федер. законом РФ от 30 декабря 2001 г. № 196-ФЗ; федер. законом РФ от 28 марта 2002 г. № 33-ФЗ; федер. законом РФ от 11 ноября 2003 г. № 140-ФЗ // Рос. газ. 1997. 13 февр.; 2001. 13 июл.; 2001. 31 дек.; 2002. 1 апр.; 2003. 18 нояб.

⁴ Сорокин В.Т. Обзор тенденций в области обращения с низко- и среднеактивными отходами. СПб., 2004. С. 6.

⁵ IAEA. Classification of Radioactive Waste. Safety Series. № 111-G-1.1. SafetyGuides. Vienna, 1994.

⁶ Сорокин В.Т. Обзор тенденций в области обращения с низко- и среднеактивными отходами. С. 9.

⁷ Учитывая данное обстоятельство, вряд ли можно абсолютно согласиться с мнением С.А. Яскина, который полагает, что «соблюдение норм безопасности МАГАТЭ по использованию атомной энергии и обращению с радиоактивными отходами становится в практике государств обычаем». См.: Яскин С.А. Международно-правовые проблемы безопасного обращения с радиоактивными отходами: автореф. дис. ... канд. юр. наук. М., 1996. С. 11.

⁸ Радиоактивное загрязнение // Охрана окружающей среды в гражданской авиации / под ред. В.Г. Ененкова. М., 1992. С. 115–119.

Твердые РАО классифицируются также по мощности гамма-излучения (на расстоянии 0,1 м от поверхности) и уровню радиоактивного загрязнения (в зависимости от вида излучения).

Таким образом, российская система квалифицирует РАО только по уровню активности без учета последующего способа захоронения.

Зарубежные системы классификации базируются на других критериях:

- тепловыделение,
- срок потенциальной опасности,
- способ захоронения.

Так, например, в Соединенных Штатах РАО подразделяются на низкоактивные (классы А, В и С) и высокоактивные с привязкой к способу захоронения. Согласно классификации, низкоактивные отходы допускается подвергать приповерхностному захоронению⁹.

Необходимо отметить, что в последние годы одним из главных направлений национальной деятельности в сфере совершенствования квалификации РАО является разработка и установление пограничных значений удельной активности радионуклидов с целью вывода их из-под радиационного контроля.

Например, во Франции, Японии и Финляндии отходы с очень низкой удельной активностью (менее 100 кБк/кг для искусственных радионуклидов и менее 500 кБк/кг для природных радионуклидов), хотя и ограничены к использованию в хозяйственной деятельности, подлежат захоронению в специальных хранилищах с менее жестким, чем для низкоактивных отходов, требованиями¹⁰.

В РФ в соответствии с Основными санитарными правилами обеспечения радиацион-

ной безопасности (ОСПОРБ-99)¹¹ не вводятся никаких ограничений на использование в хозяйственной деятельности любых твердых материалов, сырья и изделий при удельной активности в них радионуклидов менее 0,3 кБк/кг, но при одном условии: подобное использование не должно быть нецелесообразным или невозможным.

Переходя к способам безопасного обращения с РАО, необходимо сказать, что НАО, составляющие основную массу РАО, как правило, хранятся на территории тех станций, где они образовались, поскольку они еще не представляют серьезной проблемы как с точки зрения безопасности, так и с точки зрения их размещения. Планируется создать для таких отходов региональные хранилища в местах, удаленных от населенных пунктов.

Жидкие РАО высокого и среднего уровня активности должны быть переведены в твердую, компактную, механически, термически и радиационно устойчивую форму, обеспечивающую их надежную изоляцию от биосферы. В настоящее время наиболее перспективный метод — остекловывание РАО, а потом уже их захоронение¹².

Проблемы, связанные с обращением и хранением РАО, приобретают все большую остроту по мере их накопления. Согласно данным МАГАТЭ, к 2000 году в мире накопилось не менее 200 тыс. тонн отработавшего топлива. В Российской Федерации около 15 тыс. тонн твердых РАО складировано на береговых базах временного хранения на Кольском полуострове, Дальнем Востоке, а также на спецпредприятиях¹³. Несмотря на успехи в проектировании и сооружении всех типов хранилищ для таких отходов, сохраняется значительный дефицит в площадях хранилищ, особенно для ВАО.

⁹ Класс А — приповерхностное захоронение без упаковки в наземные и заглубленные сооружения, класс В — только в виде упаковки в наземные и заглубленные сооружения, класс С — только в виде упаковки и только в заглубленные сооружения. См.: Operational Experiences in Shallow Ground Disposal of Radioactive Waste // IAEA. TRS N 253. Vienna, 1985.

¹⁰ См.: Rahman A. Nuclear Waste Management in France // Nuclear Energy. Vol. 40. No 6. P. 391–395 ; Шульга Н.А. Долговременное хранение и захоронение радиоактивных отходов // Атомная техника за рубежом. 2002. № 10 ; Шульга Н.А. Обращение с различными типами радиоактивных отходов // Там же. № 8.

¹¹ См.: Основные санитарные правила обеспечения радиационной безопасности (ОСПОРБ-99). СП 2.6.1.799-99.

¹² См. подробнее: Куркумели А.А., Молохов М.И., Садковская О.Д. [и др.]. Использование СВЧ энергии при переработке высокоактивных отходов // Атомная энергия. 1992. Т. 73, вып. № 3. С. 4.

¹³ См. подробнее: План мероприятий по обеспечению ядерной и радиационной безопасности России до 2010 г. и далее // Труд. 2005. 2 февр.



Аналогичная ситуация сложилась с их переработкой. Высокая стоимость строительства хранилищ, с одной стороны, и трудности, связанные с оформлением юридической документации и вызванные страхом населения перед опасностью радиологического воздействия, с другой, факторы, тормозящие развитие производственной базы по переработке отходов.

Наибольшее противодействие общественных организаций и населения встречают планы создания крупных централизованных хранилищ для ВАО. Несмотря на разработку проектов наземных хранилищ для них, наиболее типична ориентация на создание подземных хранилищ.

В настоящее время в странах с развитой ядерной энергетикой проводится большой объем научных исследований для разработки методов оценки радиационной безопасности систем подземного захоронения. Такой метод должен состоять из анализа радиационной обстановки, формирующейся при различных аварийных ситуациях, которые приводят к разгерметизации системы захоронения и возникновению утечки радионуклидов с потоком воды¹⁴.

В последние годы наиболее распространенным способом захоронения ВАО является захоронение отвержденных отходов в стабильные геологические структуры на глубину около одного километра. При этом, на наш взгляд, наибольшую сложность представляет контроль безопасности захоронения, требующий создания системы длительного мониторинга радиационной обстановки места захоронения.

Кроме того, возможен режим самозахоронения капсул, содержащих отходы, которые погружаются вглубь в результате проплавления породы.

Существуют и другие, наиболее надежные с точки зрения безопасности способы захоронения и переработки РАО: повторное использование очищенных жидких отходов для производственных нужд (например, замкнутое кольцевание вод, используемых в реакторах, без проникновения их во внешнюю среду); захоронение отходов, образовавшихся в результате применения изотопов в медицине и научно-ис-

следовательских лабораториях, в централизованных могильниках, полностью исключающих проникновение радиации во внешнюю среду¹⁵.

В свое время делались предложения по поводу захоронения РАО в Антарктике и удаления их в космос¹⁶. Реализация предложения в отношении Антарктиды сегодня не только невозможна, но и неправомерна в связи с вступлением в силу Договора об Антарктике 1959 года. Что касается удаления РАО в космос, то вероятность его практического воплощения зависит от способности государств к разрешению следующих задач.

Во-первых, требуется избежать вредного воздействия на космическое пространство и небесные тела. В соответствии со статьей IX Договора о принципах деятельности государств по исследованию и использованию космического пространства, включая Луну и другие небесные тела, от 27 января 1967 года «государства — участники Договора осуществляют изучение и исследование космического пространства, включая Луну и другие небесные тела, таким образом, чтобы избегать их вредного загрязнения»¹⁷. В соответствии со статьей 7 Соглашения о деятельности государств на Луне и других небесных телах от 18 декабря 1979 года в процессе исследования и использования Луны, «государства-участники принимают меры для предотвращения нарушения сформировавшегося равновесия ее среды вследствие внесения неблагоприятных изменений в эту среду, ее вредоносного загрязнения вследствие доставки посторонних для этой среды веществ или каким-либо иным путем»¹⁸.

Во-вторых, государства обязаны избегать внесения неблагоприятных изменений в окружа-

¹⁴ Коренков А.П. Основные положения оценки надежности захоронения отвержденных радиоактивных отходов // Атомная энергия. 1992. Т. 73, вып. № 1. С. 10.

¹⁵ Малинин С.А., Мусин В.А. Правовые проблемы морской атомной деятельности. Л., 1974. С. 57.

¹⁶ Kapitza P. The Future of Science // Bul. of the Atomic Scientists. Chicago, 1952. Apr. P. 6.

¹⁷ Договор о принципах деятельности государств по исследованию и использованию космического пространства, включая Луну и другие небесные тела, от 27 января 1967 г. // Действ. междунар. право. Документы. В 2 т. Т. 2. М., 2002. С. 435–440.

¹⁸ Соглашение о деятельности государств на Луне и других небесных телах от 18 декабря 1979 г. // Междунар. публ. право: сб. документов. Т. 2. М., 1996. С. 356–362.

ющую среду Земли вследствие доставки внеземного вещества или каким-либо иным путем¹⁹.

При решении вопроса целесообразности и практической применимости удаления РАО в космос представляется возможным проведение некой аналогии применительно к тому, какие критерии безопасности должны приниматься во внимание в процессе использования ядерных источников энергии (ЯИЭ) в космическом пространстве.

По мнению А.И. Терехова, решение проблемы безопасности в связи с использованием ЯИЭ зависит от эффективности стандартов, «соблюдение которых уменьшало бы риск наступления негативных последствий в результате применения ядерных энергоустановок на борту космических аппаратов»²⁰. Однако определение в качестве основной цели обеспечения безопасности в этой сфере — исключение либо максимальное уменьшение вероятности попадания на Землю радиоактивных материалов — указывает на недооценку А.И. Тереховым возможности вредоносного воздействия таких материалов на космическое пространство и не в полной мере соответствует требованиям Договора о космосе (1967) и Соглашения о Луне (1979).

Необходимо отметить, что реализация намерения об удалении РАО в космос осложнена также отсутствием международно-правовых норм, регулирующих вопросы привлечения к ответственности за потенциально возможный при осуществлении подобной деятельности ущерб. Конвенция о международной ответственности за ущерб, причиненный космическими объектами, от 29 марта 1972 года²¹ затрагивает лишь вопросы возмещения ущерба, причиненного космическим объектом одного запускающего государства на поверхности Земли или воздушному судну в полете, космичес-

кому объекту другого запускающего государства либо лицам или имуществу, находящимся на борту последнего.

При захоронении РАО в землю возможно их проникновение через подземные воды в Мировой океан, поэтому очень важно правильно выбрать место захоронения, изучив предварительно геологическую структуру грунта и учитывая возможные последствия такого захоронения на окружающую среду.

В октябре 1991 года в Вене состоялось первое совещание подгруппы по принципам и критериям при удалении РАО, созданной как рабочий орган при Международном консультативном комитете по обращению с радиоактивными отходами²². Консультативный комитет был учрежден для информирования МАГАТЭ в сфере обращения с РАО. Он является главным органом, связанным с установлением приоритетов для действий и политики, которые относятся к программе Агентства по радиоактивным отходам. Подгруппа создана для информирования комитета о вопросах, по которым достигается согласие. В качестве основной цели совещания было обозначено обсуждение аспектов деятельности подгруппы, определение в международных руководствах, внесение предложений по международной конвенции по обращению с РАО.

С целью создания всеобъемлющего и последовательного свода принципов и норм для обращения с РАО и формулирования руководящих принципов, необходимых для обеспечения их применения, Международное агентство по атомной энергии осуществляет программу НБРО по радиоактивным отходам²³.

¹⁹ См.: ст. IX Договора о принципах деятельности государств по исследованию и использованию космического пространства ... и ст. 7 Соглашения о деятельности государств на Луне ...

²⁰ См.: Терехов А.И. Международно-правовые аспекты использования ядерных источников энергии в космическом пространстве: автореф. дис. ... канд. юр. наук. М., 1984. С. 6.

²¹ Конвенция о международной ответственности за ущерб, причиненный космическими объектами, от 29 марта 1972 г. // Междунар. публ. право: сб. документов. Т. 2. М., 1996. С. 362–368.

²² Чухин С.Г. Совещание подгруппы по принципам и критериям при удалении радиоактивных отходов // Атомная энергия. 1992. Т. 73, вып. № 1. С. 18.

²³ Серия изданий МАГАТЭ по безопасности № 54. Основное руководство. Подземное захоронение радиоактивных отходов. Вена, 1981; Safety Series № 58. Concepts and Examples of Safety Analyses for Radioactive Waste Repositories in Continental Geological Formations. Vienna, 1983; Ibid. № 94. Response to a Radioactive Materials Release Having a Transboundary Impact. Vienna, 1989; Серия изданий МАГАТЭ по безопасности № 99. Нормы безопасности. Принципы безопасности и технические критерии для безопасного захоронения радиоактивных отходов высокого уровня активности. Вена, 1990; Серия изданий



Среди документов, разработанных МАГАТЭ, по всей видимости, главным является документ Safety Series № 111-SF²⁴, выпущенный в 1996 году, в соответствии с которым основная цель обращения с РАО — это такое обращение, которое обеспечит защиту человека и охрану окружающей среды сейчас и в будущем, не налагая чрезмерного бремени на будущие поколения (статья 2).

Раздел III документа содержит принципы обращения с РАО, которыми должны руководствоваться государства при создании своих национальных систем безопасного развития атомной энергетики:

- защита здоровья человека (прежде всего посредством осуществления контроля за уровнем облучения и с учетом рекомендаций Международной комиссии по радиологической защите — МКРЗ);
- охрана окружающей среды, а именно удержание выбросов на минимальном практически достижимом уровне;
- защита за пределами национальных границ (учет концепции оптимизации радиационной защиты);
- защита будущих поколений (обращение с РАО осуществляется таким образом, чтобы предсказуемые последствия для здоровья будущих поколений не превышали соответствующие уровни последствий, которые приемлемы в наши дни);
- бремя для будущих поколений;
- национальная правовая структура (законы, правила и руководящие принципы обращения с РАО, а также соответствующие санкции в случае их нарушения);
- взаимозависимость образования РАО и обращения с ними;

по безопасности. № 111-S-1. Нормы безопасности. Создание национальной системы для целей обращения с радиоактивными отходами. Вена, 1996 ; Серия изданий МАГАТЭ по безопасности № 111-G-1.1. Классификация радиоактивных отходов. Вена, 1994 ; Серия изданий МАГАТЭ по безопасности. № 111-SF. Принципы обращения с радиоактивными отходами. Вена, 1996.

²⁴Серия изданий МАГАТЭ по безопасности. № 111-SF. Принципы обращения с радиоактивными отходами. Вена, 1996.

- безопасность установок на протяжении всего срока их службы.

В публикации МАГАТЭ Safety Series № 111-S-1 от 1996 года определяются ключевые элементы национальной правовой основы для целей обращения с РАО; обязанности государств-членов, регулирующих органов и операторов; описываются другие важные характеристики, такие как процесс проведения оценки безопасности обращения с РАО и его воздействия на окружающую среду, процесс лицензирования.

Документы Safety Series № 111-SF и Safety Series № 111-S-1 были подготовлены в результате совещаний и консультаций Технического комитета. После их рассмотрения Международным консультативным комитетом по обращению с радиоактивными отходами (ИНВАК) и государствами-членами на заседании ИНВАК расширенного состава оба документа были рекомендованы к публикации.

Кроме того, МАГАТЭ разработало целую группу документов, регулирующих вопросы безопасности в процессе приповерхностного захоронения РАО:

- «Проектирование, строительство, эксплуатация, закрытие и наблюдение приповерхностных хранилищ для твердых радиоактивных отходов»²⁵;
- «Приповерхностное захоронение радиоактивных отходов»²⁶;
- «Размещение установок приповерхностного захоронения»²⁷;
- «Оценка безопасности для приповерхностного захоронения»²⁸.

Наконец, нельзя оставить без внимания публикации МКРЗ в области радиологической защиты в связи с обращением с РАО²⁹.

²⁵ Design, Construction, Operation, Shutdown and Surveillance of Repositories for Solid Radioactive Waste in Shallow Ground. Safety Series № 63. Vienna: IAEA, 1984.

²⁶ Near Surface Disposal of Radioactive Waste. Safety Requirements. Vienna: IAEA, 1999.

²⁷ Siting of Near Surface Disposal. Vienna: IAEA, 1999.

²⁸ Safety Assessment for Near Surface Disposal. Vienna, 1999.

²⁹ См.: *Кларк Р.Х.* Рекомендации Международной комиссии по радиологической защите относительно обращения с радиоактивными отходами // Бюл. МАГАТЭ. Вена, 2000. Т. 42, № 3.

Публикации МКРЗ содержат принципы осуществления радиологической защиты, нацеленной на обеспечение соответствующих норм защиты людей без излишнего ограничения полезной практической деятельности, вызывающей радиационное облучение³⁰, рекомендации по обеспечению радиационной защиты применительно к РАО^{31–33}.

Стандарты безопасного обращения с РАО, являясь по своему характеру рекомендательными, не налагают на государства юридических обязательств. Осознавая этот факт, страны мира пришли к единому мнению о необходимости разработки соответствующей конвенции, принятие которой значительно повысило бы уровень ядерной безопасности и укрепило бы доверие государств друг к другу.

В преамбуле Конвенции о ядерной безопасности 1994 года говорится о целесообразности принятия конвенции по безопасности обращения с РАО.

Большая работа по созданию механизма будущей конвенции была проведена в рамках встреч большой «восьмерки». Так, раздел II Декларации московской встречи по вопросам ядерной безопасности, проходившей в апреле 1996 года «Обращение с ядерными отходами» содержит призыв ко всем странам, имеющим отходы и ядерные установки, способствовать разработке конвенции под эгидой МАГАТЭ.

Документы лионского саммита (июнь 1996 г.)³⁴ и встречи «восьмерки» в Денвере (июнь 1997 г.)³⁵ также ориентируют на принятие соответствующей конвенции.

³⁰ Recommendations of International Commission on Radiological Protection. ICRP. Publ. 60. Annals of the ICRP. 1992. Vol. 21, № 1–3.

³¹ Radiological Protection Policy for the Disposal of Radioactive Waste. ICRP. Publ. 77. Annals of the ICRP. 1998. Vol. 27.

³² Radiation Protection Recommendations as Applied to the Disposal of Long-lived Solid Radioactive Waste. ICRP. Publ. 81. Annals of the ICRP. 1998. Vol. 28, № 4.

³³ ICRP, Radiation Protection Principles for the Disposal of Solid Radioactive Waste. ICRP Publ. 46. Annals of the ICRP. Vol. 15, № 4. Pergamon Press, 1985.

³⁴ Конев М. Москва — Лион. Ядерная безопасность // Междунар. жизнь. 1996. № 8. С. 3–11.

³⁵ Саммит в Денвере 22 июня 1997 г. Коммюнике // Дипломат. вестн. 1997. № 7. С. 4–16.

В итоге в 1997 году был выработан проект Объединенной конвенции по обращению с радиоактивными отходами и радиоактивным топливом, содержащий обязательства государств по обеспечению охраны окружающей среды от радиоактивного загрязнения и предотвращению инцидентов с радиологическими последствиями. Страны-участницы должны будут предоставлять доклады по имплементации их обязательств на периодических международных конференциях.

В сентябре 1997 года МАГАТЭ провело специальную Дипломатическую конференцию по объединенной Конвенции³⁶. 24 декабря 1997 года Объединенная конвенция о безопасности обращения с отработавшим топливом и о безопасности обращения с радиоактивными отходами была открыта к подписанию³⁷.

Российская Федерация подписала Объединенную конвенцию 27 января 1999 года в соответствии с Распоряжением Президента РФ от 28.12.1998 № 469-рп от 20 мая 2005 года. Президент РФ внес Конвенцию на ратификацию в Государственную думу РФ, и 4 ноября того же года процесс ратификации Российской Федерацией Объединенной конвенции был завершен принятием федерального закона РФ № 139-ФЗ³⁸.

В настоящее время в Конвенции участвует более 30 государств. Более чем в 20 из них эксплуатируются атомные станции. В число участников, в частности, входят следующие государства: Великобритания, Германия, Испания, США, Финляндия, Франция, Швеция, Япония.

Конвенция направлена на достижение и поддержание высокого уровня безопасности обращения с отработавшим топливом, образующимся в результате эксплуатации ядерных установок, используемых в мирных целях, а также с РАО, образующимися в результате гражданской деятельности, путем укрепления национальных мер и международного сотрудничества.

³⁶ Newsbrief // Quarterly J. of the IAEA. IAEA Bulletin. 1997. Vol. 39. № 2. P. 38–47.

³⁷ URL: www.iaea.org.

³⁸ Федеральный закон РФ от 4.11.2005 г. № 139-ФЗ «О ратификации Объединенной конвенции о безопасности обращения с отработавшим топливом и о безопасности обращения с радиоактивными отходами» // Рос. газ. 2005. 9 нояб.



Важно отметить, что основной целью Конвенции является обеспечение эффективной защиты от потенциальной опасности на всех стадиях обращения с отработавшим топливом и РАО, предотвращение аварий с радиологическими последствиями и смягчение этих последствий в том случае, если они произойдут.

Конвенция возлагает на страны-участницы обязанность принимать меры для минимизации образования РАО, связанных с обращением с отработавшим топливом, путем применения на национальном уровне методов защиты, утвержденных регулирующим органом в рамках национального законодательства.

Что касается Российской Федерации, то в 2011 году был принят специальный федеральный закон от 11 июля 2011 г. № 190-ФЗ «Об обращении с радиоактивными отходами и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»³⁹. Настоящий федеральный закон регулирует отношения в области обращения с РАО, его положения не применяются к отношениям в области обращения с ОЯТ.

Кроме того, отношения в области обращения с РАО регулируются федеральными законами: от 21 ноября 1995 г. № 170-ФЗ «Об использовании атомной энергии», от 9 января 1996 г. № 3-ФЗ «О радиационной безопасности населения», от 30 марта 1999 г. № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», а также Законом Российской Федерации от 21 февраля 1992 г. № 2395-1 «О недрах», федеральным законом от 1 декабря 2007 г. № 317-ФЗ «О Государственной корпорации по атомной энергии „Росатом“», Водным кодексом Российской Федерации и другими федеральными законами, а также законами субъектов Российской Федерации.

В соответствии с федеральными законами президент и правительство Российской Федерации, а также федеральные органы исполнительной власти и организации, осуществляющие нормативно-правовое регулирование в области использования атомной энергии, впра-

ве принимать нормативные правовые акты, регулирующие отношения в области обращения с радиоактивными отходами.

Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила обращения с радиоактивными отходами, чем те, которые предусмотрены федеральными законами, применяются правила международного договора.

Около 98 % радиоактивности, образующейся при работе АЭС, остается в ядерном топливе⁴⁰. Уже сейчас человечество поставлено перед фактом накопления огромного количества ОЯТ⁴¹, а в ближайшем будущем потребуются создать важные международные документы при участии всего мирового сообщества, руководствуясь предложениями компетентных специалистов различных отраслей знаний; выработать кардинальные решения, от проведения в жизнь которых напрямую зависит поддержание экологического баланса на Земле [4].

В России прирост ОЯТ составляет около 850 тонн ежегодно, а во всем мире — 11–12 тыс. тонн. В настоящее время в нашей стране накоплено около 20 тыс. тонн ОЯТ. Источником образования ОЯТ служат десять атомных электростанций (30 энергоблоков с реакторами типа ВВЭР-440, ВВЭР-1000, РБМК-1000, БН-600 и ЛВГР-12), атомные подводные лодки и надводные корабли ВМФ РФ, атомный ледокольный флот, а также исследовательские реакторы. Помимо этого, до сих пор находятся в эксплуатации три военных реактора, которые нарабатывают оружейный плутоний.

Согласно принятой в России концепции замкнутого топливного цикла, ОЯТ АЭС с реакторами типа ВВЭР-440, БН-600, а также транспортных ядерных энергетических установок и некоторых исследовательских реакторов отправляется на ПО «Маяк» (Че-

³⁹ Текст федерального закона в действующей редакции см.: URL: www.Consultant.ru/law/review/2089051.html.

⁴⁰ В качестве ядерного топлива применяются: металлические уран и плутоний, их сплавы, химические соединения, растворы солей и суспензий окислов урана в воде, жидких металлах и т. д. См: *Левин В.И.* Ядерные реакторы. М., 1963. С. 226.

⁴¹ Необходимо отметить тот факт, что стандартный блок-миллионник каждой атомной электростанции «дарит» человечеству за 5 лет работы 300 тонн отработавшего топлива, в котором содержится 12 тонн РАО.

лябинская область) для переработки. ОЯТ реакторов типа ВВЭР-1000 вывозится в хранилище Горно-химического комбината в Железногорске (Красноярский край), а реакторов типа РБМК помещается в хранилища, расположенные на площадках АЭС. В свое время Минатом утверждал, что вместимость этих хранилищ обеспечит работу АЭС до 2004–2008 годов, однако, согласно отчету ГАН, уже в конце 1999 года хранилища станций, работающих на реакторах РБМК, были заполнены на 80–90 %.

Более половины топлива хранится в приреакторных хранилищах, расположенных на территории 10 российских АЭС, а большая часть топлива, извлеченного из реакторов атомных подводных лодок, — в плавучих и береговых аварийных хранилищах на Северном и Тихоокеанском флотах.

В общем количестве отходов, накопленном Россией к концу 2004 года, содержание плутония составило около 175 тонн, а металлов платиноидной группы — почти 82 тонны. Эти вещества могут быть выделены и в дальнейшем использованы⁴².

Строго говоря, существует не так-то и много способов (вариантов) обращения с ОЯТ:

- переработка с целью выделения расщепляющихся материалов и повторное их использование в тепловых реакторах или в реакторах на быстрых нейтронах;
- промежуточное хранение в ожидании принятия решения о переработке или захоронении;
- захоронение в качестве отходов в хранилищах после кондиционирования;
- передача топлива другой стране, которая должна использовать один из трех первых вариантов.

Отработавшее топливо (уран, плутоний) после извлечения из реактора помещают во временное «приреакторное» хранилище (железобетонный бассейн, облицованный нержавеющей сталью, заполненный водой для охлаждения). По истечении 10–15 лет такого хранения радиоактивное топливо транспортируют на специальные заводы по его переработке (данный способ практикуется в России, Франции,

Великобритании, Японии) либо осуществляют захоронение [1].

Важно отметить, что переработка ядерного топлива АЭС имеет свои «плюсы» и «минусы».

В процессе осуществления рециклизации можно выделить около 96 % невыгоревшего урана и образовавшегося плутония, из которых может быть получена энергия, эквивалентная 40 тыс. тонн угля. Кроме того, в результате переработки происходит многократное сокращение ВАО.

Однако необходимо иметь в виду то обстоятельство, что ОЯТ, прежде всего плутоний как опасный расщепляющийся материал, может быть использовано для производства ядерного оружия. Поэтому деятельность по переработке отработавшего топлива должна осуществляться под строгим национальным и международным контролем, в том числе при участии инспекторов МАГАТЭ.

Что касается захоронения ядерного топлива в подземных могильниках, то данный метод сегодня является одним из оптимальных при условии, что соблюдается принцип надежности изоляции — наличие многослойной защиты вокруг захороненных радиоактивных материалов: несколько искусственных барьеров (стеклянный блок, герметичные металлические оболочки и контейнеры); специально подобранные естественные преграды в виде геологических пород могильника.

В Финляндии в 2020 году предполагается осуществить первое захоронение в глубоких геологических структурах остеклованного радиоактивного топлива, помещенного в медные цилиндры.

В Российской Федерации разработан проект создания полномасштабного могильника путем бурения скважин на глубину свыше 2 километров. Для воплощения данного проекта потребуется не один десяток лет.

Что касается проекта создания крупного открытого могильника на полигоне Новая Земля, то, по всей видимости, он не будет реализован, так как отечественные специалисты предложили более безопасный способ захоронения — сухое приреакторное хранение.

Одним из перспективных и многообещающих методов переработки отработавшего топлива, на наш взгляд, следует считать выжигание долгоживущих радионуклидов путем облучения

⁴² См.: Россия накапливает отработавшее ядерное топливо. 28 апреля 2005 г. // URL: www.NuclearNo.ru.



быстрыми нейтронами в ядерном реакторе⁴³, вследствие чего актиноиды (долгоживущие радионуклиды) превращаются в короткоживущие и нерадиоактивные нуклиды.

В 1990 году МАГАТЭ опубликовало первый доклад по обращению с ОЯТ (Spent Fuel Management Newsletter)⁴⁴, главная цель которого состояла в информировании всех заинтересованных государств об одном из наиболее важных элементов ядерного топливного цикла. Полезность информации, содержащейся в данном документе, видится в возможности предотвращения аварий и других инцидентов с отработавшим топливом в процессе его временного захоронения, особенно, если топливо хранится непосредственно при ядерном реакторе или вблизи от него.

В 1991 году в Вене под эгидой МАГАТЭ и ОЭСР был проведен семинар по инженерным, экономическим, экологическим аспектам хранения отработавшего топлива, оказавший большое влияние на дальнейшее сотрудничество в этой сфере⁴⁵.

До настоящего времени не применялись дифференцированные подходы к радиоактивному плутонию, кроме как в зависимости от того, находится ли он в составе отработанного топлива или выделен из него. Тем не менее представляется целесообразным подразделить плутоний на определенные виды в зависимости от его радиоактивной опасности и уже в этом контексте применять гарантии МАГАТЭ и осуществлять инспекции.

Летом 2001 года Государственная дума РФ одобрила ряд законопроектов, разрешающих ввоз в Россию ОЯТ других государств.

Были внесены поправки в статью 50 федерального закона «Об охране окружающей природной среды» 1991 г. № 2060-1. В частности, в федеральном законе «О внесении дополнений в статью 50 Закона РСФСР „Об охране окружающей природной среды“» сказано: «4. Ввоз в Российскую Федерацию из иностранных государств облученных тепловыделяющих сборок ядерных реакторов для осуществления *времен-*

ного технологического хранения и (или) их переработки разрешается в случае, если проведены государственная экологическая экспертиза и иные государственные экспертизы соответствующего проекта, предусмотренные законодательством Российской Федерации, обоснованы общее снижение риска радиационного воздействия и повышение уровня экологической безопасности в результате реализации соответствующего проекта»⁴⁶.

Второй федеральный закон вносит изменения в федеральный закон «Об использовании атомной энергии» 1995 года⁴⁷, легализуя практику лизинга ОЯТ Минатомом другим странам.

Третий федеральный закон от 10 июля 2001 г. № 92-ФЗ «О специальных экологических программах реабилитации радиационно загрязненных участков территорий»⁴⁸ устанавливает особенности государственного регулирования отношений в области разработки и реализации специальных экологических программ реабилитации радиационно загрязненных участков территории, финансируемых за счет поступлений от внешнеторговых операций с облученными тепловыделяющими сборками ядерных реакторов.

Под «радиационно загрязненным участком территории» в федеральном законе понимается «участок территории, представляющий опасность для здоровья населения и для окружающей природной среды, подлежащий реабилитации после радиоактивного загрязнения в результате техногенной деятельности или размещения на данном участке территории снятых с эксплуатации особо радиационно опасных объектов»⁴⁹.

В соответствии с пунктом 4 статьи 48 федерального закона «Об охране окружающей

⁴³ Ядерная энергетика будущего. Атомная энергетика России на пороге XXI века / под ред. Ф.М. Митенкова. М., 1995. С. 83–84.

⁴⁴ IAEA. Yearbook. 1990. Vienna, 1990. P. 64.

⁴⁵ Ibid. 1991. P. 64.

⁴⁶ Федеральный закон РФ от 10 июля 2001 г. № 93-ФЗ «О внесении дополнений в статью 50 Закона «Об охране окружающей природной среды» // Собр. законодательства РФ. 2001. № 29. Ст. 2948.

⁴⁷ Федеральный закон РФ от 10 июля 2001 г. № 94-ФЗ // Рос. газ. 2001. 13 июля.

⁴⁸ Федеральный закон РФ от 10 июля 2001 г. № 92-ФЗ «О специальных экологических программах реабилитации радиационно загрязненных участков территорий» // Там же.

⁴⁹ Там же.

среды» № 7-ФЗ от 10 января 2002 г.⁵⁰ ввоз в Российскую Федерацию из иностранных государств облученных тепловыделяющих сборок ядерных реакторов для осуществления временного технологического хранения и (или) переработки разрешается в случае, если проведены государственная экологическая экспертиза и иные государственные экспертизы.

Говоря о проблеме ввоза в Россию ОЯТ, нельзя оставить без внимания факт возбуждения уголовного дела в отношении НПО «Маяк».

12 апреля 2005 года заместитель Генерального прокурора России в Уральском федеральном округе Юрий Золотов возбудил уголовное дело по статье 246 УК РФ по факту загрязнения окружающей среды НПО «Маяк». По сообщениям управления информации и общественных связей Генпрокуратуры, в ходе проведенной проверки соблюдения законодательства об экологической безопасности на НПО «Маяк» были вскрыты серьезные нарушения правил охраны окружающей среды⁵¹.

Радиационный фон за последние четыре года в реке Тече возрастал и в 2005 году превысил нормы не в 2-3 раза, а больше. В 2004 году предприятием произведен незаконный сброс в реку Теча более 60 млн кубических метров промышленно загрязненных вод. При этом природной среде причинен ущерб в сумме около 30 млн рублей.

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Очевидно, что решение проблем захоронения РАО и обращения с ОЯТ является одной из ключевых задач в области недопущения радиоактивного загрязнения планеты и одним из наиболее главных аспектов ядерной безопасности и ядерного нераспространения. Принцип безопасного захоронения РАО и обращения с ОЯТ должен стать основополагающим. Данный принцип должен определять основную линию поведения государств и международных организаций в реализации концепции ядерного нераспространения.

2. В основе национальной классификации РАО лежат различные квалификационные

критерии, поскольку отсутствует единообразное применение на государственном уровне Документа МАГАТЭ Classification of Radioactive Waste. Safety Series № 111-G-1.1 (1994). Отсутствие единого подхода является причиной существования в государствах различных требований к способам захоронения РАО и видам контроля.

3. Международные стандарты безопасного обращения с РАО, разработанные МАГАТЭ, будучи по своему характеру рекомендательными, не налагают на государства юридических обязательств. Приобретение качества универсализма принятой в 1997 году. Объединенной конвенцией о безопасности обращения с отработавшим топливом и о безопасности обращения с РАО будет способствовать повышению уровня ядерной безопасности и укреплению доверия между государствами.

4. Реализация проекта удаления РАО в космическое пространство вряд ли допустима, по крайней мере в настоящее время. Причин тому несколько: невозможность абсолютного исключения вредоносного воздействия РАО на космическое пространство и небесные тела, а также на окружающую среду планеты Земля; отсутствие детально разработанного механизма международно-правовой ответственности за ущерб, причиненный космическому пространству или планетарной окружающей среде (вероятность его причинения практически не исключить); необходимость создания или усовершенствования нормативно-правовой базы государств; относительная дороговизна осуществления данного способа утилизации.

5. Несмотря на ратификацию Объединенной конвенции 1997 года более чем 30 государствами, национальная нормативно-правовая база оставляет желать лучшего. К примеру, в Российской Федерации до сих пор отсутствует специальный федеральный закон об обращении с РАО и ОЯТ. Регулирование этих вопросов осуществляется базовыми законами по атомной энергии и нормативными актами.

6. В связи с отсутствием специального закона в Российской Федерации не до конца урегулирован вопрос ввоза облученных тепловыделяющих сборок ядерных реакторов для осуществления временного технологического хранения и (или) переработки. В подробной регламентации нуждаются вопросы проведения

⁵⁰ Федеральный закон РФ «Об охране окружающей среды» № 7-ФЗ от 10 января 2002 г. // Рос. газ. 2002. 12 янв.

⁵¹ См.: URL: www.abnews.ru/type_news.html?t=96625&data=news (5 КБ) 11.05.2005.



государственной экспертизы, лицензирования, возложения и реализации гражданско-правовой ответственности. Однако стоит особо подчеркнуть, что основным приоритетом в процес-

се предстоящего нормотворчества должна быть безопасность, а главным правовым принципом — принцип «запрещено все, что не разрешено правом».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бургутин В. БН-600 в стратегии утилизации оружейного плутония // Росэнергоатом. 2005. № 7 (75). С. 17.
2. Кларк Р.Х. Рекомендации Международной комиссии по радиологической защите относительно обращения с радиоактивными отходами // Бюл. МАГАТЭ. 2000. Т. 42, № 3.
3. Кокошин А. Размышления о книге Г. Аллисона «Ядерный терроризм» // Междунар. жизнь. 2004. № 7–8. С. 168–169.

4. Левин В.И. Ядерные реакторы. М., 1963.
5. Макнамара Р.С. Безрассудство политики США и НАТО в области ядерного оружия // Междунар. жизнь. 2005. № 3–4. С. 89–117.
6. Ядерная энергетика будущего. Атомная энергетика России на пороге XXI века / под ред. Ф.М. Митенкова. М., 1995.

O.G. Paramuzova

SOME LEGAL ASPECTS OF SAFE UTILIZATION OF RADIOACTIVE WASTES AND NUCLEAR FUEL IN THE CONDITIONS OF MODERN INTERNATIONAL LEGAL ORDER

PARAMUZOVA Olga G. — *St. Petersburg State University*.
Universitetskaya nab., 7–9, St. Petersburg, 199034, Russia
e-mail: olgaparamuzova@rambler.ru

Abstract

This article deals with one of the cardinal energy problem of the modern international legal relations — safe use of radioactive and nuclear wastes. The author considers and analysis specialties of function of the international legal mechanism in this sphere in the conditions of modern threats. Physical protection of radioactive and nuclear wastes is one of the fundamental problems of peaceful use of atomic energy.

Keywords

NUCLEAR SAFETY; RADIOACTIVE WASTES; NUCLEAR NON-PROLIFERATION;
MODERN LEGAL PROBLEMS OF PEACEFUL USE OF ATOMIC ENERGY.

REFERENCES

1. Burgutin V. BN-600 v strategii utilizatsii oruzheynogo plutoniya. *Rosenergoatom*, 2005, no 7 (75). P. 17. (In Russ.)
2. Klark R.Kh. Rekomendatsii Mezhdunarodnoy komissii po radiologicheskoy zashchite otnositelno obrashchenii s radioaktivnymi otkhodami. *Byulleten' MAGATE*, 2000, vol. 42, no 3. (In Russ.)
3. Kokoshin A. Razmyshleniya o knige G. Allisona "Yadernyy terrorizm". *Mezhdunarodnaya zhizn'*, 2004, no 7–8, pp. 168–169. (In Russ.)

4. Levin V.I. *Yadernyye reaktory*. Moscow, 1963. (In Russ.)
5. Maknamara R.S. Bezrassudstvo politiki USA i NATO v oblasti yadernogo oruzhiya. *Mezhdunarodnaya zhizn'*, 2005, no 3–4, pp. 89–117. (In Russ.)
6. *Yadernaya energetika budushchego. Atomnaya energetika Rossii na poroge XXI veka*. Moscow, 1995. (In Russ.)
-

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 327.54

К.А. Агафонов

ФИНЛЯНДИЯ МЕЖДУ ВОСТОКОМ И ЗАПАДОМ: ЛИНИЯ ПААСИКИВИ КАК ФУНДАМЕНТ ФИНСКОГО НЕЙТРАЛИТЕТА

АГАФОНОВ Константин Александрович — аспирант кафедры международных отношений Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: agafonov.k@inbox.ru

Аннотация

В статье рассматриваются внешнеполитический курс Финляндии в 1944–1956 годах и положение государства на мировой арене в контексте идеологического конфликта великих держав. Проанализированы основные принципы линии Паасикиви, направленные на формирование образа Финляндии как нейтрального государства. Используя пример Финляндии, автор акцентирует внимание на трансформации отношения США и СССР к политике нейтралитета в целом в обозначенный период, а также на повышении значимости нейтральных государств в международных отношениях в середине 1950-х годов.

Ключевые слова

ПОЛИТИКА НЕЙТРАЛИТЕТА В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ; ЛИНИЯ ПААСИКИВИ; ФИНЛЯНДИЯ И КОНФЛИКТ ВЕЛИКИХ ДЕРЖАВ; ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ФИНЛЯНДИИ; БИПОЛЯРНОСТЬ; ПОЛИТИКА СДЕРЖИВАНИЯ; МИРНОЕ СОСУЩЕСТВОВАНИЕ.

Исследователи в области международного права и политической теории в XX веке, обращаясь к термину «политика нейтралитета», зачастую склонны рассматривать в качестве ключевых примеров такого внешнеполитического курса два европейских государства: Швейцарию и Швецию. Швейцария, чей нейтральный статус закреплен Венским конгрессом и признан другими государствами, является ярким представителем постоянно нейтрального государства. Нейтралитет Швеции не закреплен нормами международного права, но находит свои истоки еще в XIX веке и рядом исследователей признается «традиционным» [12].

Безусловно, существуют и другие формы политики нейтралитета, такие как позитивный нейтралитет, нейтрализм, нейтрализация государства и пр. Следует отметить, что грань между этими понятиями размыта и существуют различные варианты трактовки терминов.

В рамках рассматриваемой проблемы стоит понимать нейтралитет как альтернативу участия страны в военном альянсе и идеологической борьбе доктрин великих держав. Чтобы в данный контекст поместить большинство вышеназванных понятий, необходимо представить континуум внешнеполитического курса государства от полной ориентации на политику, проводимой блоком, до полного нейтралитета, граничащего с изоляционизмом. Нужно отметить, что само понятие нейтралитета очень чувствительно к изменению международной обстановки и незначительные колебания по линии континуума возможны даже у постоянно нейтральных государств [4, с. 564–565].

Так, например, руководство Финляндии в противовес скептическому восприятию состоятельности нейтральной политики страны рядом внешних обозревателей подчеркивало, что политика нейтралитета может подразумевать раз-

личные действия в различных ситуациях и этот вопрос едва ли может быть заключен в жесткие юридические рамки [12, с. 21].

В международной политической риторике статус Финляндии как нейтрального государства начал отражаться лишь с 1955 года, после вступления страны в ООН и Северный совет, а также в связи с отказом СССР в 1955 году от своих прав на арендованную по Парижскому мирному договору военную базу в Порккала-Удд. Сам же президент Паасикиви до этого времени тоже избегал называть свою политику нейтральной. Хотя это скорее определяется его чрезмерной осторожностью по отношению к реакции из Москвы.

Действительно, на раннем этапе холодной войны заявлять о своей позиции как о нейтральной для Финляндии, граничащей с СССР, было сродни самоубийству. У советского руководства была весьма четкая позиция по отношению к странам, занявшим нейтральную позицию во Второй мировой войне, основанная на обвинении в негласном потакании агрессору. Непосредственно после войны страны третьего мира, позднее принявшие курс на неприсоединение, советским руководством считались идеологически объединенными с социалистическим блоком. Европейские же нейтральные государства воспринимались скорее как оружие в руках Запада [3].

Иногда линию Паасикиви называют изоляционизмом, желанием максимально дистанцироваться от конфликта великих держав. Действительно, удержать Финляндию в стороне от конфликтов и процесса формирования блоков в начале холодной войны было догмой президента Паасикиви. Но это желание не может нести в себе негативной подоплеку, а является лишь грамотным и хладнокровным анализом складывающейся биполярной системы и перспектив малых государств в ее рамках.

Безусловно, линия Паасикиви не имела ничего общего с той политикой изоляционизма, которая привела Финляндию к трагедии Зимней войны. Нейтралитет Финляндии в конце 1930-х годов основывался скорее на вере в конституционализм и международное право. Главной же ошибкой было игнорирование реалистических тенденций в международных отношениях того времени и статуса великих держав. В Финляндии преобладало представление, что идеологи-

ческое противостояние нацистской Германии и СССР будет продолжаться, обеспечивая баланс силы в Балтийском регионе. В случае же нападения Германии на СССР Финляндия сможет оставаться в стороне, как и во время Первой мировой войны [8, с. 28].

Заключение пакта Риббентропа – Молотова негласно передавало право на Балтийский регион Советскому Союзу и стирало возможность использования Финляндией нейтрального статуса. Срыв переговоров с СССР о территориальных притязаниях последнего не оставлял шансов для Финляндии. Помощи извне ждать не приходилось: в Берлине четко дали понять, что необходимо уступить СССР. Франция и Англия не были заинтересованы, так как военные базы, запрашиваемые Сталиным, могли быть использованы только против Германии. В Стокгольме отказались от военной поддержки Финляндии, США же на тот момент были связаны статусом нейтралитета [Там же. С. 29–31].

Анализируя ошибку политического курса Финляндии в преддверии Зимней войны, можно смело утверждать, что руководство страны неправильно понимало роль геополитики и реалистического курса великих держав, упоывая на нормы международного права. Тогда как в СССР видели Финляндию частью буферной зоны в Балтийском регионе, руководство Финляндии относилось к скандинавской нейтральной зоне. Непонимание статуса СССР в сложившейся международной системе и отвержение его стратегических интересов не оставляло Финляндии шанса избежать военного вторжения [10, с. 266–267]. С точки зрения политического реализма декларация о нейтралитете пяти скандинавских государств от 27 мая 1938 года не могла обеспечить Финляндии защиту от территориальных притязаний СССР.

Ключевым инструментом политики Ю.К. Паасикиви в послевоенный период было стремление в корне изменить отношение финнов к СССР, упразднить эмоциональный и шовинистский подход руководства Финляндии в годы Зимней войны и войны-продолжения [2, с. 171–174]. Будучи реалистом в политических вопросах, президент Паасикиви призывал уважать статус СССР как великой державы и признать интересы последнего в Финляндии исключительно оборонительными и крайне сдержанными. Поддержание дружеских отно-



шений с СССР и доверия советского руководства будет оставаться ключевой задачей на всем протяжении линии Паасикиви — Кекконена.

Послевоенная политическая история Финляндии представляет особый интерес еще и потому, что Финляндия оставалась единственным государством, не только не оккупированным СССР, сохранившим западную модель политического и экономического устройства, но и провозгласившим себя нейтральным государством, способствующим разрядке напряженности в противостоянии великих держав.

С точки зрения США ситуация в Финляндии в 1944–1947 годах была не только стабильной, но и представляла собой единственный положительный пример выполнения на практике Ялтинских соглашений. США, не находившиеся в состоянии войны с Финляндией и не допущенные до согласования условий перемирия и участия в Союзной контрольной комиссии (СКК), на Тегеранской конференции ходатайствовали, что из всех союзников нацистской Германии в Европе только Финляндия обладала тем уровнем политической стабильности, чтобы быть признанной победителем [7, с. 14].

Дополнительную уверенность Западу придавал тот факт, что деятельность СКК под руководством А.А. Жданова в Финляндии была весьма умеренной и позволяла правительству Ю.К. Паасикиви осуществлять власть в соответствии с законом Финляндии, а финским СМИ — избегать излишнего уровня цензуры [6, с. 14].

Сами же финны после заключения перемирия были практически уверены, что после окончания основных боевых действий СССР на других фронтах их страна будет оккупирована. Как отмечал Жданов, финское руководство находилось в плохом положении, панически боялось оккупации и готово было сделать что угодно, чтобы избежать ее [15, с. 97].

По мнению британских дипломатов, находившихся в Финляндии, предпосылок к советской оккупации Финляндии не было. Единственная опасность могла таиться во внутреннем захвате власти финскими коммунистами, что едва ли могло вылиться в действие без одобрения и прямой помощи СССР [Там же. С. 113].

Согласно черновику документа, найденного в архивах МИД СССР, после продвижения СССР на Карельском перешейке планирова-

лось учредить в Финляндии строгую военную администрацию под руководством СССР [Там же. С. 95]. В действительности же деятельность СКК была направлена на установление дружеских отношений между СССР и Финляндией и контроль за соблюдением условий перемирия, а никак не на инициирование социалистической революции и большевизации Финляндии [16, с. 70–72].

В качестве других глобальных причин мягкого отношения СССР к Финляндии можно выделить частичное снижение стратегической важности последней в связи с включением Прибалтики в состав СССР, а Польши и Восточной Германии — в советскую сферу влияния. К тому же продвижение позитивного образа СССР должно было помочь ослабленной Коммунистической партии Финляндии занять свое место в парламенте, что и произошло на признанных демократическими выборами 1945 года [2, с. 180]. Условие выплаты Финляндией репараций Советскому Союзу товарами, список которых был жестко регламентирован, должно было в перспективе переориентировать экономику Финляндии на Советский Союз и страны социалистического блока. Это было направлено в первую очередь на снижение возможного влияния США, у которых выбор рычагов давления в Финляндии был весьма ограничен [1]. Так, например, когда делегация США подняла вопрос о снижении военных репараций для Финляндии на Парижской мирной конференции 4 октября 1946 года, ответ СССР был жестким — не проявлять инициатив в отношении Финляндии [7, с. 15].

Тем не менее для США послевоенное положение Финляндии было скорее положительным. Суверенная Финляндия, находясь на самой границе с СССР и сохраняя западную модель государственности, представляла собой удачный пример политики сдерживания роста социализма в Европе. Правда, это же географическое положение не позволяло США рассматривать Финляндию как часть единого фронта, который руководство США планировало построить в Европе. С самого начала холодной войны Финляндия для США оставалась особым случаем политики нейтралитета, где политические методы руководства США, которые работают для Швеции или Швейцарии, не могут быть применены ввиду особых отношений

Финляндии и СССР, а также специфического баланса сил в Скандинавском регионе. Для руководства Швеции, на которое в период формирования блоков оказывалось давление США и Великобритании, направленное на снижение нейтралистских тенденций и привлечение страны в западную сферу влияния, поддержание нейтрального статуса Финляндии как гарантии безопасности в регионе было важным аргументом в пользу состоятельности собственного внешнеполитического курса традиционного нейтралитета [5, 6].

В этой связи единственной возможностью упрочить свое влияние в Финляндии для США была смесь политического безразличия и экономической помощи, направленная на предотвращение контрмер со стороны СССР. Так, в 1945 году Экспортно-импортным банком США был одобрен кредит Финляндии в размере 35 млн долларов США [14, с. 190–195].

Несмотря на поддержку участия в Программе восстановления Европы широкими слоями населения и политическими кругами, президент Паасикиви был вынужден отказаться от помощи по плану Маршалла в связи с нежеланием вовлекать Финляндию в конфликт великих держав, который мог вылиться из условий самого плана [19, с. 37]. Финляндия, благодаря своему стремлению дистанцироваться от СССР и использовать максимум вакуума для взаимодействия с Западом, не стала объектом санкций США. Уже к 1949 году торгово-экономические взаимоотношения США и Финляндии достигли того уровня, при котором администрация США перестала считать Финляндию составной частью Восточной Европы и экспортный контроль в отношении Финляндии был значительно либерализован [18, с. 442–443].

Стоит отметить, что вопрос предоставления для Финляндии тех или иных экспортных лицензий на протяжении холодной войны рассматривался США отдельно для каждого случая. В США были озабочены возможной перепродажей Финляндией стратегических товаров Советскому Союзу. Финляндия, имевшая крупные торговые доли в обоих лагерях и не входившая в КОКОМ, тем не менее, была вынуждена частично сотрудничать с Комитетом. В дальнейшем от выполнения Финляндией обязательств по контролю за экспортом стратегических товаров в СССР зависело также предоставление

кредитных займов. В действительности Финляндия была куда более уязвимым местом в эмбарго, нежели другие нейтральные государства Западной Европы. Однако США крайне редко принимали меры, так как поддержка экономической стабильности и независимости финской экономики была одной из ключевых политических задач США в регионе [9].

Поворотным моментом во внешней политике Финляндии, определившим ее курс на долгие годы, стал 1948 год, когда Сталиным было предложено заключить двусторонний договор о взаимной помощи по примеру ранее заключенных договоров с Венгрией, Болгарией и Румынией. В сложившихся обстоятельствах для финского руководства было необходимо максимально модифицировать текст договора, приводя его в соответствие выбранной Финляндией линии внешней политики. Ю.К. Паасикиви, избегавший переговоров об этом соглашении с 1944 года под предлогом противоречащей формулировки в перемирии 1944 года¹, на этот раз не мог избежать активных действий.

В США приглашение Сталина подкрепило мнение об экспансионистских планах СССР, и все внимание было приковано к развитию событий в Финляндии. Несмотря на пессимистический прогноз западных дипломатических кругов и истерию в западной прессе, Ю.К. Паасикиви, отвергший предложение Запада о вынесении финского вопроса на рассмотрение в ООН как несостоятельное, решил действовать самостоятельно и предельно жестко [5, с. 357–359]. Так, он гарантировал советскому руководству прохождение договора через парламент Финляндии в обмен на включение в договор требуемых статей [13, с. 68–70]. В СССР, получив гарантию стратегической безопасности, были готовы пойти на уступки президента Паасикиви. В итоге договор не представлял собой военный пакт и не привязывал Финляндию к системе коллективной безопасности восточного блока, однако для некоторых политических кругов в США Финляндия все же окончательно попадала в сферу влияния

¹ Согласно ст. 3 Московского мирного договора 1940 года, условия которого восстанавливаются в Соглашении о перемирии 1944 года, Финляндия и СССР обязываются не заключать союзы и не участвовать в коалициях.



СССР, пусть и сохранив формальный суверенитет [6, с. 39–41].

Преамбула договора и статья 4, напротив, официально подкрепляли стремление Финляндии проводить нейтральный курс. Оговорка о желании Финляндии оставаться в стороне от конфликтов великих держав изначально не была направлена на альтруистические идеи о поддержании мира, а по сути являлась единственным рациональным способом обеспечить независимость и безопасность страны.

После рассмотрения договора в парламенте финская общественность и мировое сообщество были взволнованы слухами о планировавшемся захвате власти коммунистами, но для Сталина стратегические интересы в Финляндии были выше, и переворот по чехословацкому сценарию не был поддержан советским руководством. На выборах 1948 года коммунисты потерпели поражение и были исключены из состава правительства. Сформировав новое правительство во главе с социал-демократами, руководство Финляндии доказало свою состоятельность перед США, которые положительно рассмотрели вопрос о новых кредитных траншах и предоставлении экспортных лицензий [7, с. 28–30].

Несмотря на то что в целом условия договора ДСВ-48 были восприняты в США как победа для Финляндии и политики сдерживания, в администрации Трумэна не были уверены, что сложившаяся ситуация будет сохраняться продолжительное время, что СССР окончательно откажется от более радикальных мер. Поэтому дальнейшая экономическая помощь Финляндии была необходима для поддержания ориентации на Запад и сдерживания экспансии СССР, однако уровень этой помощи оставался весьма умеренным [18, с. 443].

В течение первой половины 1950-х годов отношения обеих держав к нейтралитету и его роли в международных отношениях начали меняться. В СССР после смерти Сталина на смену политике непримиримости идеологий пришла идеология мирного сосуществования, в рамках которой нейтралитет приобретал новое значение: «...Не существует обобщенного подхода к нейтралитету... необходимо анализировать его значимость в каждой конкретной ситуации» [Цит по: 3, с. 531]. Проникновенная речь Хрущева на съезде неприсоединившихся держав

в Индонезии, налаживание связей с режимом Тито, государственный договор и нейтрализация Австрии — все это свидетельствовало о том, что нейтральные государства начинают рассматриваться не только как объекты политики великих держав, но и как третья сила в международных отношениях. Обеспокоенное новой доктриной СССР, способной снизить антисоветские тенденции в сфере влияния США, руководство последних подготовило подробный отчет о характере нейтралитета.

В представленной работе Совета национальной безопасности США традиционный нейтрализм, направленный на избегание международных конфликтов и лишенный идеологической подоплеки, признавался традиционным и имеющим право на существование принципом. Отмечалось, что опасность представляет квазинейтралитет, подразумевающий отсутствие взаимодействия с другими государствами, нежелание поддерживать глобальные планы США. Такое государство, согласно отчету, в случае реального конфликта подвержено вступлению в него на стороне СССР [17, с. 202–203].

С точки зрения США, нейтрализм Финляндии больше склоняется ко второму типу, хотя представляет собой особый случай и обусловлен отсутствием у финского руководства выбора внешнеполитического курса. С другой стороны, такой тип нейтрализма куда менее опасен для США, чем нежелание Норвегии и Дании вступить в НАТО на полных основаниях [Там же. С. 203–204].

В целом нейтралитет Финляндии не вызывал у администрации Эйзенхауэра серьезных опасений: в США воспринимали настрой финнов как антисоветский и были уверены, что в случае военных действий финны примут жесткую нейтральную позицию и не допустят советские войска на свою территорию. И хотя вероятность военного вторжения была едва ли правдоподобной, в США не исключали, что советское руководство может потребовать от Финляндии предоставления военных баз, особенно в случае растущего влияния ФРГ в регионе [Там же. С. 204].

Подчеркивалось, что экономическая помощь должна также интенсифицироваться, необходимо стимулировать импорт финской продукции в страны Западной Европы, увели-

чивать размеры траншей Экспортно-импортного банка США, поддерживать финскую марку с помощью Европейского платежного союза [17, с. 205–206].

Несмотря на тот факт, что в глобальном плане встреча «большой четверки» на Женевской конференции летом 1955 года не принесла существенных плодов в деле сокращения вооружений и решения германского вопроса, для Финляндии она имела особую значимость.

Так, осенью 1955 года Финляндия смогла вступить в Северный совет, так как советское руководство более не считало организацию прозападной. Наоборот, отмечалось, что участие Финляндии сможет ослабить связь Норвегии и Дании с НАТО. Именно такую реакцию это событие вызвало в США, где опасались, что вступление Финляндии вызовет всплеск нейтралистских тенденций в Норвегии и Дании. В докладе Совета Безопасности отмечалось, что нейтральные страны в большей степени подвержены коммунистическому влиянию, а Финляндия может стать катализатором этого процесса в важном для США регионе [6, с. 188]. Стоит отметить, что корни такого восприятия следует искать в рамках плана создания Скандинавского оборонительного союза, обсуждение которого началось еще в 1946 году, но к 1949 году закончилось ничем в связи со вступлением Норвегии и Дании в НАТО. Несмотря на то что Финляндия никогда не рассматривалась как потенциальный член возможного союза, в СССР считали идею скандинавской интеграции угрожающей своим интересам, способствующей привлечению Финляндии в сферу влияния Запада [19, с. 38].

В это время Финляндия при поддержке Канады вступает в ООН, несмотря на частичное сопротивление СССР из-за блокирования Китаем заявки Монголии. Стоит отметить, что участие в ООН имело двоякий эффект для Финляндии. С одной стороны, Финляндия наравне со всеми могла принимать участие в снижении напряженности в холодной войне. С другой стороны, некоторые советские теоретики в области международного права полагали, что обязанности члена ООН могут противоречить состоятельности нейтрального статуса государства [11, с. 32]. Интерпретируя нейтралитет в политических рамках, вступление страны в ООН, безусловно, было необ-

ходимым условием для эволюции политики нейтралитета Финляндии в эпоху разрядки. Решение Финляндии в 1956 году поддержать ввод миротворческих сил в Египет в разгар Суэцкого кризиса вывел Финляндию на один уровень с основными гарантами стабильности в мире и проторил дорогу для ее участия в международном миротворчестве [2, с. 200].

Отказ СССР от военной базы Порккала также способствовал укреплению курса Финляндии на нейтралитет. Несмотря на то что в США этот жест СССР был воспринят со скептицизмом, так как в ядерную эпоху база потеряла всякое практическое значение, символическое значение для Финляндии было колоссальным. Тезис о несостоятельности нейтральной позиции государства из-за наличия на его территории иностранных военных баз более не был применим к Финляндии. Для СССР же отказ от последней военной базы на территории других государств позволял повышать престиж своей политики мирного сосуществования и оказывать давление на США с целью спровоцировать их вывести свои контингенты под командованием НАТО из стран Западной Европы [6, с. 182].

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что единственным возможным условием проведения Финляндией политики нейтралитета в годы холодной войны было поддержание доверительных отношений с СССР. Неудачная попытка прибегнуть к политике нейтралитета в конце 1930-х годов, приведшая к изоляции Финляндии во время боевых действий, была обусловлена игнорированием статуса СССР как великой державы и непониманием реалий международной политики и геополитического положения.

Безусловно, программность и ярко выраженную линию политика нейтралитета Финляндии получила уже в годы правления У.К. Кекконена в эпоху всеобщей разрядки. Тем не менее своим становлением и кристаллизацией в международных отношениях этот внешнеполитический курс обязан именно Ю.К. Паасикиви, искусному дипломату, очень четко понимавшему все реалии международной политики. Так, договор ДСВ-48, заключенный на условиях президента Паасикиви и ставший программным документом, определившим характер внешней политики Финляндии, по мнению Кекконена, заложил базу финского ней-



тралитета и не в коей мере не являлся военным пактом, так как Финляндия принимала обязательство защищать территорию только внутри своих границ [12, с. 21].

Для США Финляндия на начальном этапе холодной войны не была «трудным ребенком», несмотря на специфическое положение среди других нейтральных европейских государств. Принимая во внимание доминирующее положение советского вектора во внешней политике Финляндии, умеренно используя экономические поощрения и оказывая поддержку по дипломатическим каналам, США обеспечивали экономическую независимость, стабильность и престиж Финляндии на международной арене. Все это было направлено на выполнение ключевой задачи США в Финляндии — на поддержание капиталистического строя и прозападной политической модели.

Так, уже при Эйзенхауэре многие политики в США были уверены, что проводимая президентом Паасикиви политика в долгосрочной перспективе позволит Финляндии упрочить связи с Западом [18]. Однако существовали и более радикальные круги, не понимавшие невозможности идеологического давления на Финляндию и ее уникального положения, относившие Финляндию к зоне советского влияния.

Несмотря на частые обвинения в излишнем потакании СССР, президент Паасикиви давал понять высшему руководству СССР, что основ-

ные ценности — право финнов на самоопределение и капиталистический строй — не являются предметом торгов и финны готовы бороться за эти права. С другой стороны, Ю.К. Паасикиви самолично контролировал допустимый уровень сотрудничества с США, дабы избежать быть втянутым в конфликт великих держав. Так, в рамках президентской кампании 1952 года Дж.Ф. Даллес обвинял администрацию Трумэна в излишней пассивности в борьбе с коммунизмом и ратовал за интенсификацию сдерживания в Европе и помощи странам — сателлитам СССР. Реакция финского руководства была характерной — Финляндия желает оставаться в стороне от любого рода американской кампании [17, с. 199].

На примере Финляндии мы видим, что в середине 1950-х годов в связи со смертью Сталина и «духом Женевы» изменяется отношение СССР и США к нейтралитету и его роли в мировой политике. Руководства великих держав понимают, что нейтральные государства становятся полноправными субъектами международных отношений.

Впоследствии важнейшей ролью нейтральных государств станет посредничество в деле снижения противостояния блоков, миротворчество и продвижение политики безопасности. В рамках этой кампании в Европейском регионе одной из ключевых фигур станет У.К. Кекконен, продолживший и развивший линию Ю.К. Паасикиви.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Androsova T.** Economic Interest in Soviet Post-War Policy on Finland // *Reassessing Cold War Europe* / ed. by S. Autio-Sarasmo, K. Miklóssy. L.; N. Y.: Routledge, 2011. P. 33–48.
2. **Browning Ch.S.** Constructivism, Narrative and Foreign Policy Analysis: A Case Study of Finland. N. Y.: Peter Lang Publ., 2008. 328 p.
3. **Ginsburg G.** Neutrality and Neutralism and the Tactics of Soviet Diplomacy // *American Slavic and East European Rev.* 1960. Vol. 19, nr. 4. P. 531–560.
4. **Hakovirta H.** The Soviet Union and the Varieties of Neutrality in Western Europe // *World Politics*. 1983. Vol. 35, nr. 4. P. 563–585.
5. **Hanhimäki J.** “Containment” in a Borderland: The United States and Finland // *Diplomatic History*. 1994. Vol. 18, nr. 3. P. 353–374.
6. **Idem.** *Containing Coexistence: America, Russia and the “Finnish Solution”*. Kent; L.: The Kent State Univ. Press, 1997. 279 p.

7. **Idem.** *Scandinavia and the United States: an insecure friendship*. N. Y.: Twayne Publ., 1997. 223 p.
8. **Jakobson M.** *Finland in the New Europe*. Praeger Publ., 1998. 192 p.
9. **Jensen-Eriksen N.** CoCom and neutrality: Western export control policies, Finland and the Cold War, 1949–1958 // *Reassessing Cold War Europe* / ed. by S. Autio-Sarasmo, K. Miklóssy. L.; N. Y.: Routledge, 2011. P. 49–65.
10. **Karsh E.** *Finland: Adaptation and Conflict* // *International Affairs* (Royal Institute of International Affairs). 1986. Vol. 62, nr. 2. P. 265–278.
11. **Idem.** *Neutrality and Small States* (Routledge Revivals). Routledge, 2011. 240 p.
12. **Brodin K., Goldmann K., Lange Ch.** *The Policy of Neutrality: Official Doctrines of Finland and Sweden // Cooperation and Conflict*. 1986. Vol. 3, nr. 1. P. 18–51.
13. **Kullaa R.** *Non-alignment and Its Origins in Cold War Europe: Yugoslavia, Finland and the Soviet Challenge*. I.B. Tauris & Co Ltd, 2012. 280 p.

14. **Matson R.W.** The Helsinki axioms: U.S.-Finnish relations and the origins of the cold war, 1941–1949. Michigan, Univ. Microfilms International, 1983. 274 p.

15. **Nevakivi J.** A decisive armistice 1944–1947: Why was Finland not Sovietized? // *Scandinavian J. of History*. 1994. Vol. 19, nr. 2. P. 91–115.

16. **Polvinen T.** Between East and West: Finland in International Politics, 1944–1947. Univ. of Minnesota Press, 1986. 363 p.

17. **Ruddy M.T.** Confronting Cold War Neutralism: The Eisenhower Administration and Finland, A Case Study // *The Romance of History: Essays in Honor of Lawrence S. Kaplan* / ed. by S.L. Bills, E.T. Smith. Kent, Kent State Univ. Press, 1997. P. 196–213.

18. **Idem.** The Truman Administration and Cold War Neutrals // *A Companion to Harry S. Truman* / ed. by D.S. Margolies. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. P. 436–452.

19. **Väyrynen R.** Stability and change in Finnish foreign policy. Helsinki: HelsinginYliopiston, 1986. 159 p.

K.A. Agafonov

FINLAND BETWEEN EAST AND WEST: PAASIKIVI LINE AS A BASIS FOR FINNISH NEUTRALITY

AGAFONOV Konstantin A. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: agafonov.k@inbox.ru

Abstract

Article is devoted to the foreign policy of Finland and its international position within conflict of irreconcilable ideologies of Great Powers. Author examines core principles of J.K. Paasikivi foreign policy doctrine earmarked to foster the image of Finland as neutral state. Considering the example of Finland, author scrutinizes the transformation of USSR and USA attitudes towards neutrality as an option of foreign policy and also points to the rise of influence of neutrals in international relations after the thaw of the mid 1950s.

Keywords

NEUTRALITY IN INTERNATIONAL RELATIONS; PAASIKIVI LINE; FINLAND IN THE CONTEXT OF GREAT POWER CONFLICT; GEOPOLITICAL AGENDA OF FINLAND; BIPOLARITY; CONTAINMENT; PEACEFUL COEXISTENCE.

REFERENCES

1. Androsova T. Economic Interest in Soviet Post-War Policy on Finland. *Reassessing Cold War Europe*. Ed. by Sari Autio-Sarasmo, Katalin Miklóssy. L., N. Y., Routledge, 2011. Pp. 33–48.

2. Browning Ch.S. *Constructivism, Narrative and Foreign Policy Analysis: A Case Study of Finland*. N. Y., Peter Lang Publ., 2008. 328 p.

3. Ginsburg G. Neutrality and Neutralism and the Tactics of Soviet Diplomacy. *American Slavic and East European Review*, 1960, vol. 19, no 4, pp. 531–560.

4. Hakovirta H. The Soviet Union and the Varieties of Neutrality in Western Europe. *World Politics*, 1983, vol. 35, no 4, pp. 563–585.

5. Hanhimäki J. “Containment” in a Borderland: The United States and Finland. *Diplomatic History*, 1994, vol. 18, no 3, pp. 353–374.

6. Hanhimäki J. *Containing Coexistence: America, Russia and the “Finnish Solution”*. Kent, L., The Kent State Univ. Press, 1997. 279 p.

7. Hanhimäki J. *Scandinavia and the United States: an insecure friendship*. N. Y., Twayne Publ., 1997. 223 p.

8. Jakobson M. *Finland in the New Europe*. Praeger Publ., 1998. 192 p.

9. Jensen-Eriksen N. CoCom and neutrality: Western export control policies, Finland and the Cold War, 1949–1958. *Reassessing Cold War Europe*. Ed. by Sari Autio-Sarasmo, Katalin Miklóssy. L., N. Y., Routledge, 2011. Pp. 49–65.

10. Karsh E. Finland: Adaptation and Conflict. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs)*, 1986, vol. 62, no 2, pp. 265–278.

11. Karsh E. *Neutrality and Small States (Routledge Revivals)*. Routledge, 2011. 240 p.



12. Brodin K., Goldmann K., Lange Ch. The Policy of Neutrality: Official Doctrines of Finland and Sweden. *Cooperation and Conflict*, 1986, vol. 3, no 1, pp. 18–51.

13. Kullaa R. *Non-alignment and Its Origins in Cold War Europe: Yugoslavia, Finland and the Soviet Challenge*. I.B. Tauris & Co Ltd, 2012. 280 p.

14. Matson R.W. *The Helsinki axioms: U.S.-Finnish relations and the origins of the cold war, 1941–1949*. Michigan, Univ. Microfilms International, 1983. 274 p.

15. Nevakivi J. A decisive armistice 1944–1947: Why was Finland not Sovietized? *Scandinavian J. of History*, 1994, vol. 19, no 2, pp. 91–115.

16. Polvinen T. *Between East and West: Finland in International Politics, 1944–1947*. Univ. of Minnesota Press, 1986. 363 p.

17. Ruddy M.T. Confronting Cold War Neutralism: The Eisenhower Administration and Finland, A Case Study. *The Romance of History: Essays in Honor of Lawrence S. Kaplan*. Ed. by S.L. Bills, E.T. Smith. Kent, Kent State Univ. Press, 1997. Pp. 196–213.

18. Ruddy M.T. The Truman Administration and Cold War Neutrals. *A Companion to Harry S. Truman*. Ed. by D.S. Margolies. Oxford, Wiley-Blackwell, 2012. Pp. 436–452.

19. Väyrynen R. *Stability and change in Finnish foreign policy*. Helsinki, Helsingin Yliopiston, 1986. 159 p.

УДК 327.57

А.Р. Казарян

«ФЕНОМЕН КОЙВИСТО» В ИСТОРИИ ФИНЛЯНДИИ

КАЗАРЯН Артур Рафаэлович — аспирант кафедры международных отношений Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: kazaryanart@rambler.ru

Аннотация

Рассмотрено развитие Финляндии во время президентства Мауно Койвисто, проанализирована его внешнеполитическая деятельность до и после распада СССР. Койвисто представлен как политик, изменивший вектор развития Финляндии в сложившейся международной обстановке после «эры Кекконена».

Ключевые слова

ЛИНИЯ ПААСИКИВИ – КЕККОНЕНА; ФЕНОМЕН КОЙВИСТО; ПОЛИТИКА НИЗКОГО ПРОФИЛЯ; ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА; ПАРЛАМЕНТСКАЯ РЕСПУБЛИКА.

С завершением «эры Кекконена» перед Финляндией стояла задача выбора нового пути во внешнеполитической сфере. Стране необходим был дальнейший курс развития. В это время главным действующим лицом на политической арене становится Мауно Хенрик Койвисто. После столь длительного правления Кекконена его последователю пришлось решать ряд ключевых вопросов во внешней и внутренней политике. За два президентских срока Койвисто в стране произошли большие перемены. Первоначально Койвисто отождествлял свой курс развития с линией Кекконена, но большую популярность у народа он завоевал именно тем, что приступил к проведению собственной линии развития государства. Койвисто был по-настоящему «народным» президентом. Он прошел непростой путь по социальной лестнице, добившись самого высокого поста в государстве. И во многом это было обусловлено необычайно высокой общественной поддержкой.

Койвисто происходил из простой финской семьи. Его отец работал корабельным столяром в Турку и часто ходил в плавания, мать была дочерью регента хора. Мауно был вторым ребенком в семье, всего детей было трое. Отец Кой-

висто очень внимательно относился к духовному воспитанию своих детей, и частые нравоучения не были редкостью. Первым тяжелым испытанием для Койвисто стала потеря матери, на тот момент Мауно было всего десять лет. Для семьи Койвисто это было непростое время, отец Мауно постоянно занимался поиском заработка. Сложившаяся ситуация закалила Койвисто. После окончания народной школы он работал в разных местах. В это время разворачивалась Зимняя война, и Койвисто поступил добровольцем в полевые противопожарные войска. По достижении восемнадцатилетнего возраста Койвисто записался добровольцем в регулярную армию. Самый яркий эпизод из его военной карьеры — это служба во время Второй мировой войны в егерской роте первой дивизии, которой командовал Л. Тёрни. Койвисто дослужился до звания младшего сержанта [1, с. 262]. Уже на войне проявились такие личностные черты Койвисто, как целеустремленность, решительность и рассудительность. После войны он вспоминал этот период жизни так: «Если остался жив, то все дороги тебе открыты» [Там же. С. 263].

Война изменила характер Койвисто. Уверенный в себе, Мауно обращается к политике.



Его выбор пал на Социал-демократическую партию (СДП) Финляндии, в ряды которой он вступил в 1947 году. Важно отметить, что Койвисто сразу же активно приступил к политической жизни. Его первый политический «успех» — речь на собрании бастовавших деревообработчиков в Турку. После этого выступления к Койвисто стали присматриваться местные руководители ячейки СДП. В это же время Койвисто начал издавать статьи в журнале «Сосиалисти» под псевдонимом «Пуумиес». Его гражданская позиция становилась все активнее. Параллельно с политической карьерой Койвисто занимался своим образованием. В 1947 году, получив аттестат зрелости, он окончательно прекратил работу в порту и сосредоточился на других видах деятельности. Койвисто работал преподавателем в народной школе, занимался в Англии сбором клубники. Период с 1947 по 1956 год стал для Койвисто богатым на события. В 1952 году он женился на Т. Канканранта, год спустя получил степень кандидата философии. В это же время у Койвисто появились новые связи. Он стал членом Академического социал-демократического объединения, участвовал в собраниях кружка Ю. Паасивирты. В 1953 году Койвисто блестяще защитил докторскую диссертацию на тему «Социальные отношения в порту Турку». Он активно вливался в политические процессы, происходившие в государстве. Это было время раскола в СДП и время, когда Койвисто стал привлекаться к важной государственной работе.

Койвисто вполне мог иметь успешную университетскую карьеру, если бы не приглашение на работу в Рабочий сберегательный банк Хельсинки. В 1957 году Койвисто перебрался в столицу, где начался новый этап в его биографии. Два года он занимал пост заместителя директора банка, после чего в 1959 году вступил в должность исполнительного директора. Пытливый ум Койвисто впитывал всю новую информацию. Он обзавелся новыми связями, особенно в финансовых кругах государства. На этот период приходится активное участие Койвисто в «О-группе», которая объединяла молодых экономистов-теоретиков, публиковавших свои исследования в газете «Суомен Сосиалидемократти». К мнению Койвисто внимательно прислушивались, и большинство статей и заметок были опубликованы именно им.

Не оставался в стороне Койвисто и от внутрипартийных дел. Уже в это время он, понимая усиливающееся положение Кекконена, настаивал на укреплении связи с ним и развитии отношений с коммунистами и Советским Союзом. Будучи антикоммунистом по духу, Койвисто все же понимал складывающиеся реалии и осознавал, что внешнеполитическая ситуация требует налаживания двусторонних отношений с «восточным соседом». Койвисто положительно относился к начатым преобразованиям Паасикиви, которые привели к заключению Договора о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи в 1948 году, он полностью одобрял начатую Кекконеном политику сближения с СССР, которая поднялась на новый уровень. «Начиная с осени 1944 года Финляндия направляла свои усилия на создание доверия в отношениях с Советским Союзом. Руководствуясь девизом „Недоверие должно быть устранено, должна быть установлена дружба“, Ю.К. Паасикиви и ставший его ближайшим сподвижником У.К. Кекконен приступили к выполнению этой задачи. Мирный договор, заключенный в Париже в 1947 году, означал нормализацию отношений Финляндии с государствами-победителями и одновременно стабилизацию международного положения нашей страны. Подписанный в 1948 году Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между Финляндией и Советским Союзом окончательно закрепил уже складывавшиеся основы доверия и сотрудничества между обеими странами» [2, с. 37].

Койвисто уверенными шагами двигался к руководящим постам государства. Активная общественная жизнь принесла ему невероятную популярность. Как следствие, в 1966 году он получил пост министра финансов в правительстве Р. Паасио. Близкие и доверительные отношения с Паасио позволили Койвисто вскоре получить признание большинства министров социал-демократов, составлявших правительство. На новой должности он продолжал активно обсуждать экономическое развитие государства, высказывал соображения по улучшению экономического положения. С Койвисто связана так называемая «политика звонковой монеты», суть которой заключалась в применении жестких мер в экономике.

Такая решительная экономическая политика не осталась незамеченной. Уже с 1968 года

началось продвижение Койвисто на пост премьер-министра от СДП. Этот процесс проходил постепенно. Однако у Койвисто имелось одно большое преимущество перед другими кандидатами — это поддержка Паасио и Кекконена. В марте 1968 года Койвисто официально вступил в должность.

Койвисто попал в новую для него обстановку. Окруженный влиятельными политическими деятелями, он должен был найти свое место среди опытных политиков. Главными достижениями первого правительства Койвисто стали:

- принятие общего решения в рамках политики доходов. Правительство вновь получило полномочия на регулирование цен и заработной платы, которые парламент одобрил без промедления;
- принятие либерального законодательства;
- сокращение безработицы (в 1970 году доля безработных составила менее 2 % общей численности рабочей силы) [3, с. 355].

Начало 1970-х годов было связано с мировым экономическим кризисом, который затронул и Финляндию. «Нестабильность валютной системы, возникшая в 70-х годах, является, видимо, свидетельством не слабости самой системы, а скорее быстро происходящих изменений в мировом хозяйстве. Различия в уровне инфляции и состоянии платежного баланса отдельных стран подорвали основу стабильности валют» [2, с. 169]. В Финляндии наблюдалось сокращение экспорта и ухудшение внешне-торгового баланса. Кекконену не оставалось ничего другого, как распустить правительство в 1971 году. Политическим фоном этих ухудшающихся экономических показателей стало вторжение СССР в Чехословакию 21 августа 1968 года. Эта акция вызвала резкое осуждение в правящих кругах Финляндии. И Кекконен, и Койвисто были сильно разочарованы действиями Советского Союза. Потребовалось некоторое время, чтобы восстановить прежний баланс в отношениях после августовских событий 1968 года [4, с. 94].

В новом правительстве, сформированном Рафаэлем Паасио в 1972 году, Койвисто занял пост первого министра финансов. Еще одним успешным политиком от СДП был Калеви Сорса, занимавший пост министра иностранных дел. Если Сорса придерживался позиции действующего президента Кекконена, то Койвисто

стал все больше отдаляться. На него стали смотреть как на преемника Кекконена, популярность Койвисто в это время была невероятно высокой. В 1979 году Койвисто был во второй раз избран премьер-министром. Его рейтинг на тот момент составлял 36 %, тогда как рейтинг его основных конкурентов — Сорсы, Карьялайнена и Виролайнена — был равен 7 % [1, с. 270]. Второй срок премьерства Койвисто связан с так называемой «политикой низкого профиля». «Профиль политики должен быть низким, иначе не будет возможности для ее активизации, если это потребуется» [2, с. 127].

После триумфального возвращения Койвисто в кресло премьер-министра руководство СДП окончательно решило утвердить его кандидатом в президенты. Весной 1981 года Кекконен совсем отстранился от политических дел по состоянию здоровья [5, с. 280]. Койвисто приступил к своей предвыборной кампании, одновременно исполняя обязанности президента. Он активно отстаивал необходимость развития социальной политики, улучшения экономического положения страны. В вопросе об отношениях с СССР Койвисто высказывал осторожность, стараясь не преувеличивать их значение. 28 января 1982 года он был избран президентом республики при первом же голосовании (167 голосами).

Койвисто встал у руля государства в очень непростое время. И политически, и экономически Финляндии необходима была встряска, требовалась переориентация в развитии. Во второй половине 1980-х годов экономика Финляндии переживала серьезный спад. Ряд решительных мер, принятых Койвисто, в том числе и укрепление курса валюты, позволили стабилизировать экономическую ситуацию и не дать перейти экономическим проблемам в политическую сферу. Личная инициатива президента, его активность в разрешении кризиса сыграли ключевую роль в сложившейся обстановке. Народ с большим энтузиазмом поддерживал все решения Койвисто. «На такого, как он, правдолюбца, не имеющего ничего общего с обычными политиками-профессионалами, существовал явный социальный заказ после Кекконена, самовластием которого народ в большинстве своем успел пресытиться» [1, с. 381]. Из этой тотальной поддержки всех решений президента зародилось понятие «феномен Койвисто».



Внешнеполитическая деятельность Койвисто за два его президентских срока пережила разные этапы. Сразу после вступления в должность Койвисто отмечал, что будет придерживаться линии Паасикиви — Кекконена. «В международной политике мы сейчас переживаем переломное время, которое легко порождает неуверенность в отношении положения и целей различных государств. Однако положение Финляндии в этой ситуации остается вне домыслов и спекуляций. Мы твердо продолжаем линию Паасикиви — Кекконена» [2, с. 64]. В одно время с этим заявлением Койвисто выступил за досрочное продление советско-финляндского Договора о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи на двадцать лет. Продление соглашения произошло в ходе первого официального визита Койвисто в СССР в июне 1983 года. Руководство СССР в ответ на эту инициативу осенью того же года наградило финского президента орденом Ленина. Койвисто окончательно повернулся лицом к «восточному соседу» и развеял все сомнения, которые присутствовали у него на заре политической карьеры. «Я полностью разделяю мнение моего уважаемого предшественника президента Кекконена о том, что сутью наших отношений является доверие. Основа взаимного доверия заложена Договором о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи, в котором гарантии безопасности северо-западных границ Советского Союза указываются важными государственными целями Финляндии. На основе доверия построена широко разветвленная система различных связей, которая действует эффективно и которую мы, со своей стороны, готовы развивать и дальше» [Там же. С. 67].

Койвисто, в отличие от Кекконена, расширил полномочия правительства и парламента во внутренней политике, оставляя для себя главной прерогативой внешнюю политику. «В нашей парламентской системе проведение внешней политики предполагает взаимодействие президента республики, государственного совета и парламента в целесообразных и учитывающих наши условия формах. Именно так следует, по моему мнению, поступать, и для этого созданы достаточные предпосылки нашей конституцией» [Там же. С. 135].

Во всем, что касалось внешней политики, Койвисто проявлял большую осторожность.

«Политика низкого профиля» — так охарактеризовали поведение 9-го президента Финляндии на внешнеполитической арене. «Профиль политики должен быть низким, иначе не будет возможности для ее активизации, если это потребует. В проведении внешней политики уместна определенная осторожность, но отнюдь не пассивность» [Там же. С. 127]. И такая финляндская «подача себя» была очень благоразумной. С приходом к власти Р. Рейгана в США в мире началась новая гонка вооружений. В Советском Союзе политические лидеры сменялись один за другим. После утверждения генеральным секретарем М.С. Горбачева в марте 1985 года началась новая экономическая политика, которая во многом поспособствовала развалу СССР. В это же время росло недовольство прибалтийских стран, которые начали в открытую высказывать идею о выходе из состава СССР. В этом положении Койвисто уберег Финляндию от активного вмешательства в международные процессы, сосредоточившись на делах внутренних и заняв «наблюдательную» позицию. У Койвисто были хорошие личные отношения со всеми советскими лидерами, и он до конца не верил в возможность распада этой державы. По инициативе Койвисто в 1990 году в Хельсинки была организована встреча М.С. Горбачева и Дж. Буша. Именно Горбачев впервые применил понятие «нейтралитет» в описании политики Финляндии, до этого Кремль запрещал использовать его. Однако после осени 1991 года Койвисто пришлось пересмотреть свои взгляды.

С распадом СССР Койвисто кардинально изменил свое отношение к «восточному соседу» и обратился к Западу. В сентябре 1991 года был расторгнут Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между СССР и Финляндией 1948 года, также Финляндия освободилась от некоторых ограничений Парижского мирного договора, в том числе был исключен пункт об ограничении оборонительных сил. Финляндия встала на путь вступления в Европейский союз и сотрудничества с НАТО.

Такая позиция Койвисто объяснима. Он понимал, что вместо СССР произойдет становление новой державы с новыми, неизвестными ему лидерами во главе. В этой обстановке Финляндии необходим был новый ориентир, которому надо следовать до разъяснения ситуации.

Этим ориентиром явился Европейский союз, членом которого Финляндия стала только 1 марта 1994 года, спустя несколько часов после передачи полномочий новому президенту — Мартти Ахтисаари.

Еще в начале своей карьеры Койвисто пытался предвосхитить будущее: «Надеюсь, что в 2000 году Финляндия останется страной, которая не будет давать поводов для крупных заголовков в прессе. Мы занимаемся собственными делами. Если же хватает ресурсов, считаем хорошим делом оказать помощь нуждающимся в ней странам. Но самое главное, чтобы мы не стали бременем для других» [2, с. 207]. Можно с уверенностью сказать, что он оказался прав. Финляндия, безоговорочно следуя своей политике нейтралитета, сумела найти свое место в международной обстановке, оставаясь стабильной во всех проявлениях. Паасикиви и Кекконен обозначили это направление, Койвисто его продолжил, после чего в 1991 году перевел в другое русло в силу сложившихся обстоятельств.

Мауно Койвисто является лидером по долгожительству среди президентов страны. 25 ноября 2013 года он отметил свое 90-летие. После ухода с политической арены Койвисто продолжил активно участвовать в политической жизни страны. Он выступал за налаживание отношений с Россией, отказ от вступления Финляндии в НАТО, за закрытие темы о возвращении

Карельского перешейка [6, с. 12]. Койвисто участвует в работе различных научных семинаров, публикуется в газетах и журналах, работает над разными исследованиями. Им была издана книга о России «Русская идея», которую он лично презентовал в Москве 24 июня 2002 года.

Уникальная карьера Койвисто стала результатом обстоятельств и его личной позиции в решении непростых вопросов. В начале 1980-х годов было естественным, что страна получила в президенты прагматичного социал-демократа [1, с. 277]. Рассудительный, целеустремленный Койвисто сумел найти баланс во всех сферах. Придерживаясь первоначально политики Паасикиви и Кекконена, он сумел сориентироваться в изменившихся международных обстоятельствах и перенаправить внешнеполитический вектор Финляндии в сторону Европейского союза. Койвисто выступал за большую демократизацию и международную интеграцию. Он фактически вернул страну к парламентской республике, четко разграничив президентские и парламентские полномочия. Койвисто удалось удержать экономику государства и не дать развиться кризису. Все эти меры снискали ему большое признание среди населения. До конца своей политической карьеры Койвисто пользовался огромной популярностью. Такой поддержки не имел ни один президент — ни до Койвисто, ни после него.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сто замечательных финнов. Калейдоскоп биографий / ред. Т. Вихавайнен; пер. с фин. И.М. Соломеща. Хельсинки: Об-во фин. лит., 2004. 814 с.
2. Койвисто М. Вехи пути. Взгляды на внешнюю политику Финляндии / пер. с фин. Ю.С. Дерябина. М.: Междунар. отношения, 1987. 216 с.
3. Юссила О., Хентилä С., Невакиви Ю. Политическая история Финляндии 1809—1995 гг. М.: Весь мир, 2010. 472 с.

4. Карвонен Т. Советский Союз и Финляндия: сотрудничество, добрососедство / пер. с фин. И. Козловской. М.: Прогресс, 1977. 144 с.
5. Похлебкин В.В. Урхо Калева Кекконен: политическая биография. М.: Междунар. отношения, 1985. 288 с.
6. Койвисто М. «Посматриваю косо на всех, кто пытается раскачивать лодку». URL: <http://www.fontanka.fi/articles/12663> (дата обращения: 25.11.2013).



A.R. Kazaryan

"THE PHENOMENON OF KOIVISTO" IN THE HISTORY OF FINLAND**KAZARYAN Artur R.** — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: kazaryanart@rambler.ru

Abstract

The development of Finland is examined during the presidency of Mauno Koivisto. The main goal is to study the foreign policy of Koivisto before and after Soviet Union collapse. Mauno Koivisto is presented as the politician who has changed a direction of development of Finland in the current international situation after the "era of Kekkonen".

Keywords

PAASIKIVI-KEKKONEN LINE; THE PHENOMENON OF KOIVISTO; THE POLICY OF LOW PROFILE; FOREIGN POLICE; PARLIAMENT REPUBLIC.

REFERENCES

1. *Sto zamechatelnykh finnov. Kaleydoskop biografii.* Khelsinki, Obshchestvo finskoy literatury Publ., 2004. 814 p.
2. Koivisto M. *Vekhi puti. Vzglyady na vneshnyuyu politiku Finlyandii.* Moscow, Mezhdunarodnyye otnosheniya Publ., 1987. 216 p. (In Russ.)
3. Yussila O., Khentilya S., Nevakivi Yu. *Politicheskaya istoriya Finlyandii 1809–1995 gg.* Moscow, Ves' mir Publ., 2010. — 472 p. (In Russ.)
4. Karvonen T. *Sovetskiy Soyuz i Finlyandiya: sotrudnichestvo, dobrososedstvo.* Moscow, Progress Publ., 1977. 144 p. (In Russ.)
5. Pokhlebkin V.V. *Urho Kaleva Kekkonen: politicheskaya biografiya.* Moscow, 1985. 288 p. (In Russ.)
6. Koivisto M. "Posmatrivayu koso na vsekh, kto pytayetsya raskachivat lodku". Available at: <http://www.fontanka.fi/articles/12663> (accessed 25.11.2013).



Философские и культурологические исследования

УДК 1/14

О.Д. Шипунова

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ

ШИПУНОВА Ольга Дмитриевна — профессор кафедры философии Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; доктор философских наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: o_shipunova@mail.ru

Аннотация

В статье обобщаются подходы к исследованию феномена субъективности в классической и экзистенциально-феноменологической традиции. Выделена актуальность проблемы истоков субъективности в междисциплинарной области в связи с интересом к границам ментального пространства. Подчеркивается, что в контексте социальной психологии и культурной антропологии субъективность действия определена родовой общностью и предполагает анализ глубинных процессов социальной и ментальной динамики на уровне смыслообразования. Обосновывается значимость и конструктивность философской аналитики субъективности в контексте социальной антропологии, обращенной к основаниям мотивации действий.

Ключевые слова

СУБЪЕКТИВНОСТЬ; МЕНТАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО; ФИЛОСОФСКАЯ АНАЛИТИКА; ОСНОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДЕЙСТВИЯ; СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ.

В отличие от классической традиции, отождествлявшей субъективность с самосознанием, мышлением (*cogito*), разумом, современная философия трактует субъективность как экзистенцию, или самость, которая характеризуется самодостаточностью и внутренним движением. В то же время констатация интерсубъективности «жизненного мира» в феноменологии вполне определенно указывает на многоплановую социальную детерминацию сознательно-бессознательной психодинамики личности. Процесс понимания, семантическое измерение жизни, язык, вербальные и невербальные смысловые действия образуют круг эмпирических фактов,

вокруг которых в конце XX века оформляется специфическая культурно-психологическая и экзистенциально-философская проблематика, обращенная к динамике субъективности и анализу измененных состояний сознания.

Пристальное внимание науки и философии к феноменологии человеческого действия выливается в дискуссии вокруг рациональных и нерациональных структур сознания, которые имеют неясные источники в антропогенезе и спорные основания в индивидуальном развитии. В психоаналитической и экзистенциально-феноменологической традиции отчетливо просматривается онтологическая неопреде-



ленность внутренней детерминации состояний сознания. Философская мысль, акцентируя внимание на неоднозначности состояний сознания, динамике порождения и движения смыслов, выделила особую область исследований, обращенных к топологии внутренних состояний.

В истории философской мысли феномен субъективности раскрывается через дихотомию внутреннего и внешнего; актуального и вневременного; чистого «Я» (самодетерминации, активности, свободы воли) и эмпирического «Я», определенного телесностью и рассудком [1]. Современная философия наряду с замкнутостью, самодостаточностью «Я», подчеркивает его трансперсональность [2]. В контексте социальной психологии и культурной антропологии динамика субъективности определена родовой общностью, предполагает исследование глубинных процессов социальной и психической динамики на уровне смыслообразования. Поэтому на первом месте в анализе феномена субъективности оказывается проблема социальных оснований мотивации действий, тождество внутреннего и внешнего, естественного и искусственного.

Эта тенденция подчеркнута популярностью двух противоположных установок в современной философии и когнитивной науке: онтолингвистической (распространившейся благодаря лингвистическому и семантическому повороту в аналитической философии, принципам структурализма и философской герменевтики) и психоллингвистической (особо выделенной в постструктурализме и когнитивных исследованиях, ориентированных на фундаментализацию связи языка и бессознательного). Феноменология субъективного действия в контексте когнитивной парадигмы раскрывается через динамику ментального пространства (Ж. Фоконье) и ментальных моделей (П. Джонсон-Лэрд), ментальную активность и ментальные репрезентации (Ж.Ф. Ришар, М.А. Холодная). В анализе когнитивной архитектуры действия подчеркивается фундаментальность ее социокультурной детерминации. Приоритетное направление исследований когнитивной антропологии (Р.Ж. Д'Андреа) определено констатацией прямой связи интеллектуальных систем и культуры, актуальностью социальной онтологии здравого смысла. Эта задача кон-

кретизируется в исследовании семантической макроструктуры коммуникации (Т. ван Дейк), метафорического контекста (Э. Маккормак, Дж. Лакофф, М. Джонсон), континуума априорных ограничений (Ф. Кейл), структуры и векторов жизненного пространства (К. Левин).

Обозначенный в междисциплинарной области интерес к априорности рассудка подчеркивает актуальность проблемы топологии субъективности в новом контексте, подчеркивающем аспекты социальной феноменологии. Ее контуры намечены Ж.П. Сартром, по мысли которого феноменологическая онтология предполагает совмещение двух полюсов: экзистенциального анализа и феноменологии «Другого» через *cogito*. В философии конца века эту идею разрабатывают П. Рикер в программе рефлексивной философии, ориентирующей на соединение археологии и телеологии субъективности, А. Шюц в концепции конечных смысловых полей, фиксирующих определенный когнитивный стиль субъективной динамики.

Стремление выделить роль отношений между людьми, роль общения в качестве предпосылки развития собственно человеческой природы выступает одной из основных тенденций движения мировоззренческой мысли в истории философии. У Платона оно выражено в примате мира идей. У Канта — в регулирующей функции нравственного императива. У Гегеля — в диалектике абсолютного духа, который своим предметным содержанием имеет культурно-историческую реальность. В современных течениях эта тенденция выражается в поиске интерсубъективных структур, лежащих в основании индивидуального мира сознания. Исследуя состояния сознания и динамику смыслопорождения, современная философия оперирует понятием «экзистенциала», за которым стоит фундаментальное условие, определенное фактом присутствия человека в мире. Человек всегда укоренен в языковой и культурной традиции, поэтому акту сознания предшествует вовлеченность мыслящего в то, что им мыслится. Согласно М. Хайдеггеру, способ обнаружения себя в ситуации — понимание и есть основополагающий экзистенциал.

Подчеркивая онтологический статус истолковывающего понимания в качестве основной характеристики «*Dasein*», экзистенциально-феноменологическая философия открывает

перспективу социальной онтологии субъективности. Осуществляясь в структуре «Dasein», человек оказывается не чистой самостью, а персонификацией бытия, в частности бытия языка. Феномен субъективности приобретает модус трансперсональности, оказываясь «медиумом», через который говорят язык и бытие [3]. Однако это положение не является совсем новым, поскольку присутствует в принципах антропологической философии Л. Фейербаха и марксизме, достаточно жестко связывающем динамику субъективной реальности с общественным бытием. В онтологии М. Хайдеггера экзистенция как преодоление существующего состояния усредненности (нормативности) дополняется неявной социальной детерминированностью потенциального поля «Dasein», которая скрывается за укорененностью человека в языковой традиции. К такому же выводу приводит анализ феноменологической установки, фиксирующей, с одной стороны, предшествование бытия чистого «эго» всякой действительности естественного персонального бытия, с другой — подчеркивающей трансперсональность субъективности в понятиях intersubjectivity жизненного мира.

Концептуальная модель сознания в феноменологии, отмечает П. Рикер, связана с тремя исходными положениями, открывающими обширную область феноменологических описаний: 1) о фундаментальности значения как всеобъемлющей категории описания; 2) о субъекте как носителе значения; 3) о редукции, преобразующей любой вопрос о бытии в вопрос о смысле бытия [4, с. 378–379]. Раскрывая позитивный смысл феноменологической редукции, Рикер связывает его с возможностью его обозначить себя в дискурсе. «Приостановка» естественного отношения к вещам в размышлении является условием возникновения осмысленного отношения. При этом субъект совершает выход за пределы индивидуального, поскольку притяжение на истину, свойственное размышляющему человеку, не может существовать без самоутверждения субъекта, который погружен в речь и в ней себя определяет.

В динамике субъективности современная философия, таким образом, выделяет трансперсональный стержень, связанный с априорными ограничениями, корректирующими глубинные интенции. Философская герменевтика,

соединяя археологию и телеологию в анализе психодинамики личности, приходит к необходимости рассматривать в качестве основных онтологических характеристик субъективности «поле когитаций» (П. Рикер), которое конкретизируется неявными структурами контекста и дискурса. Пространство априорных ограничений, будучи связано с социокультурной нормой, образует контекстную макроструктуру жизненного мира, воспринимаемую интуитивно.

В отечественной литературе онтологическое и антропологическое значение связности социума подчеркивает Ф.Т. Михайлов, исследуя проблему становления человека и его сознания. Пульс исторической динамики он видит в постоянном порождении мотивации произвольного поведения и целесообразного действия, строящегося как мыследействие [5]. Главная неразрешенная проблема антропогенеза — преобразование субъективной мотивации поведения индивида в архаическом сообществе, которое не имеет оснований в биологической эволюции. Психофизиологические структуры замкнуты на адаптацию и не превращаются в результате тренировки в акт продуктивного человеческого мышления. Поведение животных всегда предопределено ситуативной реальностью и генетически определенными способами выживания. Несмотря на вариативность и совершенствование индивидуального опыта, их поведение всегда запрограммировано инстинктивным «ожиданием». Человеческое действие в любой ситуации предполагает мотив, обусловленный семантикой общности и необходимостью аффективно-смыслового обращения к иному (другому, к себе, к всеобщему). Линия антропогенеза в этом контексте намечена постоянным воспроизведением intersubjectivity общего бытия. Этот факт, зафиксированный в прогрессе культуры, делает род новым типом общности живых существ [6]. Ее главной внутренней связью выступает сопереживание индивидов своей включенности в эмоциональную общность. Развитый инстинкт подражания обеспечивает действенность эмоциональной связи в общности, которая воплощается во всем, что способно транслировать сопереживание (в звуке, действии, жесте, мимике, пантомиме, ритуале, речи).

Эта установка отечественной философии находится в русле течений в антропологии,



ориентированных на исследования человека в неразрывной связи психической и социальной динамики. В частности, социокультурная парадигма психологической антропологии в отличие от позитивистской натуралистической установки на редукцию социума к биологическим законам фиксирует внимание исследователей на таких формах взаимодействия в общности, как подражание, внушение, эмоциональное (психическое) заражение, оставляя в стороне соотношение идей и деятельности человека. Ведущая проблема психологической антропологии — соотношение нормы и патологии в различных культурах — имеет социально-онтологический характер, который, однако, явно не выделяется и не исследуется. Наиболее популярен феноменологический срез этой проблемы — измененные состояния сознания. В этом контексте анализ динамики субъективности обращен к исследованию психического состояния, в котором фундаментальное значение отводится соотношению эмоций страха и привязанности. Привязанность признается родовым качеством человека, благодаря которому достигается душевный комфорт, становятся возможными сопереживание и сплочение общности [7, с. 253–264; 595–622]. В отечественной философии привязанность в качестве социально-онтологического условия становления субъективности подчеркивают К.А. Абульханова-Славская, Н.Т. Абрамова, А.А. Белик, И.А. Бескова, исследуя социальную обусловленность несловесных человеческих действий и человеческой психики, анализируя реликтовые формы восприятия. В 1990-х годах выделяется когнитивная ориентация психологической антропологии [8], акцентирующая внимание на психолингвистических феноменах, анализ которых выводит когнитивные исследования в область социальной феноменологии, где ориентация на многослойность сознания и его независимую внутреннюю детерминацию дополняет идея связности социума как единого целого.

Признание тотальной связности социума в естественно-историческом контексте делает антропологические и психологические модели субъективности некорректными без социального элемента, и наоборот, абстрактные модели социальной реальности оказываются неполными без учета экзистенциальной динамики. Наиболее конструктивным в анализе динамики

субъективности представляется социально-антропологический подход, стратегия которого определяется, с одной стороны, отрицанием чисто внешнего определения сущности человека без учета законов внутренней детерминации, с другой — положением о предметном характере человеческой деятельности, порождающей «вещный мир», который становится фундаментальным основанием социальной реальности и ее тотальной связности. Благодаря предметным посредникам прямой и непрямой коммуникации, экзистенциальный процесс смыслопорождения обретает социально-феноменологический характер. Принцип понимания, фиксируя коммуникацию в ее онтологическом значении (социальном и экзистенциальном), а также генетическом (порождающем особую топологию субъективности), становится методологическим ориентиром в анализе динамики ментальности, психо- и социогенеза.

В частности, гуманитарно ориентированный синергетический подход, обращенный к эволюции когнитивной деятельности, намечен поиском паттернов самоорганизации человеческого поведения. В понятиях социального отбора и суперотбора (основанием которого выступают социальные идеалы) [9], ментального ландшафта (индивидуального и социокультурного), когнитивной карты сознания и деятельности [10] фиксируется значение топологической конфигурации когнитивной динамики. Подчеркивается ее функциональная природа, которая выходит за пределы биологической организации мозга и тела индивида. При этом фундаментальное для синергетики понятие нелинейности в социоприродной жизненной ситуации выделяет игру случайности. Линию антропосоциогенеза в этом контексте образует эволюционная игра, в которой ничего не предопределено, кроме правил, имеющих характер запретов. Эти негенетические правила, метасистемно ограничивая жизненное пространство индивида, детерминируют прежде всего возможные нормы, формируя виртуальную топологию действия, закладывая потенциальные (априорные) границы конкретных действий. В синергетическом контексте «целое развивается быстрее своих частей» [Там же. С. 230]. Таким образом, топология субъективности в синергетическом видении всегда определена социально-антропологической целостностью [11].

Процесс порождения в синергетической методологии безличностен — это онтологическая закономерность. Нелинейная ситуация (природная, космическая, социоприродная, коммуникативная, экзистенциальная) творит субъекта, ситуация влияет и управляет. Отношение к постоянно меняющейся ситуации и составляет онтологию субъективности. В контексте синергетики социально-антропологический мотив определен «нелинейным, творческим отношением к миру», которое в то же время предполагает установку «позволить на себя влиять» [10, с. 223]. Синергетика, называя вещи своими именами, призывает индивида не противиться нелинейной иррациональности, которая творит «за субъекта» и «из субъекта». Человек, почувствовав себя творцом в эпоху Возрождения и Новое время, опьяненный свободой, гипертрофированной в индивидуализме, в конце XX века, пройдя разрушительный путь познания и технического прогресса, оказался не свободным, а ведомым и в творческой деятельности.

Социальная детерминация субъективности явно выражена в топологической психологии К. Левина, который вводит в оборот понятие «жизненное пространство», трактуемое в терминах мотивации, потребностей, эмоций, настроения, цели, идеала [12]. Целеустремленность и цель выступают в качестве векторов психического поля. Телеологический принцип топологии субъективности подчеркивается терминами «психологическая сила», «поле силы», «уровень притязаний», «детерминирующая тенденция». Цель формирует структурированное силовое поле психической активности, диспозицию сил в жизненном пространстве. В теории психического поля Левина цель — главный вектор экзистенциальной динамики, образующий позитивную валентность в «силовом поле определенной структуры». Причем психическое напряжение, силу внутреннего и внешнего влияния создают возникающие интенции. Возвращаясь к анализу субъективности в современной философии, можно заметить согласованность полевой трактовки динамики субъективности с феноменологической традицией, выделяющей интенциональные горизонты сознания и его темпоральную структуру.

Синергетика и топологическая психология, так же как и феноменология, ведут к необходимости исследования генезиса устойчивых топо-

логических структур субъективной динамики. В традициях современной науки и философии эти структуры имеют когнитивный характер. Вопрос о самой когнитивной структуре и архитектуре, однако, упирается в неясность истоков внутренней детерминации и неясность связи социальной, социокультурной и ментальной динамики, о чем свидетельствует непрекращающаяся дискуссия вокруг позиции функционализма в объяснении феномена сознания в его связи с деятельностью мозга [13] и природы когнитивности [14].

В контексте социальной антропологии принципиально важен вопрос о нормах действия, закрепляемых эволюционными структурами. В топологической психологии этому соответствует вопрос: чем определяется поведение? По К. Левину, поведение зависит только от «сегодняшнего состояния поля», которое каждый данный момент имеет временную глубину как одну из составляющих жизненного пространства. Последнее у Левина трактуется широко, допуская не только пространство когнитивное (психосоциальное, личностное), но также мотивационное, эмоциональное и объективное пространство ситуативных взаимодействий в реальном мире и социуме. Однако понятие жизненного пространства не позволяет отличить человека от обезьяны, несмотря на такие координаты, как «психологическое прошлое» и «психологическое будущее».

В этом ключе несомненный интерес представляет социально-антропологическая установка в исследовании оснований внутренней детерминации человеческого поведения и мышления. Эту перспективу указывает, в частности, онтология опосредованного действия: «внешнее — через внутреннее», намеченная С.Л. Рубинштейном; в ней очевиден приоритет целевой установки [15]. А также принципы неклассической рациональности, сформулированные М.К. Мамардашвили, в частности системно-генетический принцип познания, который ориентирует на «живые очаги неразложимых взаимодействий», проблему новообразования и динамические изменения в строении объекта, в результате которых образуется устойчивая функциональная область специфических закономерностей [16, с. 86–89].

Анализ макроуровня целого, в частности сознания как макроуровня мозговой деятель-



ности и семантического пространства социума как макроуровня индивидуальной психики и феноменального действия (осознанного или интуитивного), оказывается чрезвычайно актуальным. Центральным становится вопрос о социальной онтологии психики и сознания, в контексте которого социально-антропологическая

перспектива исследования феномена субъективности обладает положительной эвристикой, совпадая с установкой междисциплинарных исследовательских программ, ориентированных на приоритет макродетерминации и коммуникации в понимании эволюции мира и человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарнцев М.Л. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта). М.: Изд-во МГУ, 1987. 215 с.
2. Бескова И.А, Герасимова И.А, Меркулов И.П. Феномен сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 376 с.
3. Гайденок П.П. Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX в. М.: Республика, 1997. 495 с.
4. Рикер П. Конфликт интерпретаций. М., 1995. 412 с.
5. Михайлов Ф.Т. Избранное (1990–2000). М.: Индик, 2001. 576 с.
6. Он же. Предметная деятельность... чья? // Вопр. филос. 2001. № 3. С. 10–26.
7. Human Ethology. Cambridge, 1979.
8. D'Andrade Roy G. The development of cognitive anthropology. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. 272 p.
9. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб.: Политехника, 2002. 476 с.
10. Князева Е.Н. Топология когнитивной деятельности: синергетический подход // Эволюция. Язык. Познание. М., 2000. С. 221–244.
11. Сагатовский В.Н. Антропологическая целостность: статус и структура // Очерки социальной антропологии. СПб., 1995. С. 47–49.
12. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
13. Васильев В.В. Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 272 с.
14. The Extended Mind / ed. by R. Menary; Massachusetts Institute of Technology. A Bradford Book. The MIT Press Cambridge. L., 2010.
15. Рубинштейн С.Л.: 1) Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957; 2) Из неопубликованной рукописи «Человек и мир» // Вопр. филос. 1966. № 7; 1969. № 8.
16. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М., 1994.

O.D. Shipunova

PROSPECTS OF SUBJECTIVITY RESEARCH IN MODERN PHILOSOPHY

SHIPUNOVA Olga D. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: o_shipunova@mail.ru

Abstract

The article generalizes the range of approaches to subjectivity phenomenon research in terms of both classical and existential phenomenological traditions. The problem of subjectivity sources turns out to be quite topical from the point of interdisciplinary research because of the scientific community interest to the boundaries of mental space. In the context of social psychology and cultural anthropology, subjectivity of action is determined by ancestral generality thus assuming the analysis of deep processes in social and mental dynamics at the level of sense formation. Significance and constructiveness of philosophical analysis of subjectivity is demonstrated in the context of social anthropology focusing at bases of human action motivation.

Keywords

SUBJECTIVITY; MENTAL SPACE; PHILOSOPHICAL ANALYTICS; ACTION MOTIVATION BASES; SOCIAL ANTHROPOLOGY.

REFERENCES

1. Garntsev M.L. *Problema samosoznaniya v zapadnoyevropeyskoy filosofii (ot Aristotelia do Dekarta)*. Moscow, MGU Publ., 1987. 215 p. (In Russ.)
2. Beskova I.A., Gerasimova I.A., Merkulov I.P. *Fenomen soznaniya*. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2010. 376 p. (In Russ.)
3. Gaydenko P.P. *Proryv k transtsendentnomu: Novaya ontologiya XX v.* Moscow, Respublika Publ., 1997. 495 p. (In Russ.)
4. Riker P. *Konflikt interpretatsiy*. Moscow, 1995. 412 p. (In Russ.)
5. Mikhaylov F.T. *Izbrannoye (1990–2000)*. Moscow, Indrik Publ., 2001. 576 p. (In Russ.)
6. Mikhaylov F.T. Predmetnaya deyatelnost... chya? *Voprosy filosofii*, 2001, no 3, pp. 10–26. (In Russ.)
7. *Human Ethology*. Cambridge, 1979.
8. D'Andrade Roy G. *The development of cognitive anthropology*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1995. 272 p.
9. Branskiy V.P., Pozharskiy S.D. *Sotsialnaya sinergetika i akmeologiya*. St. Petersburg, Politehnika Publ., 2002. 476 p. (In Russ.)
10. Knyazeva Ye.N. Topologiya kognitivnoy deyatelnosti: sinergeticheskiy podkhod. *Evolutsiya. Yazyk. Ponznaniye*. Moscow, 2000. Pp. 221–244. (In Russ.)
11. Sagatovskiy V.N. Antropologicheskaya tselostnost: status i struktura. *Ocherki sotsialnoy antropologii*. St. Petersburg, 1995. Pp. 47–49. (In Russ.)
12. Levin K. *Teoriya polya v sotsialnykh naukakh*. St. Petersburg, Sensor Publ., 2000. 368 p. (In Russ.)
13. Vasilyev V.V. *Trudnaya problema soznaniya*. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2009. 272 p. (In Russ.)
14. *The Extended Mind*. Ed. by R. Menary, 2010. A Bradford Book. The MIT Press Cambridge. L., 2010.
15. Rubinshteyn S.L.: 1) *Bytiye i soznaniye: o meste psikhicheskogo vo vseobshchey vzaimosvyazi yavleniy materialnogo mira*. Moscow, 1957; 2) Iz neopublikovannoy rukopisi “Chelovek i mir”. *Voprosy filosofii*, 1966, no 7; 1969, no 8. (In Russ.)
16. Mamardashvili M.K. *Klassicheskiy i neklassicheskiy idealy ratsionalnosti*. Moscow, 1994. (In Russ.)



УДК 316.77

Д.С. Быльева

АВАТАР КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ВЫБОР СРЕДСТВА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

БЫЛЬЕВА Дарья Сергеевна — старший преподаватель кафедры философии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат политических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: marketing4121@mail.ru

Аннотация

Виртуальное пространство диктует человеку новые условия существования. Набор характеристик, в реальной жизни влияющий на первое производимое на визави впечатление, в Интернете заменяют ник и аватар, выбираемые коммуникатором для самоидентификации. Целью статьи является ответ на вопрос, насколько личность человека раскрывается в его аватаре. Работа проводилась в группе в два этапа: на первом была смоделирована ситуация выбора аватара, на втором проведено социологическое исследование, в ходе которого необходимо было описать все аватары и определить их владельцев. В результате выяснилось, что определение владельца аватара возможно и зависит прежде всего от двух факторов: «известности» в группе владельца и особенностей самого знака.

Ключевые слова

КОММУНИКАЦИЯ; АВАТАР; ИНТЕРНЕТ; ЗНАК; САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ.

Виртуальная сеть Интернет сегодня для большинства людей представляет собой естественную среду общения. В современном компьютерном пространстве виртуальность достигает максимальных пределов, она лишена всяких видимых оснований в «отражаемой действительности»: «Возникает мир видимости и очарования, отрывающийся от „действительности“». Мир видимости ширится и имеет тенденцию захватывать у других миров их содержательную реальность. Все больше и больше производится образов, отправной точкой которых являются только они сами и которым не соответствует никакая „действительность“» [1, с. 204].

Необходимость некоего визуального представления в виртуальном мире (индивидуализации своего образа) вынуждает человека искать свой собственный визуальный знак. Термин, использующийся для обозначения этого знака, весьма показателен. Слово «ава-

тар» (от *санскр.* अवतार — нисхождение божества) в индуистской мифологии обозначает воплощение божества в смертное существо ради выполнения важных задач.

В современном мире каждый стал творцом своего индивидуального знака. То, что раньше было привилегией особых категорий людей творческих или специалистов, стало необходимо и доступно каждому. Однако индивидуальное создание заменяется выбором из бесконечного числа возможных образов.

Аватар в самом общем плане понимается как «графическое представление, которое персонифицировано посредством компьютерных технологий» [2, с. 743]. Он может представлять собой как некое статическое изображение, так и движущийся персонаж, используемые для обозначения индивида на экране компьютера. Цель использования аватара — индивидуализировать присутствие личности в сетевом пространстве. Люди, не желающие задерживаться

в каком-либо виртуальном мире, не утруждают себя созданием аватара. Для тех же, кто надолго входит в некую сетевую общность, аватар становится неким зашифрованным посланием, передаваемым собеседникам. Вступая в виртуальное общение, индивид оказывается свободен от телесной оболочки, социального статуса и знакомств. Он может выбирать для себя любую «маску» и стиль поведения. Тем не менее аватар обычно представляет собой предмет выбора из уже имеющегося множества вариантов и в отличие от ника (nickname) не формируется произвольно, так как способность оперировать компонентами иконического языка у индивидов значительно ниже, чем вербального. Поиск собственного знака идет с помощью вербальных указателей (тем), позволяющих выбирать направление поиска.

На практике оказывается, что при выборе иконического символа невозможно заранее смоделировать в сознании образ, а потом его вербально описать и получить желаемое. Под вербальное описание подходит слишком много вариантов визуальных образов. Допустим, тема «Девушка» в коллекции аватаров будет содержать сотни образов, а при запросе в поисковой системе количество картинок будет исчисляться миллионами. Принципиально не изменит ситуации и некоторое сужение запроса (например, «голубоглазая светловолосая девушка»), так как отсмотреть несколько тысяч картинок тоже не представляется возможным. Еще более неприятная ловушка заключается в том, что образ, который подразумевает человек, будет принципиально расходиться с тем, что заложено при описании образов другими людьми. Так, в нашем исследовании все студентки, посетившие раздел «Девушки» в коллекции аватаров, были разочарованы его содержанием, поскольку образы отличались крайней фривольностью, и в этом разделе не было выбрано ни одного аватара.

Своеобразие визуального словаря, неделимость его отдельных единиц затрудняют поиск нужного изображения. Имеющиеся словесные комментарии не в состоянии упорядочить его. Вербальный и визуальный язык принципиально «непереводимы» один на другой. Первые попытки визуальной градации изображений предприняты в поисковой системе «Яндекс», где можно отфильтровать картинки, выбрав

кнопку с нужным цветом или нажав «Похожие». Гораздо проще с аватарами, представляющими собой персонажей-людей, которые могут модифицироваться согласно пожеланиям владельца. Исследованию подобных аватаров посвящена работа о социальной сети «Second Life» Ж.-Ф. Белисля и Х. Онур Бодур «Аватары как информация: восприятие потребителей, основанное на их аватарах в виртуальных мирах» [2]. После регистрации аватар пользователя имеет довольно примитивный вид и некрасивую походку. Чтобы полноценно играть, ему требуется приобрести (или пользователь может сделать сам): фигуру; «кожу» (определяет реалистичные черты лица и макияж для женщин, а также такие атрибуты на теле, как ключицы, лопатки, рельеф мышц у мужчин, соски, пупок и т. д.); волосы (прическу); различные виды одежды и обуви (не менее разнообразной, чем в реальном мире). Результаты исследования позволили проследить наличие определенной связи между физическими чертами аватаров и настоящим обликом их владельцев. Еще более интересными оказались данные о том, что аватары раскрывают и внутренний мир жителей «Second Life». Например, люди с привлекательными внешне аватарами (элегантная прическа, стильная одежда) воспринимались окружающими как экстраверты, что в реальности соответствовало истине и было подтверждено в ходе исследования [Там же. С. 750–765].

Для таких мест общения, как социальные сети, характерна большая открытость. Часто используются аватары, содержащие реальные фотографии. Так, в исследовании, проведенном Ю.А. Антоновой и С.А. Деминой, из 600 аватаров «ВКонтакте» только 2,7 % содержали нечто отличное от фотографии пользователя, поэтому основанием для классификации служат те или иные события, предметы и места, которые включены в фотографию [3, с. 17–18]. Исследования показывают, что в блогах авторы также часто стремятся к демонстрации собственной личности, что повышает доверие читателей [4, с. 139–141]. Однако во многих местах интернет-общения аватары не имеют подобной определенности. С точки зрения визуального содержания он может быть произволен. Картинка, выбранная человеком для самоидентификации, может представлять собой изображение любого объекта, реального или вымышленного, со-



держат текст или не имеющее определенного смысла изображение. Но чаще всего аватары представляют собой иконические знаки, отсылающие нас к некому объекту, будь то персонаж, животное или вещь. В отличие от других исторически сложившихся идентификационных знаков, имеющих достаточно четкое символическое значение (например, герб, эмблема), аватар не имеет никаких правил прочтения и может казаться с первого взгляда никак не связанным с владельцем. Его «неопределенность» закрепляет и факт недолговечности аватара — он может меняться даже несколько раз в день.

Носит ли аватар отпечаток личности человека или он произволен? При выборе аватара главным мотивом является желание выделиться, найти необычный образ, который привлекал бы внимание и не терялся среди прочих. Выбирая себе образ, люди склонны искать чаще всего оригинальную картинку, «которая нравится», т. е. предпочитают образ, на который хочется смотреть самому и который хотелось бы предложить для просмотра другим.

Однако, выступая в качестве коммуникатора в сетевом пространстве, люди склонны делать выводы о своих собеседниках на основании в первую очередь аватара. Он перестает быть просто картинкой, «которая нравится», и становится образом, связанным с личностью, партнером по общению. Понятием, выстраиваемым в сознании человека, рассматривающего аватар, его анализ не ограничивается. В силу конвекционных правил общения, воспринимая изображение животного, персонажа, пейзажа и т. д., реципиент знает, что за данным знаком стоит разумное существо, и, таким образом, новый концепт строится уже

исходя из переноса неких представлений о базовом понятии на человека, владеющего данным знаком. Обычно для оценки индивида, с которым вступают в общение, используются данные, полученные при визуальном осмотре: внешность, жестикуляция, мимика, поза, походка, взгляд, одежда и т. п. В виртуальном пространстве используется необычный код, заставляющий судить о человеке по картинке, визуальное никак не связанной с ее владельцем. Человек живет в пространстве смысловой коммуникации, которая предполагает слои понимания. Онтология его стремлений раскрывается не на инстинктивном, а на более широком фоне действий двойного смысла: переноса или вытеснения значения [5, с. 11].

Таким образом, можно говорить о двухступенчатом процессе осознания аватара: первоначально строится некое понимание того, что же представляет собой предлагаемый образ, а потом выясняется, как этот образ может раскрывать суть индивида. Сначала визуальный знак разлагается на смыслообразующие элементы, а затем делаются предположения о личности, которой принадлежит аватар. Приведем пример ассоциаций к одному из рассматриваемых нами в исследовании аватаров (см. рис. 1). На рисунке видно, что у одних ассоциации к аватару, на котором изображены часть винной бутылки и бокала, подразумевали простое описание увиденного визуального стимула; другие интерпретировали картинку как принадлежность личности и делали выводы о личности, выбирающей подобный аватар.

Чтобы выяснить, накладывается ли отпечаток личности на аватар, мы провели пилотное исследование. Оно осуществлялось в

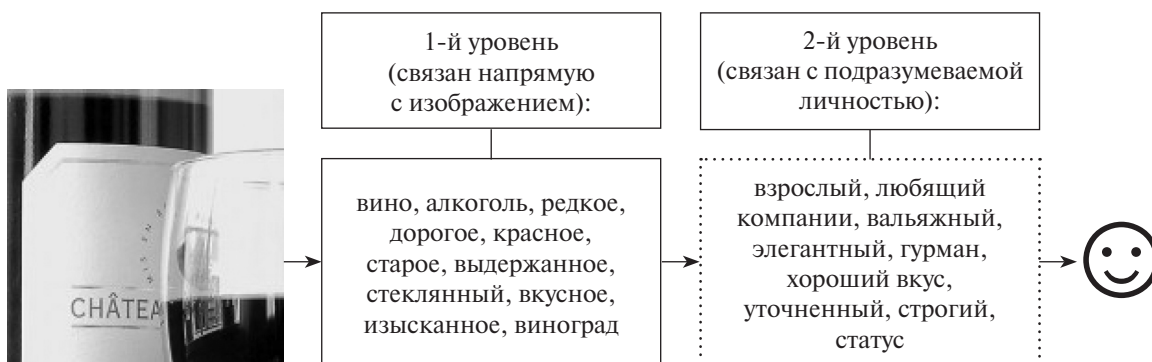


Рис. 1. Два уровня ассоциаций к одному аватару

рамках одной группы с целью выяснения возможностей определения аватаров знакомых людей. Ситуация исследования не совпадала с реальными условиями сети, где общаются субъекты из общности, не имеющей четких границ, однако смоделированная ситуация содержала обычные условия поиска своего и оценки чужого аватара: индивид самостоятельно и для себя выбирал собственный знак из обширной базы, собеседники не знали, кто конкретно скрывается за каждым аватаром. Возможность определения конкретного человека в группе, стоящего за аватаром, может служить подтверждением того, что особенности личности накладываются на аватар.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе каждый член студенческой группы (большинство из них знакомы уже пять лет) выбрал себе аватар из одной коллекции на сайте и описал последовательность своего выбора и качества, которые он видит в выбранном изображении. На втором этапе вся группа получила анкету, чтобы каждый попытался угадать, кому из членов группы принадлежит каждый аватар, и написал свободные ассоциации к нему.

Говоря о выборе аватара, необходимо отметить наличие некоторой условности ситуации, что, вероятно, существенно сокращало и упрощало процесс выбора. Тем не менее максимальное количество просмотренных разделов до момента окончательного выбора составило 8. В первом же разделе выбрали себе аватар 3 из 16 респондентов. При этом первым из «мгновенных» выборов оказался аватар «Гитара», верно определенный 80 % респондентов, вторым — «Царь Спарты» (40 %), третьим — «Яблоко» (узнаваемость 20 %). Если в первом случае «мгновенный» выбор был продиктован совпадением, проекцией интересов и образа, то в последнем — недостатком времени и сиюминутным настроением. Среднее количество просмотренных разделов составило 3,6.

По количеству просмотров самой популярной среди студентов темой аватаров оказались «Мультфильмы» — ею заинтересовались 43,8 %, окончательный выбор в этой теме сделали 18,8 %. Тема «Фантазия» привлекла 31,2 % респондентов для просмотра, зато 25 % членов студенческой группы здесь выбрали себе аватар. Последнее не удивительно, так как тема подразумевала оригинальные и необычные

картинки, а именно эти требования помимо привлекательности для обладателя чаще всего предъявляют к аватару.

В тему «Животные» заглянуло также 31,2 % респондентов, однако ни одного окончательного выбора здесь сделано не было. Чуть менее популярными для изучения оказались темы «Девушки» и «Разное» — по 25 %, причем был сделан только один выбор — в категории «Разное».

На втором этапе всем членам группы из 15 человек предлагалось угадать, кому принадлежит каждый аватар, и написать ассоциации к нему (см. рис. 2). Максимальное количество верно опознанных аватаров — 11. Остальная статистика такова: 20 % респондентов опознали больше половины аватаров — 8; 26,7 % верно определили 7 аватаров; по 13,3 % — 5 и 6 аватаров; 6,7 % — 4 и 20 % всего лишь 3 аватара. Надо отметить, что среди последних был курьезный случай неопознания «собственного» аватара, что было связано с разнесением во времени двух этапов и формальным отношением к выполнению задания. Интересно, что качества, приписываемые аватару его владельцем, и качества, предлагаемые остальной группой, никак не пересекались, за редким исключением.

Рассмотрим непосредственно количество верно определенных аватаров. Среди них выделяются два явных лидера. Большая часть респондентов (86,7 %) опознали аватар старосты группы, на котором изображены часть бокала и бутылки с надписью «Chatea». Безусловно, здесь сыграло роль то, что староста, как коммуникативный лидер, имеет максимально широкий круг общения в группе и, таким образом, подавляющему большинству известны ее личностные особенности. Ассоциации респондентов, верно определивших владельца данного аватара, включали в себя прямые ассоциации («алкоголь», «выдержанный», «вкус») и оценочные, относящиеся скорее к его обладательнице («взрослый», «статусный»). Владелица аватара подчеркнула такие его качества, как «минимализм», «реалистичность», «изысканность». Однако сама староста не оказалась лидером по определению принадлежности чужих аватаров, хотя и была близка к этому: она верно опознала 7 аватаров.

Чуть меньше респондентов (80 %) верно приписали аватар с гитарой молодому человеку, профессионально занимающемуся игрой на соответствующем музыкальном инстру-

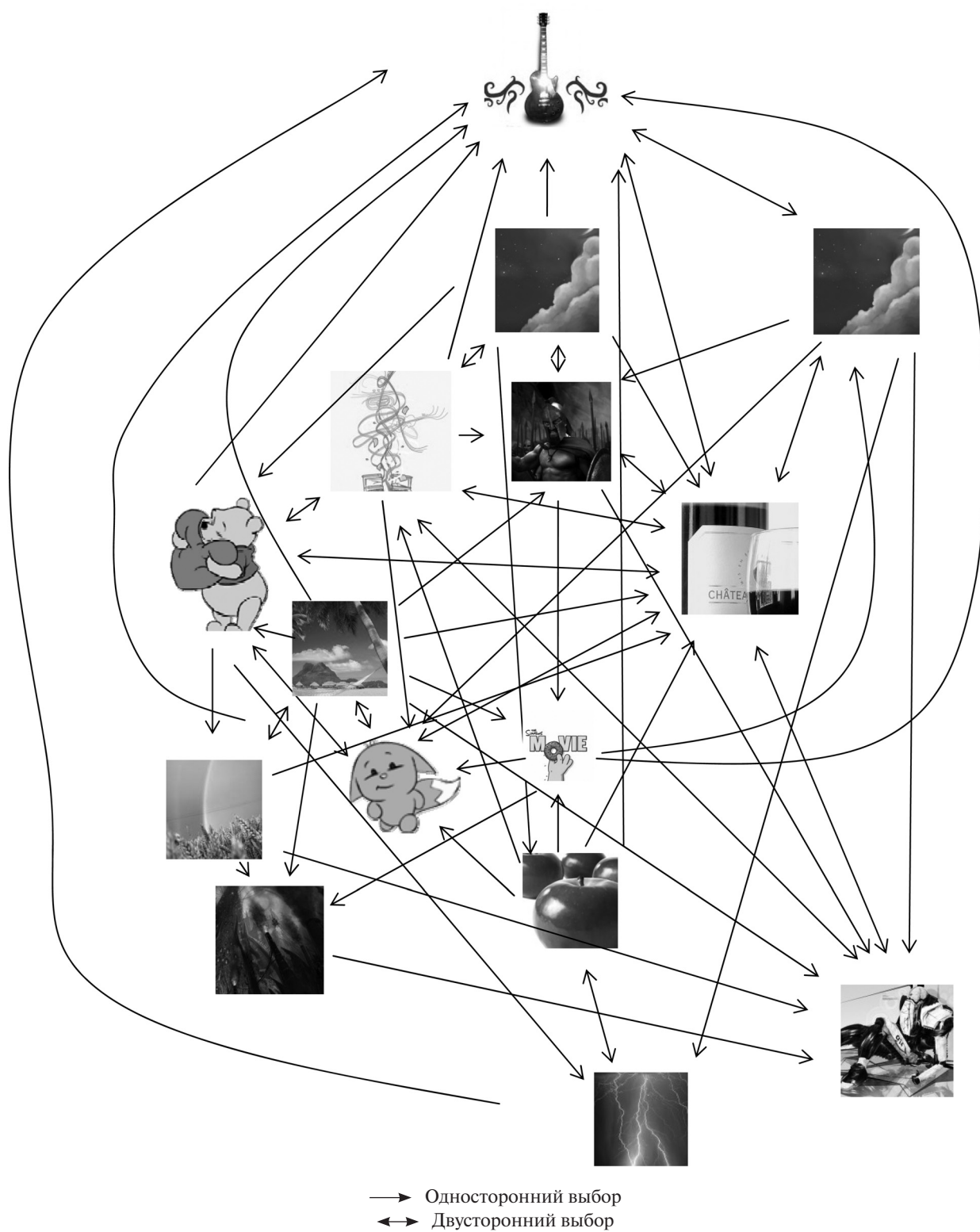


Рис. 2. Верный выбор владельцами аватаров друг друга

менте. Самой распространенной ассоциацией здесь было «творчество», причем она была и у владельца аватара.

Далее по количеству верных определений идет аватар, на котором представлена антропоморфная фигура, сидящая в неестественной позе, черно-белая, с красными подтеками. Все респонденты приписали этот аватар мужской составляющей группы, а чуть больше половины (60 %) определили точно, кто его владелец. Аватар был описан в основном как «жесткий», «жестокий», «агрессивный». Исключением оказался друг владельца аватара, описавший его так: «сильный, грустный и расстроенный». Традиционно описание аватара его владельцем отличалось от группового: «уникальный, фантастический, немного абстрактный, красный, строгий, подобие человека, усталый».

Поиск аватаров для группы девушек, как оказалось, шел по очень близкому пути и отличался только благодаря случайным обстоятельствам. В результате при атрибуции аватаров внутри группы возникла максимальная путаница. Так, обладательница аватара с розовым зверьком непонятной видовой принадлежности (53,3 % верных соотношений) отмечала, что при выборе колебалась между ним и Винни-Пухом, который, в свою очередь, выбрала другая девушка (40 %). При описании респондентами розовый зверек единодушно был назван «милым», так же как и Винни-Пух. Однако розовый зверек показался респондентам еще «веселым» или «забавным», тогда как Винни-Пух описывался как «добрый», «мягкий», «приятный» и т. п. Владелица аватара с Винни-Пухом прежде всего подчеркивала, что он должен вызывать положительные эмоции. Третья участница исследования, получив при оглашении «правильных» ответов претензии, что она не выбрала Винни-Пуха, изображений которого у нее очень много, ответила, что его не заметила. Аватар со звездным небом и облаками правильно опознали только 23 % респондентов. Удивительно, но тот же самый аватар среди тысяч других выбрала еще одна девушка; ее признали владелицей данного аватара 26,7 % группы. Картинка со звездным небом описывалась респондентами прежде всего как «спокойная», а также «романтическая, мечтательная, задумчивая». Такая ситуация подтверждает особенность информационной среды как неуникальной,

потому что, несмотря на множество существующих в ней знаков, с их помощью невозможно утвердить свою индивидуальность.

На аватаре, всеми однозначно приписанном мужской половине группы, изображено лицо актера, сыгравшего роль царя Спарты Леонида в кинофильме. Верно же определили его 40 %. Основным качеством, увиденным всеми в этом аватаре, была «сила».

Необычный аватар, представляющий собой рисованное изображение разломившегося пополам прямоугольника, из которого вылетают разноцветные ленты, многими был понят по-разному, тем не менее его верно атрибутировали 33,3 % респондентов. Описание этого аватара нередко содержало ассоциацию с «запутанностью», «непонятностью» (большей частью у тех респондентов, кто не смог верно определить его владельца). У правильно определивших доминировали эпитеты «творческий» и «креативный».

Аватар из раздела «Фантазия», на котором изображен фантастический пейзаж с выбросами пламени, был описан выбравшим его молодым человеком как «антиутопия», «негативный сценарий развития общества». Основное прилагательное, использованное для его описания респондентами, — «страшный». Этот аватар верно приписали 20 % респондентов, однако сам выбравший его забыл об этом и приписал себе чужой аватар, содержащий выполненную в соответствующем стиле надпись «The Simpsons' movie» с буквой «О» в виде пончика и тянущейся к нему рукой. Последний аватар правильно определили 26,7 % членов группы, знавшие о кинопристрастиях его владельца.

У людей, хорошо знающих какого-либо человека, имеющих представление о его поведении, интересах, вкусах и пристрастиях в различных сферах, больше шансов узнать его аватар. В нашем исследовании каждый член группы в итоге получил два рейтинга: 1) отражающий, сколько человек опознали его аватар, 2) показывающий, сколько владельцев аватаров опознал он сам. Можно предположить, что оба рейтинга демонстрируют известность человека в группе и его социальную включенность в ее жизнь. Эти рейтинги близки друг к другу, разница составляет чаще всего не более двух пунктов.

Однако имеются яркие противоположные примеры. Молодой человек с аватаром «Гита-



ра», которого знает подавляющее большинство респондентов, сам угадал только троих, включая себя. Он является «знаменитостью», и сфера его интересов лежит вне пределов группы.

Есть несколько обратных примеров. Люди, которые остаются загадками для большинства, сами имеют хорошее представление об окружающих. Так, две девушки, будучи опознанными только двумя респондентами, сами верно определили много чужих аватаров — 7 и 10. Если мы рассмотрим их аватары, то увидим, что они отражают скорее временные настроения владельцев, чем присущие им качества: на первом изображен «тропический рай» (море, пальма, остров), а на втором — яблоки. Также плохо был идентифицирован аватар со звездным небом и облаками, принадлежащий сразу двум участницам исследования, которые, тем не менее, сами опознали больше половины аватаров — 8.

Пытаясь найти соответствие между аватаром и личностью, респонденты опирались на выявляемые качества аватара. Причем надо отметить, что пол для аватаров не является четко определяемой категорией. Несмотря на наличие чисто мужских (например, «Царь Спарты», «Кровавый робот») и чисто женских аватаров («Розовый зверек», «Винни-Пух»), которые по полу определялись однозначно, остальные аватары равно приписывались как юношам, так и девушкам.

Среди аватаров было несколько таких, которые могли «говорить» о пристрастиях их владельцев, остальные же можно было связать с ними лишь косвенно. К первым относятся набравшие максимальное число верных выборов аватары «Гитара» и «Бутылка вина», а также узнанный только тремя респондентами аватар

«Симпсон». Таким образом, получается, что для достаточно известных и популярных персон выбор аватара по пристрастиям — хорошая подсказка, тогда как для менее известных личностей информация о вкусах в аватаре мало что дает. По тематике наиболее сложными для определения оказались аватары, связанные с природой («Радуга», «Молния», «Звездное небо», «Тропический остров»), их определили лишь 2-3 респондента. Гораздо лучше определялись «живые» персонажи, у которых лица, жестикация, позы воспринимались как подсказка о качествах выбравшего их человека, имеющих или декларируемых.

Особый интерес вызывает тот факт, что описания аватаров, сделанные их владельцами, часто не совпадали с описаниями этих аватаров, которые дали другие респонденты. Обычно в своих описаниях владельцы аватаров стремились выявить нечто лежащее за пределами описательных категорий, тогда как ассоциации других респондентов были максимально близкими к предлагаемому изображению.

Итак, в современном мире люди выступают как знакотворцы, сами создающие себе знаки, передающие информацию в информационно-коммуникативных сетях. Несмотря на отсутствие каких бы то ни было правил выявления и приписывания себе знака, его информационная насыщенность не вызывает сомнений. Люди, состоящие в дружеских отношениях, не испытывают проблем при определении собственного друга за «маской» аватара. При менее тесных связях значимыми оказываются подсказки в виде увлечений или характерных черт личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульф К. Антропология: история, культура, философия / пер. с нем. Г. Хайдаровой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. 280 с.
2. Bélisle J.-F., Onur Bodur H. Avatars as information: Perception of consumers based on their avatars in virtual worlds // *Psychology & Marketing*. 2010. Vol. 27, iss. 8. Pp. 741–765.
3. Антонова Ю.А., Демина С.А. Аватар как элемент самопрезентации в социальной сети // *Лингвокультурология*. 2010. № 4. С. 15–20.

4. Зайцева Ю.Е. Образ самопрезентации (аватара) как фактор формирования первичного доверия/недоверия субъекту интернет-коммуникации // *Вестн. СПбГУ*. 2012. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. С. 134–143.
5. Шипунова О.Д. Проблема трансляции смысла: логос в системе коммуникации // *Науч.-техн. вед. СПбГПУ. Гуманит. и обществ. науки*. 2011. № 2 (124). С. 9–15.

D.S. Bylieva

AVATAR IS THE INDIVIDUAL CHOICE OF IDENTIFICATION OF A PERSONALITY

BYLIEVA Daria S. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: marketing4121@mail.ru

Abstract

A virtual communication dictates person new conditions. In real life the set of characteristics affects the first impression. Online only nickname and avatar exist. They are selected by a communicator to identify itself. The purpose of the article is to answer the question how the personality is revealed in his avatar. The work was conducted in a group in two phases: the first was modeled the situation of choice an avatar, the second was sociological research, during which it was necessary to describe all the avatars and to determine their owners. The results show that the definition of avatar's owner is possible and depends primarily on two factors: "fame" of person in the group and peculiarities of the sign itself.

Keywords

COMMUNICATION; AVATAR; INTERNET; SIGN; SELF-IDENTIFICATION.

REFERENCES

1. Vulf K. *Antropologiya: istoriya, kultura, filosofiya* [Anthropology: History, Culture, Philosophy]. St. Petersburg, St. Petersburg St. Univ. Publ., 2008. 280 p. (In Russ.)
2. Bélisle J.-F., Onur Bodur H. Avatars as information: Perception of consumers based on their avatars in virtual worlds. *Psychology & Marketing*, 2010, vol. 27, iss. 8, pp. 741–765.
3. Antonova Yu.A., Demina S.A. Avatar kak element samoprezentatsii v sotsialnoyseti [Avatar as an element of self-presentation in social network]. *Lingvokulturologiya*, 2010, no 4, pp. 15–20. (In Russ.)
4. Zaytseva Yu.Ye. Obraz samoprezentatsii (avatara) kak factor formirovaniya pervichnogo doveriya / nedoveriya subyektu internet-kommunikatsii [Image of self-presentation (profile pic) as a factor of primary trust/distrust in Internet communication]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta*, 2012. Ser. 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. Pp. 134–143. (In Russ.)
5. Shipunova O.D. Problema translyatsii smysla: logos v sisteme kommunikatsii [The problem of sense translation: "logos" in communication system]. *St. Petersburg St. Polytechnical Univ. J. Humanities and Social Sciences*, 2011, no 2 (124), pp. 9–15. (In Russ.)



УДК 27-1:299.2

М.В. Иванов

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ДИСКУРСЕ СЕКУЛЯРНОЙ ТЕОЛОГИИ

ИВАНОВ Михаил Вячеславович — аспирант кафедры философии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: michelle70@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается понимание социальной активности человека в концепциях секулярной теологии, появившихся в XX веке, в частности у Д. Бонхёффера и Т. Альтицера, сформулировавших идеи «безрелигиозного христианства» и «христианского атеизма». Автор исследует данные идеи и их социальную роль в свете проблемы отчуждения человека и христианского принципа «существования для других».

Ключевые слова

СЕКУЛЯРНАЯ ТЕОЛОГИЯ; АТЕИЗМ; ХРИСТИАНСТВО; ОТЧУЖДЕНИЕ; СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ.

«Христианский атеизм» в качестве оформленной теологической и философской концепции, сразу вызвавшей бурные споры, появился в 1960-х годах в США — в работах У. Гамильтона, П. Ван-Бурена и Т. Альтицера, в чьей книге «Евангелие христианского атеизма» наиболее развернуто излагаются основные положения теологии «смерти Бога». «Христианский атеизм» есть последовательный, доведенный до конца имманентизм в понимании божественного, объявляющий во имя полноты и реальности воплощения Христа войну прежним представлениям о Боге как трансцендентному человеческому опыту. В этом своими предшественниками Т. Альтицер видит У. Блейка, Ф. Ницше и Г. Гегеля.

Особой остроты споры о «смерти Бога» и атеистическом христианстве достигали в 1960–1970-х годах на фоне гонки вооружений, всевозрастающей автоматизации человеческой жизни и становления «общества потребления». Однако сама концепция атеистического христианства или христианства после «смерти Бога» была сформулирована еще в 1940-х годах

в письмах из тюрьмы протестантского пастора Д. Бонхёффера, чье влияние на теологическую мысль второй половины XX века трудно переоценить. В ситуации 1960-х годов — эпоха расцвета контркультуры (1)* и подъема тьермондистских (2) революционных движений — идеи Бонхёффера оказались особенно востребованы как теологической, так и светской мыслью, пытавшейся осознать роль религии и христианства в развитой индустриальной цивилизации. Напомним, что как раз в это время с одобрения папы Иоанна XXIII начинался диалог между католиками и марксистами. Тогда же обнаружилась тенденция к конвергенции ряда направлений европейской теологии, в частности теологии надежды — у Ю. Мольмана и И.Б. Метца, с «теплым» марксизмом Э. Блоха. Именно в 1968-м выходит его знаменитая работа «Атеизм в христианстве. К религии Исхода и Царства». Афоризмы Блоха о том, что только атеист может быть хорошим христианином и

* Здесь и далее: цифры в круглых скобках означают порядковый номер комментария.

только христианин может быть хорошим атеистом (3), нашли широкий отклик как в светской, так и в теологической среде.

Для разрешения волнующего нас вопроса о роли христианства в новую эпоху важно определиться: что есть религия и собственно религиозное в христианстве? Может быть, религия — это всего лишь историческая форма, связанная с ограниченными познавательными способностями человека? Форма учения гораздо более глубокого, чем кажется на первый взгляд, содержание которого еще до конца не раскрыто, возможно, как раз по причине его сегодняшнего противоречия с этой самой религиозной формой? Такое объяснение, открывающее перед человеком новые творческие возможности и новое понимание своего места в мире по сравнению с косными и конформистскими представлениями традиционалистской религии, дает секулярная теология, начиная с Д. Бонхёффера. Именно им была поставлена проблема религиозного и нерелигиозного начал в христианстве, впоследствии развитая теологией «смерти Бога» и нашедшая свой коррелят у ряда светских философов, например у Э. Блоха.

Размышления протестантского пастора, погибшего в нацистском концлагере, были одной из главных вех христианской теологии XX века. Обращение к его мысли также оказалось продуктивным для светской философии, пытавшейся дать ответ на вопрос о сущности христианства и определить его место в современном мире. Бонхёффер привлек к себе внимание еще в 1930-е годы своей политической позицией, выступив против политики пришедших к власти национал-социалистов и поддерживавшего их церковно-политического движения «Немецких христиан». В противовес им он принимал активное участие в создании евангелического движения сопротивления «Исповедующая церковь». Главной теологической работой этого периода была вышедшая в 1937 году книга «Хожение вслед» [3]. В ней Бонхёффер остается еще в русле старой протестантской теологии, однако примечательна бескомпромиссность установок книги: автор утверждает необходимость бросить все — оставить семью, какие-либо дела или заботы — в случае призыва «пойти вслед». В исторической ситуации 1930-х годов реактуализация Бонхёффером неконформизма и самоотверженности первых христиан не могла

не читаться как призыв к мирской активности, в том числе политической. Оказавшись в концлагере, немецкий пастор формулирует главные вопросы для христианской теологии XX века, без ответа на которые мы не сможем разобраться в волнующих нас проблемах атеистической религии и «христианского атеизма».

Первым из этих вопросов является вопрос об априорной религиозности людей. В начале XX века, развивая понимание религии, свойственное Л. Фейербаху (исходя из этимологии слова «religare» — связывать), представители одного из направлений русского марксизма — богостроительства — утверждали необходимость религиозного идеала для сознательной деятельности в качестве мобилизующего и объединяющего коллектив начала и предложили достаточно целостную концепцию атеистической коллективистской религии. В советское время эти идеи рассматривались как крайне еретические. А.В. Луначарский и М. Горький, называя социализм самой совершенной из всех религий, опирались как раз на априорную, по их мнению, религиозность человека. Совершенство социалистической религии обосновывалось не столько развитой в социализме социальной мифологией и даже не ее эстетической красотой — в конце концов, Луначарский, главный эксперт партии большевиков по вопросам эстетики, в работе «Религия и социализм» едва ли не самым красивым и поэтичным находил гностический тип религиозности, одновременно утверждая его тупиковость и непригодность. Главное в социализме виделось в том, что это первая и единственная действительно неотчужденная религия, в отличие от религий прошлого, во многом основанных на отчуждении человека.

В утверждаемой богостроителями атеистической религии божественность виделась полностью имманентной человеку и его преобразовательной деятельности. Бог как социальный идеал переносился в будущее, т. е. предвосхищался — служил неугасаемой надеждой, обладающей мощной эмоционально-мобилизующей силой, и был способен влиять на исторический процесс и социальную жизнь. Обращенность в будущее (в прошлом и настоящем еще Бога нет, его только предстоит «построить», утверждал Горький в повести «Исповедь») и социально-преобразующая функция надежды, по мнению



Э. Блоха, составляющая ядро феномена утопии, были важнейшими особенностями богостроительства как атеистической религии. Запомним их, к ним мы еще вернемся.

Показательно определение религии М. Горького, данное в анкете для французского журнала «Le Mercure de France» в 1907 году: *«Религиозное чувство есть гордое и радостное ощущение гармонической связи, соединяющей человека со вселенной. Это чувство рождается в присущем каждой личности стремлении к синтезу, оно питается опытом и превращается постепенно в религиозный пафос, благодаря радостному ощущению внутренней свободы, пробудившейся в человеке»* [4, с. 720].

Д. Бонхёффер, напротив, ставит под сомнение априорную религиозность людей, разграничивая само христианство и религию как таковую, утверждая за первым самостоятельную нерелигиозную сущность. Из истории религиозно-философской мысли известно, что христианская теология никогда не оставляла попыток обоснования уникальности своего учения, подчеркивая непреодолимый разрыв между ним и нехристианскими религиями. Интуитивно или логически многие теологи приходили к пониманию того, что только посредством полного разъяснения уникальности христианства возможно раскрытие самой сокровенной сути христианской веры. Особое значение этот вопрос приобрел тогда, когда прежние культуроцентристские способы обоснования уникальности христианства перестали удовлетворять как стремительно секуляризирующееся общество, так и самих теологов. Окончательный ответ на него так и не прозвучал.

Историческим шагом вперед на этом пути как раз и было появление учения Бонхёффера, отделившего христианство от религии как таковой. По его мнению, человечество XX века достигло своего «совершеннолетия» и больше не нуждается в религии, говорящей о «запредельности» Бога, в прошлом понимаемом метафизически и индивидуалистически «как аварийный выход для нашего несовершенного познания» [5, с. 232]. В то же время христианство сохраняет свою актуальность, но нуждается в новом, нерелигиозном языке, в новой, нерелигиозной интерпретации понятий Бога и чуда, т. е. не предполагающей религии в качестве условия веры. В чем же суть этого языка и что же главное в безрелигиозном христианстве?

Как мы уже отметили, Бог традиционной религии оказывается во многом следствием отчуждения человека. Человек с незапамятных времен изобретал идолов, ставил их выше себя, в своих бедах и в своем незнании законов природы уповал на могущество божества, способного изменить неблагоприятный ход вещей в мире, в силу того, что само божество этим законам природы неподвластно, стоит выше их и может тем или иным образом на них воздействовать. Этот Бог был силен в той мере, насколько слаб был сам человек. Реальность божественного мыслилась как священная первоначальная Тотальность, по-разному обозначаемая в различных традициях: Абсолют, Атман, Дао, Шуньята, Плерома и т. д. Религиозный путь понимался как совокупность практик, ведущих назад к этому изначальному состоянию, т. е. представлял собой путь радикального отрицания существующего мира как несоответствующего гармонии и спокойствию того, что было в Начале. На таком понимании религии основывается философия традиционализма, в определенной степени популярная и в наши дни. Присущий ей вектор отрицания направлен в прошлое. В этом же традиционалистском духе часто трактуется и христианское учение.

Решительно отказываясь от подобных интерпретаций, отрицающих или консервирующих действительность во имя Начала-Прошлого, а не преобразующих ее во имя Конца-Будущего, Бонхёффер и во многом продолжающие его мысль представители теологии «смерти Бога» [6] настаивают на разграничении религии и собственно христианства. Именно устремленность в Будущее и мирская обращенность, являясь прямым следствием признания тотальности кенозиса Бога (или действительной полноты Воплощения), резко выделяют христианство из ряда религиозных учений. Бог полностью стал человеком Иисусом и погиб, как человек, пройдя путь страданий и унижений, — акцентируется в «христианском атеизме» имманентность божественного человеческого опыту.

Несмотря на определенное различие в понимании религии как таковой, акцент на мирской обращенности и выводимом из нее идеале социально-активного человека обнаруживает много общего в концепциях богостроительства и «христианского атеизма» и делает необходи-

мым их более внимательное сопоставление. В обоих случаях мы отмечаем разрыв с прошлым, устремленность в будущее, признание незавершенности человеческого проекта, отказ от гносеологической трансцендентности в пользу имманентизма и посюсторонности. Это позволяет рассматривать данные концепции, появившиеся в разных типах дискурса, как близкие по проблематике и выявляет одну из важнейших тенденций в развитии религии (в широком смысле слова) в XX и XXI веках: ее конвергенцию с социально-критической мыслью, в частности с марксизмом, достигающей своей вершины в латиноамериканской теологии освобождения.

Мы указали на снятие отчуждения между человеком и Богом в «христианском атеизме». Вместо могучего, грозного и всезнающего Бога мы обнаруживаем мирского Бога, полностью воплотившегося в человеке, слабого и страдающего, и именно своим бессилием и своими страданиями завоевывающего власть и пространство в мире. В «совершеннолетнем», безрелигиозном мире мы оказываемся ближе к пониманию библейского Бога и его воплощенного Слова. Обезбоженный мир больше не нуждается в религиозном прикрытии. Радикальная установка на земную активность, сошествие в Ад, как поэтично назвал Т. Альтицер такой выбор соучастия в страданиях Бога в мире, позволяет в полном смысле осознать, что значит быть христианином. Быть христианином — значит быть человеком активным, творческим и ответственным, способным к существованию для других, т. е. являться сопричастным бытию Иисуса, своим призывом «хождения вслед» утверждавшим не новую религиозную догму, с присущим ей отчужденным от человека божеством, а поистине новую жизнь. *«Христианином человек становится не в религиозном обряде, а участвуя в страданиях Бога в мирской жизни... В этом и заключается „метанойя” — не думать прежде всего о собственных бедах, проблемах, грехах, страхе, но дать увлечь себя на путь Иисуса Христа, в мессианское событие»*, — писал Бонхёффер [5, с. 267] из нацистского концлагеря, когда ему оставалось жить считанные месяцы.

Немецкий теолог Ю. Мольтман не случайно называет Бонхёффера среди христианских мучеников XX века, определяя его мученичество как «религиозно-политическое» [7, с. 224], т. е. включающее путь как церковного, так и поли-

тического сопротивления. В XX веке история стремительно ускоряется. Повышается и ответственность человека. Вместе с ней растут и требования к христианству, старый религиозный язык оказывается непригодным или скомпрометированным ложью. Христианство оказывается обреченным либо изобретать новый язык, либо исчезнуть. Эта тревожная ситуация помогает ему заново найти себя, творчески осмыслить то, что было утеряно или забыто, — вернуться к эсхатологической надежде, стать на путь практического обновления человека и жизни.

Христианская вера снова становится выражением утопического сознания в том смысле, как его понимал Э. Блох, т. е. через предвосхищающее мышление, отказывающееся от готовозастывших проектов будущего и утверждающее практически-деятельное понимание надежды, связанное с процессом становления Еще-Не-Бытия и указывающее на возможность достижения действительно Нового. Того самого «теплого» места или состояния, о котором все когда-то мечтали, но где еще никто так и не побывал. Ожившая надежда как утопическая функция сознания вновь говорит о приближении Царства Божьего, которое, как учил Иисус в Нагорной проповеди, внутри нас есть, т. е. среди нас есть.

Вести отвлеченные метафизические размышления, далекие от мирских проблем, для христианской теологии становится невозможным, если она еще несет в себе веру и послание Иисуса. Достижение спасения возможно только посредством мирской активности, именно в ней человек реализует себя как христианин. Эпоха требует радикального выбора в пользу посюсторонности жизни, полной несправедливости и страданий. Каждому христианину придется оказаться на месте Иисуса в Гефсиманском саду, причем в полном одиночестве. *«У христианина, в отличие от верующих в мифы о спасении, нет последней лазейки в вечность для избавления от земных дел и трудностей, но, как Христос („Боже Мой, почему Ты Меня оставил?”), он должен сполна испытать чашу земной жизни, и только в том случае, если он так поступает, Распятый и Воскресший стоит рядом с ним, а он со Христом распинается и воскресает. Мир этот не может быть снят до срока. В этом общее у Нового и Ветхого Заветов. Мифы о спасении рождаются из человеческого пограничного опыта. Христос же настаивает человека в средоточии его жизни»*, — подводит



итог Бонхёффер [5, с. 249], подтверждая своей жизнью истину своих слов о роли христианства в эпоху ядерного века.

После Бонхёффера стало сложно мыслить и говорить о религии по-старому, на старом религиозном языке. Поставив во главу угла мирской принцип «существования для других» и утверждая в нем свою причастность к бытию Иисуса, радикальная христианская мысль начала новый этап религиозного творчества, обращаясь к проблемам мирских страданий и несправедливости. В послевоенное время живая религиозная вера, противоположная клерикальному ханжеству, по-прежнему насаждаемому и доминирующему в ряде стран (4), раскрыла подлинную красоту и силу послания Иисуса Христа, пробуждаясь в третьем мире, страдающем от зависимости и эксплуатации.

Радикальное христианское слово, выраженное в теологии освобождения, действует в центре общественной борьбы за национальную независимость и социальную справедливость. В новейшей истории Латинской Америки евангельская весть возвращается к нам в своей чистоте и бескомпромиссности устремленной вперед надежды. Христианство самоочищается, вновь становясь религией надежды, отказывающейся принимать настоящее как окончательное состояние. Старый Бог — творец и гарант установленного в природе и истории порядка, чья греховность больше не вызывает сомнений, — исчезает. Восстанавливается библейская концепция «Бога вне образа», выражающего себя в преобразовательной деятельности человека в истории в качестве силы, преодолевающей все формы угнетения.

КОММЕНТАРИИ

1. Ряд авторов рассматривали контркультуру как религиозный феномен, специфически отражающий ситуацию в развитых индустриальных странах. Показательны слова о «новой» и «старой» религиозности П.П. Пазолини, одного из виднейших европейских интеллектуалов того времени: «В Италии за последние пять-шесть лет число религиозных людей уменьшилось на 50 процентов. Почему? Потому что Италия индустриализируется и классический крестьянский мир исчезает. Хотя здесь же нельзя не отметить, что религиозность, наоборот, растет в США, в самой индустриализированной стране мира. Феномены битничества, хиппи и т. п. — явления религиозного характера, хотя речь идет не только о них. Это значит, что индустриальный мир также начинает выражать свой религиозный дух, который, кажется, существенно отличается от классического» [1, с. 12].

2. Тьермондизм — ряд направлений марксизма (маоизм, геваризм, сторонники теории зависимого развития), утверждающих, что основной фронт революционной борьбы в середине XX века переместился из первого мира (Европа, США) в третий мир (страны Азии, Африки, Латинской Америки) и в соответствии с этим также изменился ведущий субъект социальных и политических преобразований.

3. В XXI веке данные идеи Э. Блоха найдут развитие у С. Жижека [2], интересным, но не бесспорным образом переосмыслившего христианство с опорой на психоанализ Ж. Лакана.

4. В исторической ситуации, о которой идет речь, примером клерикального ханжества можно назвать позицию духовенства, активно поддерживавшего фашистские режимы, например Франко в Испании, Салазара в Португалии или «черных полковников» в Греции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пазолини П.П. Почти завещание. Три текста 1975 года. М.: Свободное марксистское изд-во, 2007. 33 с.
2. Жижек С. Кукла и карлик: христианство между ересью и бунтом. М., 2009. 334 с.
3. Бонхёффер Д. Хождение вслед. М.: Изд-во РГГУ, 2002. 225 с.
4. Максим Горький: pro et contra. Личность и творчество Максима Горького в оценке русских

мыслителей и исследователей, 1890—1910-е гг. СПб.: Изд-во РХГА, 1997. 895 с.
5. Бонхёффер Д. Сопротивление и покорность. М.: Прогресс, 1994. 343 с.
6. Альтицер Т. Смерть Бога. Евангелие христианского атеизма. М.: Канон+, 2010. 224 с.
7. Мольман Ю. Христианские мученики современности // Социально-полит. измерение христианства. М., 1994. 404 с.

M. V. Ivanov

SOCIAL ACTIVITY OF A MAN IN THE DISCOURSE OF SECULAR THEOLOGY

IVANOV Mikhail V. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: michelle70@yandex.ru

Abstract

The article deals with understanding of social activity of a man in the concepts of secular theology that emerged in the XX century, particularly in D. Bonhoeffer and T. Altizer who formulated the ideas of “non-religious Christianity” and “Christian atheism”. The author explores these ideas and their social role in the light of the problem of alienation of a man and Christian principle of “existence for others”.

Keywords

SECULAR THEOLOGY; ATHEISM; CHRISTIANITY; ALIENATION; SOCIAL ACTIVITY.

REFERENCES

1. Pazolini P.P. *Pochti zaveshchaniye. Tri teksta 1975 goda.* Moscow, Svobodnoye marksistskoye izdatel'stvo Publ., 2007. 33 p. (In Russ.)
2. Zhizhek S. *Kukla i karlik: khristianstvo mezhdunyaeresyu i buntom.* Moscow, 2009. 334 p. (In Russ.)
3. Bonkheffer D. *Khozhdeniye vsled.* Moscow, RGGU Publ., 2002. 225 p. (In Russ.)
4. Maksim Gorkiy: *pro et contra. Lichnost' i tvorchestvo Maksima Gorkogo v otsenke russkikh mysliteley i issledovateley, 1890–1910-e gg.* St. Petersburg, RKhGA Publ., 1997. 895 p. (In Russ.)
5. Bonkheffer D. *Soprotivleniye i pokornost'.* Moscow, Progress Publ., 1994. 343 p. (In Russ.)
6. Altitser T. *Smert' Boga. Yevangeliye khristianskogo ateizma.* Moscow, Kanon+ Publ., 2010. 224 p. (In Russ.)
7. Moltman Yu. *Khristianskiye mucheniki sovremennosti. Sotsialno-politicheskoye izmereniye khristianstva.* Moscow, 1994. 404 p. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 001.303

О.В. Плебанек

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАНИЕ: ПРЕДЕЛЫ РОСТА

ПЛЕБАНЕК Ольга Васильевна — доцент кафедры глобалистики и геополитики Балтийского государственного технического университета «Военмех» им. Д.Ф. Устинова; кандидат философских наук, доцент.

Россия, 190005, Санкт-Петербург, ул. 1-я Красноармейская, 1

e-mail: plebanek@mail.ru

Аннотация

Социальное знание формировалось в европейском научном дискурсе и имеет парадигмальные ограничения, связанные с особенностями конституирования. Оно институционализировалось в русле классического рационального дискурса, на материале и для нужд европейской цивилизации, что определило принципиальный европоцентризм социальных наук. Кроме того, сам объект социального познания имеет специфику, не позволяющую его исследовать методами классической науки. Социальные системы обладают не только сложным составом, но и собственной активностью, способностью к самоорганизации. Эти особенности потребовали специфических методов исследования, что привело к разрыву с классической рациональностью в социальном знании.

Ключевые слова

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАНИЕ; ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР; РАЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС; НЕКЛАССИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ; ЕВРОПОЦЕНТРИЗМ.

Социальное знание занимает особое место в системе наук и имеет специфику, обусловленную обстоятельствами его формирования, спецификой объекта исследования и свойствами познающего субъекта. Социальные науки не могут пока конкурировать с естественно-научным знанием по степени их практической результативности. Естественно-научное знание более наглядно демонстрирует свои успехи и возможности преобразования действительности, тогда как социология (и в целом социальное знание) пока не достигла той степени зрелости, когда будет возможно успешное прогнозирование и конструирование социальных процессов.

Вместе с тем социальное знание сегодня может в какой-то степени конструировать новую социальную реальность подобно тому, как физическое и химическое знание может создавать новые материалы и новые объекты. Но, к сожалению, пока эти результаты не могут быть предметом гордости их создателей: социаль-

ное конструирование ассоциируется прежде всего с так называемыми «черным пиаром», «грязными технологиями», назойливой рекламой, массовой культурой потребления и т. д. Попытки реализации социальных проектов в XX веке — от построения коммунистического общества до различных проектов модернизации незападных обществ — не достигали запланированных результатов. Социальное знание сегодня, приходится это признать, еще не вышло за пределы описательной стадии. С другой стороны, несомненно, его проблематика становится все более актуальной и будет становиться еще более важной в системе знаний о мире в силу объективных обстоятельств. Эти обстоятельства связаны с этапами становления человеческого общества и, как ни странно, успехами естественных наук и закономерностями познания вообще.

Конституирование познания в культуре имеет неслучайный и произвольный характер. Институционализация познавательной

деятельности определяется тремя факторами: актуальностью проблематики, динамикой когнитивных стратегий (спецификой мыслительных процессов) и степенью сложности технологии (как технологии освоения естественной среды, так и технологии регулирования взаимодействий). Прежде всего, познающий субъект решает актуальные для обеспечения его выживания проблемы. Познавательная деятельность не носит случайный или субъективный характер: она направляется, хотя и почти всегда неосознанно, жесткой рукой необходимости. Исторически первым институализируется именно знание о «физюс» (природе) — физика¹. По степени актуальности науки о природе были приоритетными и сформировались, выделились из других видов знания в самостоятельную сферу деятельности раньше других.

Развитие материальной культуры, появление новых технологий (вместо присваивающих технологий добывания средств к жизни появление производящих — земледелия и скотоводства) обеспечило относительную защищенность перед природой, но взамен в полный рост встала новая проблема. Оказалось, что естествознание не только не решает всех проблем, но даже порождает прямо и косвенно проблемы. Ограничение возможностей естественных наук связано с тем, что теперь главная опасность исходит уже не от естественной среды. Внешней средой при этом на этапе становления познания выступала как неживая природа, так и живая, включая человека. Само общество стало главной опасностью для выживания популяций. Возросшая плотность населения породила столкновение не среды и социальной системы, а классов и социальных групп. Главная проблема теперь — разрешение социальных конфликтов и поиски эффективных способов управления обществом.

Социальное знание конституировалось в европейской цивилизации не только потому, что вообще рациональное дисциплинарное знание — наука, порождение европейской

культуры. Актуальность социального познания была связана с особенностями индустриальной цивилизации. Принципиальная конфликтность индустриального общества связана с целым рядом обстоятельств. Во-первых, индустриальная технология породила целый ряд демографических процессов, которые определили разрушение традиционных регуляторов общественной жизни: урбанизация, связанная с потребностями производства, запустила локальные и масштабные процессы миграции, которые привели к маргинализации больших слоев населения. Во-вторых, само содержание индустриальной технологии связано с капитализацией и концентрацией ресурсов и, как следствие, с ростом социального расслоения и кризисом социальной системы. В-третьих, снижение эффективности механизмов регулирования общественной жизни в индустриальном обществе является следствием разрушения религиозных оснований общественных систем в связи с секуляризацией общественных отношений в результате развития естествознания. Кроме того, зрелое индустриальное общество стало нуждаться в социальных знаниях вследствие формирования единого цивилизационного пространства, поставившего проблему построения универсального социального порядка.

Успехи классического знания давали уверенность в возможности постижения рациональными способами социальной реальности и разрешения социальных проблем. И классическое знание, казалось, предоставляло средства освоения этого нового объекта познания. К этому времени созрели основные структуры, составляющие систему научного познания: система дисциплинарного знания, принципы научного познания, методология исследования сложных объектов, способы верификации полученных знаний. Но конституирование науки определяется кругом задач, которые приходится решать, и типом тех объектов, которые приходится осваивать в ходе познавательной деятельности. Существование класса объектов, который остается за пределами рационального освоения, определяет когнитивные и методологические ограничения классической науки. Особый класс сложных и суперсложных объектов, социальных и идеационных систем познаваем только наукой, которая перешла рубеж классической и сформировала специфический

¹ Правда, тогда под физикой понимался несколько иной объект, чем в Новое время. В античной культуре под природой понимался весь естественный мир, включая человека, а физики как самостоятельной дисциплины не существовало.



категориальный аппарат, когнитивные стратегии и исследовательскую методологию, поэтому социальное и гуманитарное знание не могло институционализироваться, стать самостоятельными отраслями научного познания до появления в арсенале науки соответствующего понятийного, методологического и теоретического аппарата. Освоение наукой сложных и суперсложных (саморазвивающихся) объектов связано с переходом науки в неклассическую и постнеклассическую фазу эволюции познания.

Социальные объекты являются одними из самых сложных, поэтому социальное знание формируется как самостоятельная сфера знания одним из самых последних. Простые (эмпирические и аналитические) методы исследования в этой сфере либо недостаточны (в силу масштабности, как пространственной, так и временной, объекта исследования — цивилизаций), либо неадекватны (количественным исследованиям доступна только статика сложных объектов, но не динамика — закономерности функционирования). Поэтому социология² начала лишь формироваться, когда здание классической науки уже было в основном завершено. Позднее конституирование социологии, с одной стороны, было следствием сложности ее предмета, с другой стороны, определило ее особенность как научной дисциплины.

Появление социологии как самостоятельной дисциплины не смогло разрешить всех проблем. По мере усложнения социальной среды этот вид знания должен усложняться, следовательно, дифференцироваться. Помимо собственно социологии возникает целый ряд социальных дисциплин: политология, этнология, конфликтология и т. д. Все они имеют специфику, определяющую ограниченность их прикладной и теоретической ценности. Эта специфика связана, во-первых, с особенностями институционализации, во-вторых, с генезисом собственно социального знания и с имманентными свойствами объекта социального исследования.

Специфика конституирования социального знания заключается в том, что социальное знание имело парадоксальный способ формирования — нетрадиционный для основных отраслей

знания. Классические научные дисциплины начинаются с дескриптивного этапа развития. Признаком зрелости научной дисциплины является создание универсальной классификации объекта исследования. Достаточный (для адекватных обобщений) эмпирический материал позволяет перейти к теоретическому этапу — построению базовой теории и формулировке законов. Накопление неразрешенных в доминирующей методологии противоречий и необходимость поиска новых концептуальных решений обуславливают необходимость парадигмального этапа — в дисциплинарном знании появляется отраслевая философия (философия физики, философия биологии и т. д.)³.

Социология, в отличие от естественных наук, выделялась из философии. Это означает, что она унаследовала черты философского познания. Содержанием классических научных дисциплин являются строгие законы, продуктом философского осмысления — парадигмы и концепции. Генетическая связь с философией придала концептуальный, парадигмальный⁴ характер этим дисциплинам. Во-первых, это придает определенные ограничения практической применимости этих знаний. В отличие от естественных и точных наук, социогуманитарное знание не дает мгновенных рецептов решения проблем, как, например, в результате открытий в микробиологии. Оно дает концептуальную базу для разработки социальных программ, но верифицировать это знание до его непосредственного использования невозможно. Во-вторых, наличие концепции как предварительной модели, методологического (априорного) подхода в значительной степени предопределяет направление, а значит, и результат исследования. И ошибки в выборе методологии исследования могут много

³ Часто степень зрелости дисциплинарного знания отражается в названиях наук: этнография, этнология, философия этноса. Иногда дисциплина возникает на источниковой базе смежных дисциплин. Но всегда описательный период предшествует теоретическому и концептуальному.

⁴ Взаимоотношения философии и науки заключаются как раз в том, что философия поставяет научному сообществу парадигмы — метафизические обобщения, задающие способ видения универсума и методологические средства его постижения [5].

² Конечно, не только конкретно социология, но и все социальное знание в целом.

стоять в случае применения неадекватной исходной концепции (вспомним благие намерения при построении коммунизма, провалившиеся попытки модернизации так называемых незападных обществ и т. д.)⁵.

Социальное знание сегодня находится одновременно в двух крайних фазах развития: изначальное формирование в концептуальной фазе (которая для традиционной науки является последней) и, в качестве восполнения недостающего, интенсивно развивающиеся дескриптивные исследования (которые в нормальной науке⁶ характерны для начальной фазы), при несформированной универсальной теории. Несмотря на существование научной дисциплины «теоретическая социология», в социальном знании не существует до сих пор неоспоримых, объективно верифицируемых законов. Неработанность методологических оснований социального знания снижает (если не нивелирует) прогностическую и конструктивную функции, которые являются основными для науки.

Второе обстоятельство связано с тем, что социальное знание формировалось в европейском дискурсе, на базе европейского эмпирического материала и для нужд европейского социума. Социальное знание как научная дисциплина сформировалось в рациональной когнитивной традиции. Сам по себе этот факт не является негативным обстоятельством: вся наука в целом существует в рациональном дискурсе. Но рациональное познание адекватно простым объектам и механистической картине мира, в которую могут быть включены не все объекты универсума. И если иные отрасли научного знания могут развиваться только в такой когнитивной традиции, то объект социального знания рациональному познанию не адекватен. Он не может быть познан дис-

кретным, аналитическим мышлением, фундаментальные характеристики которого были сформированы во взаимодействии с другими объектами реальности и для решения иных когнитивных задач⁷.

Классическая наука, являющаяся детищем европейской культуры, построена на просветительской традиции, в которой оно формировалось. Попытки социологии позиционировать себя как классическую науку и избавиться от следов своего философского происхождения привели к акцентуации механистических подходов и абсолютизации классических принципов познания. Основания, на которых строилась классическая наука, включают следующие принципы: принцип объективности, принцип универсализма, линейности и обратимости [7].

Принцип объективности заключается в том, что истина не зависит от познающего субъекта и верифицируется эмпирическими способами. Этот принцип позволил построить всю современную естественную науку, но его невозможно реализовать в социальной сфере, так как социальные системы адекватны только сами себе, и в социальной сфере не существует абстрактной, универсальной истины в силу специфики структуры и функций социальных систем. Например, неоднозначность оценки феномена макиавеллизма принципиально неустраима: для дестабилизирующих общественную систему социальных групп макиавеллизм — это несоответствие политики этическим нормам, а для системы, стремящейся к стабильности, — это средство достижения доминирования.

Принцип универсализма предполагает пространственно-временную гомогенность: любой объект, любой процесс протекает в единой универсальной неизменной системе координат. Это фундаментальное основание исследования простых механических систем также является невыполнимым ограничением для исследования систем социальных: социальные системы

⁵ Если парадигмальная ошибка в естественных или технических науках приведет лишь к невозможности создания нового артефакта (например, вечного двигателя), то парадигмальная ошибка в социальном знании будет стоить сколько-то миллионов жизней в ГУЛАГе, Освенциме, гуманитарной катастрофе Сомали и т. д.

⁶ «Нормальная наука» — прежде всего в куновском значении этого слова, т. е. до и после кризисной фазы [5]. Но еще и в смысле наука, прошедшая традиционные этапы развития научной дисциплины.

⁷ Современная психология продвинулась далеко в исследовании когнитивных стилей; ограничения и достоинства их уже в достаточной степени исследованы, чтобы утверждать, что каждый из когнитивных стилей приспособлен для решения специфических задач и они не могут быть квалифицированы в категориях менее развитого и более развитого. См. например: [1, 6]



имеют границы, за пределы которых не распространяются законы функционирования (не существует ни единая социальная структура, ни единый способ организации, ни даже единое направление эволюции). Можно сказать, что именно этот принцип западного мышления (принцип универсализма) и спровоцировал ситуацию столкновения цивилизаций. Именно западный социальный стандарт понимается как эталон, допустимый к трансляции. Все остальные социальные стандарты признаются не соответствующими этой точке отсчета. Примечательно, что столкновения цивилизаций происходят главным образом по линиям столкновения западного мира и незападных миров. Иная комбинация приводит к возникновению афро-христианского и афро-мусульманского, индуистско-буддистского и конфуцианско-буддистского синтеза.

Принцип обратимости и линейности связей заключается в том, что всякий процесс развивается линейно, и мы можем вычислить состояние (положение) объекта как перспективно, так и ретроспективно, а также вернуть его к исходному состоянию. Если для объектов классической науки это положение оказывалось верным (на этом принципе основано все естественное знание), то для познания сложных саморазвивающихся систем, какими являются социальные системы, этот принцип оказался невыполним.

Кроме того, фактически социальное знание формировалось только на базе европейской истории и для нужд европейской цивилизации. В силу того что социология выделилась из философии и не имела в основе завершеного описательно этапа, неполнота репрезентации объекта исследования определила концептуальные ограничения социальных наук. Все социальные науки в пределе европоцентричны не столько потому, что субъективно мотивированы и культурно детерминированы, сколько в силу объективных обстоятельств — отсутствия информационной базы. Социология институционализировалась тогда, когда культурология (как наука о специфических формах существования человеческих обществ) еще не состоялась, и даже этнография еще не достигла стадии зрелости. Но социальное знание существует как европейское знание не только по методу и эмпирической базе, но и по своим задачам. Ев-

ропейская социология⁸ и политология обнаружили как исследовательский объект (обратили пристальное внимание) незападные социумы только тогда, когда объявленное столкновение цивилизаций случилось, и то лишь тогда, когда концепция демократического транзита оказалась несостоятельной, все модернизационные программы незападных обществ XX века не достигли своих целей (в смысле, не был достигнут запланированный результат).

В задачи научного сообщества никогда не входили поиск способов взаимодействия с незападными обществами и до определенного времени исследование незападных социальных систем. Проблема в классической социологии ставилась совершенно иначе: найти универсальные законы, однозначную истину, в соответствии с которой можно реконструировать все общественные системы. И в настоящее время вся западная социальная наука занята поиском средств и способов трансформации (в форме вестернизации) именно незападных цивилизаций, а priori полагая, что, во-первых, это возможно, во-вторых, только это необходимо.

Конституирование социального знания как классической науки определило доминирующую парадигму. Естественным итогом формирования научной картины мира стало возникновение во второй половине XIX века эволюционистской парадигмы социального развития. Идея эволюционизма предполагает, что эволюция есть естественный процесс и ему имманентно присущи поступательность и прогрессивность. Основные положения социального эволюционизма лежат еще в пределах классической парадигмы. 1. Социальные законы носят объективный характер. Их знание позволяет управлять общественными процессами, но роль субъекта ограничена «железной необходимостью закона». 2. Социальные законы носят универсальный характер и применимы ко всем обществам без исключения. На этом положении базировались все программы социальных реформ до середины XX века. 3. Развитие носит поступательный, линейный

⁸ Социология существует только европейская, не в смысле европейского происхождения, а в смысле парадигмальной принадлежности — все социальное знание до сих пор построено на принципе европоцентризма.

и восходящий характер. Это означает, что все общества проходят одни и те же этапы развития и все общества имеют одно и то же прошлое и будущее. 4. Специфика социальных систем объясняется разной стадией общественного развития, а свидетельством общности пройденного пути разными обществами являются сходные пережитки. Диапазон эволюционистских концепций: от материалистических (марксизм), в которых детерминирующим фактором развития культуры выступают материальные условия, до гуманистических, в которых прогресс понимается как восхождение от человека как потенции к человеческой экзистенции, и понимание социального прогресса варьирует от этатистских концепций до эгалитаристских. Но общим для них является постулат восходящего линейного развития.

Распространенное заблуждение, отраженное в учебниках социологии и культурологии, что социальный эволюционизм является редукцией биологического, верно лишь отчасти. Отчасти, потому что в социальном знании эволюционизм возник самостоятельно. Но все же по отношению к биологическому эволюционизму его социальный аналог является редуцированным. Биологический эволюционизм изначально формировался как многолинейный. Биология имела ко времени достижения парадигмального периода традиционные этапы развития — описательный и теоретический, и практически весь объем эмпирического материала был представлен уже в зоосадах и гербариях, в коллекциях и описаниях. Поэтому в биологии изначально было ясно, что в живой природе реализовалось как минимум пять эволюционных ветвей: прокариоты (одноклеточные без клеточного ядра), протисты (одноклеточные с клеточным ядром), грибы, растения и животные⁹. В социальном знании в период его становления¹⁰ исследованию подверглись

почти только европейские общества, на основании чего был сделан вывод об однолинейном характере социальной эволюции. Вместе с тем эволюционизм XIX века — общенаучная парадигма, и нет никаких оснований считать социальный эволюционизм редукцией биологического¹¹. Его линейно-стадиальный характер обусловлен недостаточной эмпирической базой социогуманитарного знания той эпохи.

Европоцентризм социальных наук не является следствием чванства и снобизма европейцев. Скорее наоборот: европейцы уверовали в собственное превосходство просто вследствие незнания. Ко времени институционализации социальных наук в середине XIX века фактически ничего не было известно о незападных цивилизациях, так как не состоялась еще археология как научная дисциплина¹² — нет еще достаточного количества артефактов для реконструкции незападных путей развития, не достигла стадии зрелости лингвистика¹³ — не прочитаны еще древние тексты, не возникла еще культурпсихология. Только зарождаются ориенталистика,

культуры. Поэтому в процессе конституирования социального знания довольно быстро выделилась социология культуры, но и ее средства оказались ограниченными до возникновения культурологии, лежащей на стыке социальных и гуманитарных наук.

¹¹ Идеи социального эволюционизма имеют более раннее или скорее независимое от биологического эволюционизма происхождение. Ч. Дарвин опубликовал «Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь» в 1859 г. Г. Морган в 1851 г. в своем труде «Лига ирокезов» уже высказал мысли об универсальных путях развития человечества. Э. Тайлор в 1861 г. публикует первую работу после экспедиции в Мексику, где излагает основные идеи эволюционизма в культуре, а в 1871 г. — ставший основанием социального эволюционизма труд «Первобытная культура», где признается, что он воспользовался идеей А. Фергюсона — идеей деления человеческой истории на восходящие эпохи, высказанной еще в 1768 г.

¹² Несмотря на то что термин «археология» появился в IV в. до н. э., первое научное описание археологических эпох осуществлено Ж. Дешелетом в начале XX в.

¹³ Лингвистика как область нормативного знания о языке возникла давно, но «Курс общей лингвистики» Ф. де Соссюра, отца теоретической лингвистики, был опубликован только в 1916 г.

⁹ Как минимум, так как можно говорить еще и о самостоятельном мире — мире вирусов. Они также являются результатом адаптивной эволюции: современные вирусы не могли быть первой формой жизни, так как они без высших биологических организмов не воспроизводятся.

¹⁰ Знание об обществе в форме социологии так никогда не смогло бы стать полноценным знанием, имеющим прикладную функцию, без теории



кочевниковедение. Антропология давала возможность на исследовании архаических обществ построить реконструкции бесписьменных обществ, но реконструкция дальнейшей эволюции обществ была невозможна без эмпирических данных. Такое состояние социальных исследований не позволяло построить объемную картину социального процесса. Исследование истории одного общества позволяло увидеть только одну линию развития.

Вместе с тем сам объект социального знания имеет специфику, которая определяет методологию исследования. Очень скоро выяснилось, что социокультурные системы не подчиняются универсальным, объективным законам, истина в которых абстрактна и независима от познающего субъекта и от системы отсчета — для этих систем эффективность, справедливость, польза имеют разное содержание в разных обществах. Развитие обществ не имеет общей траектории развития: если для объектов классической науки все процессы направлены в одном направлении, и поэтому возможно просчитать состояние объекта в любой точке времени и пространства, то для сложных объектов, какими являются социальные системы, прогноз становится невозможен, так как общественные системы имеют уникальные интенции развития.

Накопление эмпирического материала — знаний о незападных обществах определило появление новых социальных концепций. Для социального знания в целом решающую роль имело становление культурологии, предметом исследования которой является специфическое в функционировании общественных систем — культуры как формы существования общества. Социология как классическая научная дисциплина формировалась на основе представлений о гомогенном и универсальном характере бытия, из чего вытекало однозначное содержание законов функционирования социальной реальности. Культурологические исследования свидетельствовали о противоположном: каждая социокультурная система имеет собственные ценности, собственные институты и структуры, а также специфические законы функционирования. Обобщение и осмысление фактов, представленных культурологической наукой, неизбежно должны были привести к разрушению физикалистской картины социальной реальности, поэтому с разработкой теории культуры

в социальном знании в целом и в социологии конкретно утратилось парадигмальное единство и возникло множество противоречивых концепций.

Как уже указывалось выше, социогуманитарное знание выделяется как самостоятельная сфера познания последним, уже после того, как в целом сформировалась классическая наука. Это связано не только с социокультурной детерминацией познания. Очередность конституирования отраслей знания определена сложностью объекта исследования. Объект социального знания — общество, его структуры и их взаимодействие. Сложность этого объекта заключается не только в многоуровневой структуре социальной системы, она определена тем, что функционирование социальной системы детерминировано как естественными элементами системы (ресурсы, среда), искусственными, имеющими материальное содержание (техническо-технологические), так и ментально-идеационными¹⁴ (традиции, обычаи, знания, цели, идеалы). Это означает, что социальная реальность, имеющая столь сложное содержание, не может быть познана в пределах дисциплинарного знания. Как минимум методология познания социальной реальности должна базироваться на комплексном подходе. Как объективная необходимость, для исследования социальной реальности должны быть построены специфические методологические программы, основанные на принципе целостности, учитывающие как специфику познания естественных объектов, так и духовных феноменов.

Подводя итог обзору специфики социальных наук, следует сказать, что особенности конституирования социального знания определили его ограничения и возможности. Социальное знание прошло нетрадиционный путь

¹⁴ Стоит разделять ту сферу человеческого бытия, которую обычно называют духовными детерминантами человеческой деятельности. Под идеационными мы понимаем нематериальные продукты человеческой деятельности — знания, идеи, цели и т. д., могущие иметь объективное содержание (например, позитивные знания), а под ментальными — специфические для конкретной популяции когниции, которые, являясь следствием специфического опыта, определяют специфическое бытие социальной системы.

развития: оно выделилось из философии, что имело существенные гносеологические последствия. Во-первых, социальное знание несет на себе отпечаток происхождения — концептуальность и парадигмальность (фиксирование продуктов познания не в форме теорий и строгих законов, а в форме концепций и парадигм), субъективность (зависимость теоретических конструкций от априорного принципиального положения), отсутствие строгой эмпирической верификации. Во-вторых, нетрадиционный путь развития означал отсутствие дескриптивного периода, поэтому социальное познание к моменту своего оформления в самостоятельную отрасль знания еще не накопило достаточного эмпирического материала для построения адекватной социальной теории — социальное знание первоначально формировалось на базе истории европейского общества, поэтому имело (и в значительной степени имеет) выраженный европоцентристский характер. Помимо несамостоятельности институционализации, обстоятельством, которое определило характер социального знания, стало отсутствие системы смежных наук, которые могли бы предоставить необходимую эмпирическую базу.

Неизбежным ограничением социального познания начального периода является механистический подход в исследовании социальной реальности. Формирование социологии как науки и всей системы социального знания протекало в период расцвета классического научного познания. Классический рациональный дискурс оказался неадекватен объекту и предмету социального знания, так как основные принципы классической науки — принципы объективности, универсализма, эссенциализма, линейности не позволяют исследовать большие сложные системы, каковыми являются все объекты социальных дисциплин.

Обстоятельства формирования социологии, а также высокая степень дискурсивности и субъективности (зависимости результата познания от партикулярности — частичной представленности объекта в непосредственном и опосредованном опыте) вносят существенные ограничения в социальное познание в целом и в частные социальные науки. Социальное бытие носит феноменологический характер, социокультурные системы единичны в том смысле, что каждая из них имеет уникальную структуру

и в связи с этим особенности функционирования. Поэтому обобщение и выведение номотетических законов путем индукции весьма проблематично. В связи с этим механистический подход к анализу общественных явлений оказался впоследствии несостоятельным, а социология, формировавшаяся на представлении о существовании универсальных и объективных законов функционирования социальных систем, таковых не сумела выявить. Преодоление этих ограничений методами классической научной традиции было невозможно, поэтому расцвет классической науки не сопровождался переворотом в социальном знании. Вместе с тем практические задачи регулирования социальных отношений потребовали адекватных методов исследования, а накопление эмпирического материала, свидетельствовавшего о специфичности социальных систем, вызвало конституирование культурологии и становления гуманитарной составляющей в социальных исследованиях.

Деятельность общества опредмечивается в культуре. Культура является продуктом деятельности общества и объектом изучения гуманитарными дисциплинами, которые имеют собственную методологию, обусловленную спецификой самого объекта. Эта специфика стала основанием не только для демаркации наук, но и для все возрастающего раскола научного познания на два никак не связанных между собой поля. Но исследовать то и другое (общество и культуру) в разрыве, изолированно, как показал предыдущий этап развития познания, для решения современных задач оказалось неэффективно. Недостаточность и ограниченность социального знания вне знаний о культуре интенсифицировало культурологические исследования. В свою очередь, специфика духовных феноменов, с одной стороны, конституировавшая формирование гуманитарного знания, детерминировала и специфические для этих объектов методологии исследования. С другой стороны, абсолютизация этой специфики, закономерная для дискретного восприятия реальности в классической рациональности¹⁵, и

¹⁵ В познавательной культуре, восходящей к античным истокам и традициям Просвещения, понятие рациональности употреблялось в единственном числе, и имплицитно предполагалось, что существует



гуманитаризация социального познания привели к глубокому разрыву между естественно-научными основаниями познавательной деятельности и социогуманитарным знанием.

только рациональное мышление и иррациональное, которое отождествлялось с вненаучным познанием. Неклассические подходы в познании позволили поставить вопрос о типах рациональности [2, 3]. Постнеклассическая познавательная культура уже предполагает, что типов рациональности существует более одного. Признание их роли в функционировании культуры заставило ученое сообщество сделать сами типы рациональности предметом научного исследования [4].

С преодолением механистического подхода в социальном знании, казалось, должен был наступить прорыв в социальных исследованиях и, как следствие, должна была повыситься их эффективность, но размывание критериев верификации, поликонцептуальность и принципиальная интерпретативность так и не позволили социогуманитарному знанию по уровню прикладных достижений (да и теоретико-методологических) стать в один ряд с естественно-научными дисциплинами. Такое положение социальных и гуманитарных наук заставило со скепсисом относиться не только к социогуманитарному знанию, но и в целом к деятельности в гуманитарной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беломестнова Н.В. Диахронический принцип типологии культур (естественно-системные детерминанты дифференциации культур) // Филос. науки. 2005. № 1. С. 81–93; № 2. С. 84–95.
2. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
3. Он же. Образ общества. М., 1994.
4. Исторические типы рациональности. В 2 т. / отв. ред. П.П. Гайденко. М., 1995.
5. Кун Т. Структура научных революций. М., 2001.
6. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга. М., 1986.
7. Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000.

O.V. Plebanek

SOCIAL KNOWLEDGE: THE LIMITS TO GROWTH

PLEBANEK Olga V. — *Baltic State Technical University "Voenmech" named D.F. Ustinov.*

1-ya Krasnoarmeiskaya ul., 1, St. Petersburg, 190005, Russia

e-mail: plebanek@mail.ru

Abstract

Social knowledge was formed in the European scientific discourse and has a paradigmatic limitations associated with the peculiarities of the Constitution. Social knowledge was institutionalization in the mainstream classical rational discourse, and on the material of European civilization and for the needs of European civilization, that determined the principal Eurocentrism social Sciences. In addition, as the object of social cognition has a specific character, not allowing him to explore methods of classical science. Social systems have not only a complex structure, but also own activity, ability to self-organization. These features required specific methods of research that led to the break with the classical rationality in social knowledge.

Keywords

SOCIAL KNOWLEDGE; PARADIGM NATURE; RATIONAL DISCOURSE; NONCLASSICAL RATIONALITY; EUROCENTRISM.

REFERENCES

1. Belomestnova N.V. Diakhronicheskiy printsip tipologii kultur (yestestvenno-sistemnyye determinanty differentsiatsii kultur). *Filosofskie nauki*, 2005, no 1, pp. 81–93; no 2, pp. 84–95. (In Russ.)
 2. Veber M. *Izbrannyye proizvedeniya*. Moscow, 1990. (In Russ.)
 3. Veber M. *Obraz obshchestva*. Moscow, 1994. (In Russ.)
 4. *Istoricheskiye tipy ratsionalnosti*. In 2 vol. Moscow, 1995. (In Russ.)
 5. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy*. Moscow, 2001. (In Russ.)
 6. *Neyropsikhologicheskiy analiz mezhpolutsharnoy asimmetrii mozga*. Moscow, 1986. (In Russ.)
 7. Stepin V.S. *Teoreticheskoye znaniye*. Moscow, 2000. (In Russ.)
-

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014



УДК 140.8

А.А. Пылькин

МЕСТО ПСИХОАНАЛИЗА В АРСЕНАЛЕ ЛИБЕРАЛЬНОЙ ИДЕОЛОГИИ

ПЫЛЬКИН Александр Александрович — доцент кафедры философии Института гуманитарного образования Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: apylkin@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена выявлению причин популярности психоанализа в западном обществе и определению его места в идеологии неолиберализма, образующей идеологемой которого выступает обладающий «свободным желанием» индивид. Психоаналитическая концепция бессознательного рассматривается в качестве универсального демонтирующего элемента, который выполняет функцию деструкции любой не вписывающейся в матрицу западных ценностей идентичности индивида.

Ключевые слова

ЛИБЕРАЛЬНАЯ ИДЕОЛОГИЯ; СВОБОДНОЕ ЖЕЛАНИЕ; СОПРОТИВЛЕНИЕ; ВЫТЕСНЕННОЕ; СТРУКТУРА; ТРАДИЦИЯ.

Благодаря Фрейду концепция бессознательного проделала путь от узко специальной объяснительной модели в рамках психотерапевтических практик до универсальной культурной парадигмы, в корне изменившей представления о природе человека. Чем же можно объяснить такой успех фрейдизма, с легкостью захватившего сознание западного человека и оставившего позади других конкурентов в борьбе за адекватную тематизацию бессознательного, таких, например, как аналитическая психология Юнга? На наш взгляд, это произошло не только и не столько потому, что психоанализ оказался простейшей моделью, объясняющей работу бессознательного. Именно фрейдизм наиболее подходящим образом соединился с господствующей в западном мире либеральной идеологией. Он не только встроился в нее, обновив ее классические формы, но и стал ее важнейшим элементом, выполняющим функцию универсального демонтирующего алгоритма. Причем вышесказанное относится не только к классическому психоанализу фрейдистского толка, но и к так называемому структурному психоанализу Ж. Лакана, в постмарксистском

изложении С. Жижека претендующему на критическую позицию в отношении идеологии.

Базовой ценностью либеральной идеологии, сформировавшейся в Новое время и эпоху Просвещения, является свободный индивид, избавившийся от предрассудков и самостоятельно пользующийся своим сознанием, а также вступающий на разумных основаниях (закрепленных в законодательных актах) в отношения с другими такими же индивидами — для удовлетворения своих естественных потребностей. В современном изводе либеральной идеологии — неолиберализме — свобода индивида уже не связывается с разумом и сознанием, отошедшими в поле правового дискурса и осевшими во всевозможных кодексах и конституциях. Начиная с конца XVIII века прорвавшийся в человеческое (как в виде опусов Йенского кружка, так и, по-видимому, в нередких крахах финансовых предприятий нарождающихся буржуа) иррационализм требует своей доли. Сознание с его динамическим моментом, волей, уже не покрывает природы человека, уступая свои динамические детерминанты бессознательному. Именно Фрейд и его последователи, определив

содержание бессознательного как сексуальность, провозгласили новый идеал свободы — индивида, свободно пользующегося своим желанием. Неслучайно на рубеже XX—XXI веков к таким свободам, как вероисповедание или участие в гражданской жизни, добавляется, например, свобода гендерной репрезентации. Теперь место «свободы сознания» в средоточии либеральной идеологии занимает «свобода желания». Во многом такого рода трансформация «свободы» завершила начавшуюся на североамериканской почве демократизацию поначалу жестко привязанных к имущественному цензу либеральных ценностей.

Безусловно, к концу XIX века в буржуазном обществе скопился ряд проблем сексуального характера, которые позитивистская медицина решить не могла. В частности, это распространенная в женской части европейской буржуазии и аристократии истерия, в процессе успешного лечения которой и выкристаллизовался психоанализ. Тем не менее с началом Первой мировой войны и последовавшей за ней эпохи революций обществу стало не до женской истерии. Фрейд утратил большую часть своей практики и сосредоточился на психоаналитической теории. Он опирался на эмпирическую базу наполовину заимствованных клинических случаев, исход которых подчас не был успешен. Общеизвестны, к примеру, беспомощность Фрейда перед психозом и такой чисто технический казус психоаналитической практики, как контрперенос, в более чем половине случаев не обеспечивающий завершения лечения [1, с. 14–17]. Однако все это не помешало Фрейду обобщить свой опыт лечения невротических состояний в универсальную концепцию человека. Распространение и популярность психоанализа (в том числе и в среде интеллектуалов — особенно его структуралистского извода) вопреки такого рода недостаткам научности и технологическим дефектам объясняются его идеологической востребованностью в постиндустриальном обществе Запада второй половины XX века.

Исходным психическим фактом, сталкиваясь с которым в своих клинических практиках Фрейд постулирует наличие бессознательных вытесненных содержаний сексуального характера, является сопротивление [2, с. 353]. Рефлексивная сосредоточенность пациента на ситуации аналитического сеанса не дает психо-

терапевту продвинуться в определении симптома. Согласно теории Фрейда, это следствие сопротивления, исходящего от бессознательной части Я. Сопротивление направлено на подавление вытесненных в детском возрасте инцестуозных либидинальных тенденций, которые суть лишь небольшая часть бессознательного, Оно, заполненного свободными сексуальными влечениями. Такое патогенное ядро исподволь блокирует доступ к свободной сексуальности. Задача психоанализа — разблокировать желание индивида, освободить его природу, наладив два взаимодополнительных канала разгрузки — собственно сексуальный и творческий канал для сублимированных влечений, т. е., как говорит сам Фрейд, «научить людей любить и работать» в условиях неизбежно невротической культуры.

Интересно, что, согласно Фрейду, вытесненное побуждение может, как бы узурпировав, стянув на себя энергию свободной сексуальности, «развить движущие силы», не встречая преград в разгрузке, и тогда «Я не заметит принуждения» [Там же. С. 360]. Другими словами, возможно, что индивид так и не встретит затруднений в разгрузке психической энергии ввиду, например, принадлежности к какой-либо религиозной традиции с достаточно разработанными компенсаторными механизмами. Поэтому должен быть некто, призванный просветить закосневшего в собственных предрассудках индивида, рассказав ему о том, что он «на самом деле» движим своей несвободной, патогенной сексуальностью. Такого рода «мессианский потенциал» генетически свойствен психоанализу, продолжающему традицию европейского Просвещения. Любой психоаналитик «знает», что сопротивление анализу есть неосознаваемое сопротивление попытке довести до осознания индивида его постыдные желания, которые и сковывают его настоящую либидинальную свободу. При этом любое сосредоточенно-критическое отношение к речам гуру-аналитика (например, по поводу того, что вся психическая динамика обусловлена сексуальностью) будет проинтерпретировано как признак внутреннего (психического) конфликта, порожденного в конечном счете страхом перед «истиной», неспособностью согласиться с непристойной изнанкой человеческого вообще. Это и произошло, по-видимому, с любимым учеником Фрейда



Юнгом, ошеломленно воскликнувшим: «Непростительным заблуждением было бы считать формы еврейской психологии общезначимыми!» [1, с. 41].

Бессмысленно сопротивляться так проявляющему себя психоанализу, ибо он оказывается лишь бессодержательным, функциональным элементом идеологии либерализма с ее базовым принципом индивидуализма. Психоанализ выполняет функцию универсального алгоритма деструкции любых альтернативных форм социального бытия. Никакая идентификация с чем-либо превосходящим индивида, будь то народ, конфессиональная, родовая или классовая принадлежность, не устоит перед интерпретирующим напором анализа. Сопротивление идеологеме индивидуализма с позиций принадлежности к той или иной всеобщности будет истолковано как сопротивление вытесненным либидинальным побуждениям непристойного характера. Причем любые проявления смущения, стыда, совести, покаяния, маркирующие идентификацию индивида с вышестоящей инстанцией, психоанализ в данном случае сведет к угнетающему воздействию комплекса кастрации, т. е. к имеющему сексуальную природу страху.

Например, апелляция к фигуре чужака в контексте критики толерантности (а данная фигура на деле неотъемлема для любой состоявшейся культуры: например, варвар — говорящий непонятно — в античной Греции, чурка — представитель тюркской народности — в русской культуре, гой — инородец — в иудаизме) будет объявлена ксенофобией. Психоанализ расшифрует ее как перенесение конфликта на «инородное социальное тело», что будет обусловлено страхом обнаружить под своей устойчивой, органической идентификацией принципиально чуждое, патогенное ядро, эту фундаментальную нехватку в средоточии символического порядка [3, с. 131–134]. Другими словами, сопротивление политике толерантности будет сведено к страху перед свободой, состоящей в понимании глубинной извращенности любой культурной идентичности. Попытка отстаивать традиционный семейный уклад превратится в гомофобию, т. е. в сопротивление собственным неосознаваемым гомосексуальным влечениям, спровоцированным регрессией к ранним фазам сексуальности. Несогласие с секспросветом

(и ювенальными технологиями вообще) с точки зрения принадлежности к культуре с традиционной семейной моделью будет истолковано как бессознательная боязнь утратить власть над ребенком, отсылающая к скрытым садистическим наклонностям и т. д.

По Лакану, вышеупомянутая идентификация всегда есть фантазматическое либидо, которому не хватает смелости, настаивая на своем желании, «перейти за-через фантазм» той или иной всеобщности, чтобы встретиться с чистым влечением к смерти [Там же. С. 123–124]. Такое предприятие якобы возвышает индивида до подлинного осознания собственной конечности, в горизонте которого пульсирует его теперь свободное либидо. С этой как бы высшей точки «просвещенного индивида», возвышенного в своей несчастливой недоопределенности, и осуществляет психоанализ свою критику идеологии марксизма, национализма, религиозного фундаментализма и пр., оказываясь при этом рабочим элементом идеологии неолиберализма. Последняя в качестве конечной цели и ценности утверждает некоего полноправного субъекта своих освобожденных желаний, когда остальные индивиды выступают «добровольными» объектами его либидинальных инвестиций. Критерий подлинности такой либидинальной динамики — это, как было сказано, оборачивающаяся «неутолимим голодом», рефлексированная недоопределенность индивида перед лицом пустоты.

Лакановская критика идеологии, развернутая Жижекком, нацелена прежде всего на разрушение традиционных идентификаций. И вот почему. Структурный психоанализ Лакана онтологизирует структурно-символическое измерение языка, полностью абстрагируясь от вынесенных Соссюром за скобки (в целях анализа языка как системы) физиологических, исторических, географических и прочих условий реализации действительной речевой ситуации [4, с. 33–34]. Дело в том, что в «Курсе общей лингвистики» структура фигурирует лишь как объяснительная модель, тогда как структуралисты, и в частности Лакан, наделяют ее свойствами реальной вещи [5, с. 418–419]. Таким образом, когда структура выступает в качестве инстанции символического, все такого рода реалии (голос, тело, лицо, кровь, ландшафт и пр.) оказываются лишь эффектами цепочек означа-

ющих. «Заслугой» Жижека является сведение к эффектам структуры в том числе и социальных связей, и установлений. Однако так называемая «идеологическая пристежка» [3, с. 93–94] никогда не осуществляется в вакууме, с парящими в нем означающими, но предполагает сложные, разветвленные связи традиции. Так, например, приравнивая в качестве некоего усредненного «тоталитаризма» Третий рейх и сталинскую Советскую Россию, Жижек не учитывает, что господство идеологии «сталинского марксизма» оказалось возможным лишь при ее наложении на пронизанную традициями византизма русскую общину. При этом были сохранены такие на первый взгляд противоречащие марксист-

ской идеологии, но имеющие свои основания в традиции институты, как, например, расширенная семья, церковь или национально ориентированное образование.

Территориально укорененная традиция опосредует любую идеологию, выступая ее нередуцируемой средой. Эти-то связи и купирует структурный фрейд-марксизм Жижека. Агент такой критики — «несущий все бремя знания реального» интеллектуал, усталый от собственного бездействия, но не смилившийся с ним, а потому продолжающий свое дело как письменно, так и устно. Сама эта критика негативна и бессодержательна. Между тем ее функция — расчищать путь для содержаний либеральной идеологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юнг К.-Г. Сознание и бессознательное / пер. с нем. В. Бакусева. Изд. 2-е. М.: Академ. проект, 2009. 188 с.
2. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: [пер. с нем.]. В 2 т. Т. 1. Тбилиси: Мерани, 1991. 400 с.
3. Жижек С. Возвышенный объект идеологии / пер. с англ. В. Софронова. М.: Худож. журн., 1999. 240 с.
4. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с фр. А. Сухотина; под ред. и с примеч. Р.И. Шор. Изд. 3-е, стер. М.: КомКнига, 2006. 256 с.
5. Эко У. Отсутствующая структура / пер. с итал. В. Резник и А. Погоняйло. СПб.: Симпозиум, 2004. 544 с.

A.A. Pylkin

SIGNIFICANCE OF PSYCHOANALYSIS IN ARSENAL OF LIBERAL IDEOLOGY

PYLKIN Alexander A. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: apylkin@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the task of exposing the reasons of popularity of psychoanalysis in western society and pointing its place in neoliberal ideology, that based on the idea of an individual which possess “free wish”. Psychoanalytical theory of the unconscious is regarded as universal dismantling element that performs the function of destruction of any individual identity that doesn’t fall into the pattern of modern western values.

Keywords

LIBERAL IDEOLOGY; FREE WISH; RESISTANCE; DISPLACED; STRUCTURE; TRADITION.



REFERENCES

1. Yung K.-G. *Soznaniye i bessoznatelnoye* [Consciousness and unconsciousness]. Moscow, Akademicheskii proyekt Publ., 2009. 188 p. (In Russ.)
2. Freyd Z. "Ya" i "Ono". *Trudy raznykh let* ["I" and "It". Works of the different years]. In 2 vol. Of vol. 1. Tbilisi, Merani Publ., 1991. 400 p. (In Russ.)
3. Zhizhek S. *Vozvyshennyy obyekт ideologii* [The Sublime Object of Ideology]. Moscow, Khudozhestvennyy zhurnal Publ., 1999. 240 p. (In Russ.)
4. Sossyur F. de. *Kurs obshchey lingvistiki* [Course in General Linguistics]. Moscow, KomKniga Publ., 2006. 256 p. (In Russ.)
5. Eko U. *Otsutstvuyushchaya struktura* [Absent structure]. St. Petersburg, Simpozium Publ., 2004. 544 p. (In Russ.)

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014

УДК 321.013

Д.В. Шкрум

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

ШКРУМ Дмитрий Васильевич — аспирант факультета международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета.

Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7—9

e-mail: dschkrum@rambler.ru

Аннотация

Цель статьи — определить, имеет ли теоретическую значимость традиционное моделирование практик политического управления в настоящее время. Выделение стандартных моделей в осях «демократия — авторитаризм», «федерализм — унитаризм» и других в условиях развития процессов глобализации, международной коммуникации и экспорта технологий не позволяет объективно отразить систему организации политического управления в государстве. В современной политической науке они должны уступить место технологическим конфигурациям, представляющим собой постоянно изменяющиеся подвижные структуры. При этом основное внимание авторов может быть сосредоточено на тенденциях развития сферы политического управления государства в определенный временной промежуток или на отдельных управленческих технологиях в зависимости от цели исследования.

Ключевые слова

ПОЛИТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ; КОНФИГУРАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ; ЭКСПОРТ ТЕХНОЛОГИЙ; ФЕДЕРАЛИЗМ; УНИТАРИЗМ.

Рассматривая проблему политического управления, большинство исследователей использует традиционный подход, заключающийся в выделении формальных структурированных управленческих моделей (федеративное/унитарное государство, демократическое/полицийское государство, социальное государство и др.). Не будем скрывать, что соблазн пойти по такому пути достаточно велик, однако возникает вопрос о его соответствии современным тенденциям. Цель данной статьи — выяснить, существует ли возможность разграничения моделей политического управления в настоящее время или она осталась в прошлом, а сейчас можно скорее говорить о технологических конфигурациях политического управления, которые, в отличие от моделей, не являются схематическим представлением стандартизированной последовательности управленческих

процедур и алгоритмов, а представляют собой уникальное сочетание методов и механизмов управления.

Начнем с выявления критериев, позволявших авторам на протяжении длительного времени выделять те или иные модели управления. Долго основополагающей была позиция, сформулированная еще В. Вильсоном, который рассматривал политическое управление как явление, имеющее три главные составляющие: аппарат, организацию и методы [1, с. 197]. Это неудивительно по двум причинам: во-первых, Вильсон — один из основоположников теории политического управления в западной науке, хотя он сам и считал ее европейской традицией, а во-вторых, его критерии предполагают максимально широкие возможности для разнообразных интерпретаций. Фактически при наличии некоторого желания все последующие концеп-



ции определения основ политического управления можно трактовать как конкретизацию идеи американского президента. Однако если мы отвлечемся от сравнительно-философского анализа критериев, обуславливающих формирование концепций политического управления, и перейдем к их содержательной части, станет понятно, что в каждом случае существует своеобразная или даже уникальная совокупность факторов. Соответственно любая из теорий требует адаптации к конкретным условиям применения (что уже значительно сужает возможность управленческого моделирования), основными из которых являются структурное распределение полномочий между властными институтами и принципы построения взаимоотношений между ними. То есть известные работы, классифицирующие политические системы и процессы в зависимости от культурологических типов цивилизаций, не имеют никакого отношения к политическому управлению, поскольку совершенно не касаются технологических аспектов. При этом так называемые технологические модели политического управления можно разделить на две основные группы. Первую составляют общепринципиальные концепции, касающиеся основ функционирования управленческих институтов. Например, в уже упоминавшейся нами работе В. Вильсона выделено несколько исторических типов систем правления [1, с. 204]:

1) абсолютистская, когда механизмы управления заменяются прямым правлением;

2) формируемая конституционность, когда управленческая эффективность приносится в жертву борьбе с абсолютной властью и неучастием народа в политической жизни;

3) суверенное управление, осуществляемое от лица народа в соответствии с его потребностями и в рамках определенного правового поля.

Очевидно, что в той или иной степени такой подход применим к описанию типа управления любого государства на любом этапе его развития. Однако ключевым словом здесь является слово «описание», причем достаточно поверхностное, какой-либо большей смысловой нагрузки оно не несет. Другими словами, данная типология может быть успешно применена для внешнеполитической риторики, чем достаточно активно пользуются США, объясняя не-

обходимость «экспорта демократии», но не для технологического анализа.

Схожим образом можно охарактеризовать и идею разделения политического управления на государственное и демократическое [2]. Основными чертами первого типа якобы являются приоритет насильственных методов реализации власти, установление законов, выгодных правящей элите, четкая стратификация населения, в то время как демократическое управление предполагает право граждан на самореализацию и их непосредственное влияние на политические процессы. Исходя из этого, делается вывод о существовании таких управленческих моделей, как полицейское или идеологическое государство, с одной стороны, и технократическое управление — с другой. Тем не менее даже без использования специфической методологии очевидно, что ни одна демократическая система не может обойтись без полицейской и тем более без идеологической составляющей. Фактически демократия это и есть идеология, существующая исключительно в пределах государственных границ, что лишает данную идею связи с политической реальностью.

Несколько отличается от предыдущих концепция выделения моделей управления, основанная на функциональном и властном потенциале государственных структур в различных сферах социального взаимодействия. Сторонниками данной точки зрения являются исследователи Г. Бертуччи и А. Альберти [3]. Из всего многообразия работ, в которых она представлена, мы выбрали в качестве примера работу именно этих авторов из-за нескольких особенностей. Первая из них заключается в историчности их исследования: «всесильное государство» и «минималистское государство» рассматриваются ими как два последовательных этапа развития, смена которых произошла между 1960 и 1980 годами. В то же время они отмечают, что такие международные организации, как ООН, МВФ и Всемирный банк, систематически выступают за сильное государственное управление. Что касается ретроспективного аспекта, то нельзя не отметить, что предлагаемые исследователями временные границы носят достаточно условный характер хотя бы в свете существования такого явления, как авторитаризм развития в Азии в конце XX — начале XXI века. Более того, переходный этап от одного типа

управления к другому в каждом государстве характеризуется созданием синтетических, значительно отличающихся друг от друга технологических конфигураций, требующих отдельной системы классификации.

Еще одним классическим видом общепринципиальных моделей являются административно-территориальные модели, так как считается, что федеративное, региональное и унитарное устройство подразумевает различные управленческие структуры и методологии. Но это не так: в современных условиях тип административно-территориального деления утрачивает серьезную содержательную составляющую, фактически превращаясь в символическое явление, повторяя путь сохранившихся европейских монархий. Связано это с несколькими причинами, в том числе с тем, что степень автономности местных властей перестает напрямую коррелироваться с типом территориального устройства [4], а также развитием технологии многоуровневого управления независимо от формы государства.

Теперь перейдем ко второй группе моделей политического управления, которую составляют более специфические теории, акцентирующие внимание на реальных механизмах управления. Именно поэтому они выглядят не как универсальные принципы организации, свойственные человеческому обществу, а как управленческие концепции, имеющие более или менее строгую территориальную привязку. При этом они также характеризуются многообразием и, что более важно, разными методологической и аналитической базами. Тем не менее они все исходят из того, что управленческая модель формируется в результате взаимного влияния общества (в лице определенных структур, в первую очередь бизнеса) и государства, т. е. большое значение придается анализу инструментов и каналов их взаимодействия. Так, австралийский исследователь В. Бёрнс выделяет [5]:

1) европейскую управленческую модель, главной отличительной чертой которой является сочетание нескольких процессов выработки механизмов управления (государство — регионы — бизнес; ЕС — регионы — бизнес), развивающихся параллельно;

2) модель управления, существующую в США, Австралии, Бразилии и в некоторой степени в Великобритании, где государство само

определяет основные бизнес-направления и управленческие методы;

3) отсутствие единой модели в Азии.

В дальнейшем отмечается, что с 2011 года в Азиатском регионе начинает формироваться паназиатская управленческая модель, однако неясно, на основании каких аргументов делаются подобные выводы. Здесь следует говорить о неправильном понимании такого явления, как заимствование технологий, или, скорее, о его принципиально новом этапе, ведь по сути дела широкомасштабное перенесение управленческих методик началось еще во времена европейской колонизации. Однако нынешняя ситуация кардинально отличается от того, что было раньше: заимствование управленческих механизмов происходит добровольно в контексте процесса глобализации, но при этом оно не означает построение всей системы управления по какому бы то ни было образцу, осуществляется точечное внедрение тех или иных практик для достижения строго определенной цели. Соответственно возможно одновременное использование примеров/опыта нескольких стран для конфигурирования собственных управленческих процессов (при этом подобные процессы характерны не только для Азии, но и для других континентов и частей света, даже для Америки и Европы).

Таким образом, все рассмотренные нами ранее концепции имеют условный характер, являются теоретическим конструктом, на современном этапе не имеющем устойчивой связи с реальностью. В результате стремительно развивающегося процесса взаимовлияния мы можем наблюдать феномен перетекания управленческих технологий между различными государствами. Во многом это объясняется тенденцией, отмеченной Д.Ф. Кеттлем еще в конце прошлого века: теория политического управления начинает играть все меньшую практическую роль. Так, в США прослеживается четкое разграничение методологии формирования управленческих доктрин: если президенты Ф.Д. Рузвельт, Г. Трумэн и Д. Эйзенхауэр обращались к экспертам в области политического управления, то их коллеги Р. Никсон и Р. Рейган использовали технологии, принятые в бизнес-среде, а администрация У. Клинтона уже предпочитала решать управленческие задачи за счет использования собственного потенциала



государственных структур [6]. Другими словами, на протяжении нескольких десятилетий в Соединенных Штатах происходило неуклонное снижение востребованности теоретического обоснования применяемых механизмов политического управления со стороны властных институтов. Несмотря на то что в последнее десятилетие ситуация несколько меняется и большинство правительств начинает использовать целый комплекс инструментов для определения эффективного управленческого курса, до конца XX столетия данная тенденция была характерна практически для всех стран мира. В результате возникли два дополняющих друг друга явления: использование зарубежного опыта в практике политического управления, с одной стороны, и навязывание своих принципов («мягкое» или «жесткое») как наиболее правильных другим государствам — с другой.

Это, в свою очередь, обусловило необходимость дальнейшего заимствования некоторых технологий, в том числе в силу объективных факторов. Так, если государство начинало использовать механизм прямых выборов высших органов власти, оно неизбежно сталкивалось с проблемой взаимозависимости уровня безработицы и темпов инфляции. Кратко ее можно обозначить следующим образом: низкая безработица означает более высокий спрос на рабочую силу и более высокие издержки в результате забастовок, что заставляет работодателей увеличивать оплату труда; соответственно увеличивается объем денежной массы и возрастает инфляция. В то же время большинство избирателей предпочитает жить в условиях стабильных цен, а средний уровень безработицы в стране их мало интересует. Таким образом, правительства оказывались перед дилеммой поиска оптимального баланса между безработицей и инфляцией, если рассчитывали на хороший результат на следующих выборах, поэтому они вынуждены были использовать уже апробированные в странах «старой демократии» технологические решения [7]. Несмотря на то что уже в 70-х годах XX века существование кривой Филлипса, отражающей зависимость инфляции от безработицы, была опровергнута новым экономическим кризисом (о чем писал, например, М. Фридман), данная идея успела получить распространение во многих капиталистических странах.

Еще одной тенденцией развития практики политического управления с 1980-х годов является стремление к оптимизации деятельности правительств в совокупности со снижением расходов на его содержание. Это также способствовало смещению управленческих моделей, поскольку добиться поставленной цели было возможно лишь используя достаточно ограниченный набор технологических решений. Одним из вариантов, например, является модернизация оперативного функционирования институтов управления путем внедрения таких методов, как децентрализация (как в пределах одного уровня управления, так и между ними), заключение контрактов на выполнение определенных функций частными организациями (включая их инкорпорирование в структуру вооруженных сил), привлечение внешних производителей для выполнения государственных заказов (в данном контексте вспомним отношения оборонных ведомств США и компании «Боинг»), а также перераспределение полномочий между различными органами [3]. С другой стороны, подобных мер может быть недостаточно для изменения традиций государственного управления, складывавшихся не одно десятилетие. В этих случаях может происходить реструктуризация всей управленческой системы. Особенно это проявляется в министерских государствах, в которых постепенно начинают появляться независимые от правительства институты, в первую очередь в высокотехнологичных областях [8].

Наряду с этим в целях повышения эффективности деятельности правительств начинается активное развитие технологий ее оценки, которые позволили бы поставить в прямую зависимость будущее государственных управленцев от результатов их работы (что достаточно трудно сделать в политической среде, где большое значение имеют факторы межпартийной, а часто и межклановой борьбы). Одной из таких технологий является «сетевой менеджмент», основывающийся на идее важности коммуникаций между политическими субъектами и обществом [9]. По сути, сторонники данного подхода рассматривают политические процессы как постоянное взаимодействие управленческих групп (на всех уровнях реализации властных отношений) с социальным окружением, состоящим из кластеров индивидов, для осуществления преобра-

зований, распределения ресурсов и получения электоральной поддержки. Соответственно в зависимости от состава социальной оболочки и направления ее стремлений и предлагается выбирать ту или иную форму управления. Более того, делается попытка использования элементов математического анализа для создания универсальных формул оценки потенциальной успешности управленческой концепции, хотя, на наш взгляд, и не совсем удачная, так как выбор переменных оставляет возможность для субъективной трактовки.

Существует и другой подход к оценке эффективности политического управления. В российской науке он получил название «управление по результатам», хотя зародился в странах англосаксонской традиции. Так, в Великобритании уже с 1970-х годов существует Агентство по развитию и оптимизации деятельности местных органов власти, в Австралии — Комиссия по национальному аудиту, а в Новой Зеландии — Комиссия по государственным услугам с целью внедрения определенных принципов [10, с. 134]. В упрощенном понимании эти институты осуществляют надзор над программным планированием и исполнительной деятельностью органов власти, затем, на основании сделанных выводов, происходит пересмотр неэффективных методов и механизмов управления и выносятся дисциплинарные решения. На самом деле система аудита в той же Австралии намного сложнее и многограннее. Она представляет собой разветвленную сеть различных каналов воздействия, совокупное влияние которых формирует максимальные гарантии эффективного функционирования [11].

Такая же ситуация наблюдается и в Великобритании, и в Новой Зеландии, и во многих других государствах, что опять-таки приводит к унификации управленческих технологий на основе обобщения международного опыта. В результате формируется интересное явление, заключающееся в невозможности классификации государств по используемым методам управления, т. е., как мы уже отмечали, в настоящее время отсутствуют какие-либо модели политического управления, существуют лишь те или иные гибкие технологические конфигурации, постоянно изменяющиеся под воздействием различных факторов. При этом изменения одной части конфигурации (другими словами,

принципов управления в определенной области) не ведут к системной трансформации государственного управления из-за отсутствия технологической зависимости между разными управленческими сферами. В качестве примера рассмотрим такие страны, как Канада, Германия и Англия. Первые две являются федерациями в классическом понимании, Англия традиционно считается унитарным государством в федералистском окружении (Великобритания). И если в сфере охраны окружающей среды данное соотношение сохраняется, так как в Канаде и ФРГ используется стратегия полицентричного управления с распределением полномочий между центральными и местными властями, а английский подход характеризуется крайней степенью иерархичности, то уровень централизации образовательной политики Канады уже вплотную приблизился к стандартам, принятым в Англии, где, в свою очередь, развивается тенденция децентрализации управления лесным хозяйством по канадскому образцу, в то время как лесная политика Германии полностью подконтрольна федеральному кабинету министров [12]. Подобная картина является еще одним подтверждением нашей идеи о невозможности сохранения специфической модели управления в условиях быстрого развития глобализационных процессов. И если до второй половины XX века технологическая диффузия происходила в пределах замкнутых пространств, будь то колониальная империя или географическая территория, то в настоящее время создан глобальный пул технологий управления, в рамках которого государства осуществляют свой выбор, исходя из тех или иных факторов.

Конечно, противники данного подхода могут критиковать нас за то, что, приводя иностранные примеры, мы в основном ограничиваемся развитыми государствами (в соответствии с терминологией ООН), тем самым образуя такую же замкнутую группу государств, характеризующуюся обособленностью процессов по отношению к остальному миру. На самом деле такое впечатление неверно, а наше повышенное внимание к развитым странам объясняется достаточно просто, так как именно они в первую очередь являются технологическими донорами. Однако это отнюдь не значит, что международное распространение управленческих технологий ограничивается Западной Европой,



Северной Америкой и Австралией. Существуют механизмы их перенесения и на страны с иной экономической структурой. Одним из них является экспорт технологий, суть которого заключается в следующем: если у страны их нет, то она вынуждена создавать более выгодные условия для иностранных компаний, ими обладающих, независимо от принятых управленческих традиций (наоборот, именно приход на рынок международного капитала и формирует стиль управления) [13]. В принципе, подобная ситуация складывается в России, которая стремится к освоению нефтегазовых месторождений в районах вечной мерзлоты. То же самое происходит и в других динамично развивающихся государствах, в том числе в КНР, успешно интегрирующей западные управленческие технологии в социалистическую концепцию. С другой стороны, мы ни в коем случае не утверждаем, что нет государств, которые бы не выпадали из рассматриваемых нами тенденций. Они есть, более того, среди них можно выделить несколько разных видов. Первую группу составляют страны, сознательно пытающиеся «закрыться» от влияния извне по тем или иным причинам, чаще всего идеологическим (к концу первого десятилетия XXI века их, однако, осталось крайне мало). Второй, гораздо более многочисленный, кластер государств, системно не вовлеченных в процессы унификации технологий управления, представляет собой пространство, где происходит отторжение иностранного управленческого опыта. Условно эти государства можно обозначить как «кризисные» (в это понятие мы включаем различные вариации, разработанные

в западной литературе, в том числе failed states, failing states и т. д.) [14].

Тем не менее, на наш взгляд, существование подобного рода исключений не противоречит нашей идее о теоретической бесполезности выделения универсальных управленческих моделей, отталкиваясь от того или иного критерия, в настоящее время. В условиях активного развития трансграничных процессов, в том числе экспорта-импорта технологий, создание стандартизированных моделей политического управления, позволившее в предыдущем столетии создать всеобъемлющую систему классификации государств, приводит к искажению действительности. На самом деле ни в одном государстве современного мира уже невозможно встретить управленческую организацию, выстроенную в соответствии с выработанными ранее теоретическими конструктами: так, в некоторых областях федерации выстраивают жесткую иерархическую систему отношений, унитарные страны активно применяют принцип децентрализации и перераспределения полномочий в пользу низших уровней управления, демократии используют силовые методы в борьбе с оппозицией, а авторитарные государства создают формальные признаки демократического правления. Поэтому необходимо выработать новый подход к проблематике политического управления, а также создать новую методологию исследования. Одним из концептов в этом контексте может стать технологическая конфигурация, основанная не на принципе стандартизации, а на анализе комплекса методов и механизмов управления, используемых в конкретном государстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Wilson W.** The Study of Administration // *Political Science Quarterly*. 1887. Vol. 2, no 2. P. 197–222.
2. **Санжаревский И.И.** Политическое управление и государственность // *Полит. управление*. 2011. № 1. URL: <http://www.политуправление.рф/archiv/2011/01/sanzharevsky.htm> (дата обращения: 08.10.2012).
3. **Bertucci G., Alberti A.** The United Nations Programme in Public Administration: reinventing itself to help reinvent public administration // *Intern. Rev. of Administrative Sciences*. 2005. No 71 (2). P. 337–353.
4. **Casini L.** Models of Public Administration: comparative analysis of administration organization, C.A.I.MED (Centre for Administrative Innovation in the Euro-Mediterranean Region). URL: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/caimed/unpan028187.pdf> (дата обращения: 11.09.2012).
5. **Burns W.** The three waves of corporate public affairs development in Asia // *J. of Public Affairs*. 2012. Vol. 12, no 1. P. 81–85.
6. **Kettl D.F.** The Future of Public Administration. Recommendations of the APSA-NASPAA Committee on the Advancement of Public Administration. 1998. URL: <http://www.h-net.org/~pubadmin/tfreport/kettl.pdf> (дата обращения: 25.10.2012).
7. **Nordhaus D.W.** The Political Business Cycle // *The Rev. of Economic Studies*. 1975. Vol. 42, no 2. P. 169–190.

8. **Independent** Administrative Authorities / ed. by M. Caranta, M. Andreas and D. Fairgrave. L.: British Institute of International and Comparative Law, 2005.

9. **Meier J.K., O'Toole L.** Public Management and Educational Performance: The Impact of Managerial Networking // Materials of "Developing a Basic Research Program for Digital Government" workshop. May 30 – June 1, 2002. Cambridge: Kennedy School of Government (Harvard University), 2002.

10. **Добролюбова Е.И.** Внедрение принципов и процедур управления по результатам в Российской Федерации: промежуточные итоги и направления развития // Вопросы гос. и муницип. управления. 2008. № 3. С. 133–165.

11. **Public** Sector Internal Audit: Better Practice Guide. Australian National Audit Office. September 2012. URL: <http://anao.gov.au> (дата обращения: 23.10.2012).

12. **Capano G., Rayner J., Zito A.R.** Governance from the bottom up: complexity and divergence in comparative perspective // Public Administration. 2012. Vol. 90, no 1. P. 56–73.

13. **Henisz W.J., Zelner H.A.** Political Risk Management: A strategic perspective. A Working Paper of the Reginald H. Jones Center. 2002.

14. **Cooper R.** The Breaking of Nations. Order and Chaos in the Twenty-First Century. L., 2003.

D.V. Shkrum

ACTUAL ASPECTS OF PUBLIC ADMINISTRATION THEORETICAL CONCEPTUALIZATION

SHKRUM Dmitrii V. — *St. Petersburg State University.*

Universitetskaya nab., 7–9, St. Petersburg, 199034, Russia

e-mail: dschkrum@rambler.ru

Abstract

Main objective of this article is to understand whether traditional modeling of public administration preserves its relevance nowadays. Elaboration of standard patterns based on criteria as level of democratization or territorial organization does not allow make reliable reflection of systems of public administration utilized in different states. In modern political science they should be replaced by technological configurations representing permanently variable structures. Upon that author's attention should be focused on trends of public administration evolution in concrete time or on particular technologies.

Keywords

PUBLIC ADMINISTRATION; CONFIGURATIONS OF PUBLIC ADMINISTRATION; TECHNOLOGICAL EXPORT; FEDERALISM; UNITARISM.

REFERENCES

1. Wilson W. The Study of Administration. *Political Science Quarterly*, 1887, vol. 2, no 2, pp. 197–222.

2. Sanzharevskiy I.I. Politicheskoye upravleniye i gosudarstvennost'. *Politicheskoye upravleniye*, 2011, no 1. (In Russ.) Available at: <http://www.политуправление.рф/архив/2011/01/sanzharevsky.htm> (accessed 08.10.2012).

3. Bertucci G., Alberti A. The United Nations Programme in Public Administration: reinventing itself to help reinvent public administration. *Intern. Rev. of Administrative Sciences*, 2005, no 71 (2), pp. 337–353.

4. Casini L. *Models of Public Administration: comparative analysis of administration organization, C.A.I.MED*

(Centre for Administrative Innovation in the Euro-Mediterranean Region). Available at: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/caimed/unpan028187.pdf> (accessed 11.09.2012).

5. Burns W. The three waves of corporate public affairs development in Asia. *J. of Public Affairs*, 2012, vol. 12, no 1, pp. 81–85.

6. Kettl D.F. *The Future of Public Administration. Recommendations of the APSA-NASPAA Committee on the Advancement of Public Administration*. 1998. Available at: <http://www.h-net.org/~pubadmin/tfreport/kettl.pdf> (accessed 25.10.2012).



7. Nordhaus D.W. The Political Business Cycle. *The Rev. of Economic Studies*, 1975, vol. 42, no 2, pp. 169–190.
8. *Independent Administrative Authorities*. Ed. by M. Caranta, M. Andreas and D. Fairgrave. L., British Institute of International and Comparative Law Publ., 2005.
9. Meier J.K., O'Toole L. Public Management and Educational Performance: The Impact of Managerial Networking. *Materials of "Developing a Basic Research Program for Digital Government" workshop*. May 30 – June 1, 2002. Cambridge, Kennedy School of Government (Harvard University) Publ., 2002.
10. Dobrolyubova Ye.I. Vnedreniye printsipov i protsedur upravleniya po rezul'tatam v Rossiyskoy Federatsii. *Voprosy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya*, 2008, no 3, pp. 133–165. (In Russ.)
11. *Public Sector Internal Audit: Better Practice Guide*. Australian National Audit Office. September 2012. Available at: <http://anao.gov.au> (accessed 23.10.2012).
12. Capano G., Rayner J., Zito A.R. Governance from the bottom up: complexity and divergence in comparative perspective. *Public Administration*, 2012, vol. 90, no 1, pp. 56–73.
13. Henisz W.J., Zelner H.A. *Political Risk Management: A strategic perspective*. A Working Paper of the Reginald H. Jones Center, 2002.
14. Cooper R. *The Breaking of Nations. Order and Chaos in the Twenty-First Century*. L., 2003.

УДК 766:003.63

В.В. Лаптев

ФИГУРНЫЕ ДИАГРАММЫ В ИНФОГРАФИКЕ: СФЕРА ПРИМЕНЕНИЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ И ПРАВИЛА ПОСТРОЕНИЯ

ЛАПТЕВ Владимир Владимирович — доцент кафедры инженерной графики и дизайна Института металлургии, машиностроения и транспорта Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат искусствоведения.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: laptevsee@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена фигуративной изобразительности в инфографике. Рассмотрены типы диаграмм, использующих фигуративные образы, в исторической ретроспективе. Особое внимание уделено фигурным количественным диаграммам, области их применения, классификации и требованиям к построению.

Ключевые слова

ИНФОГРАФИКА; ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ДАННЫХ; ИЛЛЮСТРАЦИИ; ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ СТАТИСТИКА; ФИГУРНЫЕ ДИАГРАММЫ; ПИКТОГРАММЫ.

Современная инфографика, представленная на многочисленных примерах в научно-популярных изданиях, бизнесе, управлении и журналистике, демонстрирует многообразие инструментов графического представления числовых данных. В настоящее время для повышения привлекательности все чаще используются различные изобразительные средства в качестве декоративного сопровождения и как несущие функциональную нагрузку. К последнему виду использования изображений относятся фигурные диаграммы, в которых графическое представление определенных числовых данных производится в условном виде художественных или символьных изображений — фигур. Наблюдаемый рост популярности таких графиков говорит об актуальности обобщения

опыта их использования и классификации. А часто встречающиеся ошибки построения и несоответствия типа графиков представляемым идеям, отсутствие понимания области применения фигурных диаграмм вскрывают необходимость формулирования правил их построения.

Фигурные диаграммы сочетают в себе привлекательность получаемого изображения и утилитарность передачи статистической информации, что облегчает понимание моделей в прикладной задаче. Поэтому они удовлетворяют сразу двум критериям условной классификации [1; 2, с. 184], согласно которой графическое представление данных в информационном дизайне можно разделить по отношению к художественной декоративности изображения на эмоциональную и рациональную инфографику.



Исходя из этого, фигурные диаграммы широко применяются в научно-популярных изданиях, корпоративных отчетах, бизнес-презентациях, СМИ и в образовании, поскольку являются визуально привлекательными. Их можно использовать и для рационального представления статистических массивов числовых данных и результатов научно-исследовательских работ.

Однако это графики весьма упрощенного типа, имеющие определенные искажения и условности, которые не позволяют говорить о точности визуальных представлений. На фигурных диаграммах каждая группа данных отображается как отдельный сегмент диаграммы, состоящий из изображения, его части или группы идентичных символов. Они наиболее эффективны для отображения простых сравнений в вариационном ряду, пропорциональных процентных отношений в структуре данных, коротких дискретных временных рядов.

Фигурные диаграммы можно считать художественным развитием плоскостных диаграмм, использующих в качестве графического образа геометрические фигуры. Заменяя абстрактные прямоугольники, треугольники и круги на художественные или символичные изображения, они унаследовали такие отрицательные черты, как неточность и приблизительность количественной оценки показателя, но в дополнение получили художественно-образную выразительность, которая основана на наглядности предмета сравнения. С первого взгляда читатель может понять, что речь идет о пшенице или тракторах, электроэнергии или финансовых результатах. Изображения не только усиливают значения чисел в диаграммах, но и помогают уяснить их смысл — политический, хозяйственный, военный и т. п.

Можно выделить два типа классификаций фигурных диаграмм — предикативные (концептуальное представление свойств) и архитектурные (сравнение планов построения). Наиболее важными и научно обоснованными являются предикативные типологические классификации. К ним относится, например, множественное деление по типу диаграмм (диаграммы сравнения, структурные диаграммы, динамические диаграммы временных рядов, диаграммы распределения — статистический аспект) или по типу изображения фигур-идеограмм (в их качестве могут быть использованы

рисунки, фотографии, силуэты, пиктограммы — искусствоведческий аспект).

Архитектоническая классификация рассматривает диаграммы в плане построения, описывая их по формообразованию: по присущим им составным частям и связям отдельных элементов. Это отражается в форме визуального представления числовых данных, например, линейном или плоскостном, вертикальном или горизонтальном расположении изобразительных элементов. Такой конструктивный аспект также позволяет разделить фигурные диаграммы на три архитектурных типа: плоскостные (или масштабируемые), нормированные и количественные, которые будут рассмотрены далее.

Наибольшее распространение в изобразительной статистике прошлого получили фигурные плоскостные диаграммы, в которых размер изображения находится в пропорциональной зависимости от изображаемых величин (рис. 1). Они обладают основным недостатком всех типов плоскостных диаграмм — неявным сравнением величин. Различные фигуры могут быть сопоставлены либо по какому-то линейному признаку (высоте или основанию), либо по занимаемой площади. Такая дихотомия сравнения выливается в то, что читатель не знает, что сопоставлять.

Чтобы связать данные с графическим образом, выбирается соответствующее теме изображение — пиктограмма или идеограмма. Например, для зрительного представления ме-

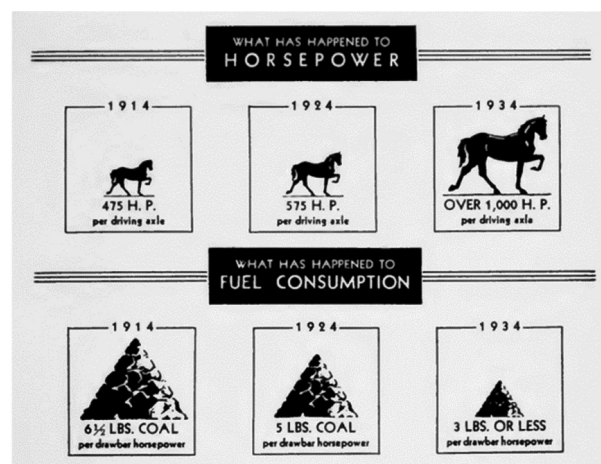


Рис. 1. Фигурные плоскостные диаграммы (размер изображения пропорционально зависит от изображаемых величин)

ханизации в сельском хозяйстве это будет трактор, для электроэнергетики — стрела-молния, для машиностроения — шестерня и т. д. Теперь для того, чтобы визуализировать показатели, отличающиеся друг от друга в два раза, следует изменить масштабы или пропорции фигур. Это может быть одновременное изменение по линейным показателям, когда и длина, и ширина идеограммы увеличиваются в два раза. Также возможен вариант, когда изображение увеличивается по сравнению с исходным в два раза по площади.

Если сравнение будет производиться по линейным размерам, то соотношение представляемых величин будет нарушено (значительно преувеличено). Если же сравнивать площади фигур, то налицо недооценивание различий показателей. Замечено, что для человеческого глаза «справедливая» оценка фигур находится где-то посередине, что безусловно требует экспериментальных подтверждений не только для правильных геометрических [3], но и для изображений со сложным криволинейным контуром.

Другим вариантом визуального представления соотношений является использование фигур, в которых производится изменения только одного линейного размера. В большинстве случаев это приводит к значительным оптическим деформациям: нарушается художественное чувство пропорции вследствие того, что фигура приобретает характер гротескного удлинения или утолщения. Лучшим вариантом для плоскостных диаграмм может послужить такое изображение, которое может быть изменено по одному линейному размеру без оптических деформаций. Если для символа трактора это вряд ли возможно, то «растянуть» карандаш, поезд, изгородь или стопку монет вполне под силу графическому дизайнеру без искажений художественного образа. Это становится возможным из-за линейной формы фигуры, изначально имеющей «плавающий» размер по длине или высоте. По сути, такое изображение подменяет прямоугольник в брусковых диаграммах, а значит, используется одномерная база сравнения.

Другим видом изобразительных графиков являются фигурные нормированные диаграммы, в которых части изображения представляют собой доли целого, т. е. структуру показателя. Если в качестве графического образа будет служить криволинейное изображение или сложная

геометрическая фигура, то пользователь может столкнуться с трудностью визуального сравнения отдельных непропорциональных частей. Например, для треугольника при горизонтальном делении это было бы сопоставление нижних трапеций и верхнего треугольника. Такое сравнение различных по форме фигур требовало бы обязательного числового сопровождения для минимизации визуальных искажений.

В некоторых случаях треугольник признается удобным для наглядного представления восходящего ряда уровневого характера (уровень образования — начальное, среднее, высшее; уровень дохода — низкий, средний, высокий), когда структура имеет пирамидальный характер. Нижний уровень больше по сравнению с каждым последующим верхним, поэтому в такой диаграмме форма соответствует содержанию. Но, несмотря на это, использование треугольника в качестве фигуры, представляющей структуру целого, не получило большого распространения в инфографике.

Если применение отличных от квадрата или прямоугольника правильных геометрических фигур в качестве целого структуры требовало таких усилий, то что говорить об иных, более сложных изображениях. Деление рисунка, фотографии или пиктограммы с криволинейным контуром на несколько частей сопровождается еще большими искажениями и характеризуется общей приблизительностью данного метода. Особняком стоят изображения концентрической формы (круга, кольца или их части) — в этом случае возможно моделирование секторной диаграммы на основе представленной фигуры.

Следующий вид: фигурные количественные диаграммы, на которых каждый из символов представляет собой определенную неизменяемую величину, а их общее количество соответствует данным. Основоположник применения изображений в роли счетных единиц — американский инженер Уиллард К. Бринтон (*Willard Cope Brinton*), заменивший пропорциональное масштабирование фигур на изменение их количества. В монографии «Графическое изображение фактов» (*Graphic methods for Presenting Facts*, 1914) он призывал популяризировать этот метод, отказаться от разноформатных изображений и прийти к повторяющимся пиктограммам для улучшения количественного анализа, так



как, по его мнению, в этом случае возникает образ гистограммы с крупной сеткой делений.

Наиболее последовательным приверженцем применения фигурных количественных диаграмм являлся австрийский социолог Отто Нейрат (*Otto Neurath*). Возглавив в 1925 году Социально-экономический музей в столице Австрии, он поставил использование фигуративности в диаграммах на поток. Был предложен венский метод изобразительной статистики, основное внимание в котором уделялось пиктограммам. Над ними работали такие известные художники, как Герд Арнц (*Gerd Arntz*), Питер Альма (*Peter Alma*), Августин Чинкель (*Augustin Tschinkel*), Эрвин Бернат (*Erwin Bernath*), Рудольф Модли (*Rudolf Modley*).

Несмотря на приоритет У. Бринтона в применении условных знаков в качестве счетных статистических единиц, имя О. Нейрата неразрывно связано с пиктограммами. Если американский инженер только обозначил метод фигурных количественных диаграмм, то в Вене продолжилась формализация правил применения, популяризация этого метода не только в статистике, но и в знаковых системах. Итогом стал изобразительный язык ИЗОТАЙП (*ISOTYPE*), в основе которого лежали пиктограммы, ставшие новым символьным инструментом информационного дизайна.

В 1930-х годах фигурные количественные диаграммы, основанные на пиктограммах, ус-

пешно завоевали медиапространство Европы, Америки, Советского Союза. Энтузиасты науки применяли их для популяризации новейших исследований, пропагандисты — с целью агитации (рис. 2). В среднем образовании и санитарном просвещении графики такого рода выступали в качестве наглядных пособий. Широкое применение требовало определенной унификации их использования.

Стилевые особенности венского метода изостатистики опирались на ряд императивных требований. Во-первых, в качестве инструмента использовались исключительно фигурные количественные диаграммы. Линейные графики, круговые диаграммы и гистограммы признавались неудачными для восприятия информации. Во-вторых, в качестве фигур упор делался на символьное представление изображений с помощью простейших пиктограмм. Иногда допускалось использование силуэтных изображений. В-третьих, пиктограммы выполнялись в плоском виде. Отрицалось проекционное представление изображений, всякие намеки на объем — тени, а также перспектива. В-четвертых, числовая информация в диаграмме представлялась в неявном зашифрованном виде. Каждому знаку-пиктограмме соответствовало определенное числовое значение, допускалось изображение части знака — половины или четверти (так называемый «резанный знак»). Это касалось абсолютных и относительных значений.



Рис. 2. Фигурные количественные диаграммы (пиктограммы для удобства счета разбиты на пятерки)

Фигурные количественные диаграммы, как правило, строились либо наподобие полосовых (символы размещались по горизонтали, одно- и двенаправленно), либо наносились на карты. Композиционно построение диаграмм выполнялось минималистично, без декорирования и любой лишней информации, только с добавлением так называемой направляющей иллюстрации. Запрещалось использование различных оттенков в пиктограмме — только монокромная закрашка.

Особые требования предъявлялись к пиктограммам. При выборе символического изображения придерживались правил, сформулированных Р. Модли, оказавшим большое влияние на популяризацию венского метода в США [4, с. 12–17]:

- изображение символа должно соответствовать принципам хорошего рисунка, установленным в изобразительных и прикладных искусствах;
- символ должен быть пригоден как для крупных, так и для мелких изображений;
- символ должен давать обобщенное изображение, а не передавать индивидуализированные черты;
- символ должен быть легко отличим от любого другого;
- символ должен вызывать интерес;
- символ по существу является счетной единицей, и он прежде всего должен быть ясен как счетная единица;
- символ должен быть пригоден как для контурного, так и для силуэтного изображения.

В СССР параллельно с зарубежным опытом использовали и отечественный метод Изостата, предложенный И.П. Иваницким. В нем борьба с главным недостатком фигурных количественных диаграмм — приблизительностью и неточностью графической интерпретации — вылилась в максимальное уточнение «резаного знака». Это делалось при помощи размещения симво-

лов в виде киноленты — повторяющихся кадров (рис. 3). В данном методе объединялись фигурные и абстрактно-геометрические диаграммы, причем как горизонтальные полосовые, так и вертикальные столбиковые. Параллельно знакам располагалась шкала деления для каждого модуля, что позволяло решить проблему точности графического представления статистических данных.

В период 1931–1941 годов советские художники выпустили в свет десятки книг, брошюр, иллюстрированных альбомов, плакатов и открыток, дав миру прекрасные образцы комплексного использования всего спектра инструментов изобразительной статистики [5]. Послевоенная инфографика в СССР, к сожалению, уже не была на переднем крае информационного дизайна. И не только в нашей стране, но и во всем мире в период кульминации модернизма происходил переход от пусть до предела схематизированных, но все же художественных образов в пиктограммах венского стиля до сухой визуализации данных, которую инфографикой-то назвать можно было с большой натяжкой. Появляются новые тенденции представления информации — функциональные, геометрически точные, обладающие внутренней логикой и математизированной эстетикой построения. Это можно проследить на примере швейцарских плакатов, выполненных исключительно на основе лаконизма геометрических фигур, очищенных от посторонней иллюстрации и субъективных чувств [6].

В академических кругах укрепляется мнение о том, что диаграммы и карты суть особые формы коммуникации — визуальный язык общения. Так, французский ученый Жак Бертен (*Jacques Bertin*) проанализировал диаграммы, сети, знаки и карты в качестве семиотической системы, выделив их признаки в ставшей классической монографии «Семиология графики» (*Semiotologie Graphique*, 1967). Фигуративность в

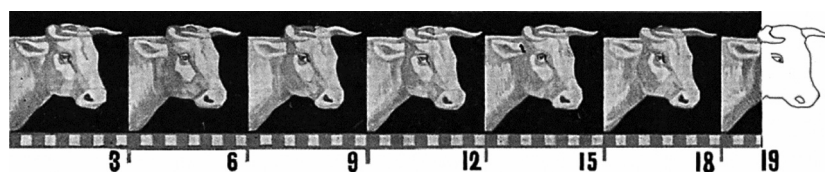


Рис. 3. Размещение символов в виде киноленты — повторяющихся кадров



представленных концепциях и примерах была практически незаметна.

По определению американского философа Нельсона Гудмена (*Nelson Goodman*), визуализация должна быть синтаксически письменной, т. е. состоять из дискретных и несвязных визуальных символов. Значит, у линейного графика, секторной, плоскостной или столбиковой диаграммы имеется определенное число точек или отрезков, соединенных линиями в правильный образ. При этом размер и местоположение точек, длина и форма линий могут оказаться неважными для наблюдателя.

Идеи Гудмена о визуализации как об особом иллюстративном языке предусматривали собственные символы и условные обозначения. В роли знаков выступали геометрические элементы: точки, отрезки, линии, функционировавшие как знаки в письменности. Читатель не концентрирует свое внимание на отдельных буквах — он воспринимает текст группами слов или предложениями. Так и диаграммы считаются цельным образом. Поразительно, но «мы думаем о таких диаграммах, скорее, как о схематизированных картинах» [7, с. 171]. При этом отображение числовых данных с помощью изобразительных приемов, включая рисунки, фотографии и даже пиктограммы, признавалось Гудменом худшим транслятором визуализации, нежели геометрическая абстракция.

Начиная с середины XX века статистическая инфографика демонстрировала движение от проектно-художественного метода, сложившегося в 1920–1930-х годах, к формализованному процессу визуализации данных. Во многих изданиях, использующих статистические данные, их графическая интерпретация

основывалась на геометрических примитивах. Линейные, секторные, брусковые (столбиковые и полосовые), плоскостные диаграммы стали де-факто эталоном визуализации.

Этот процесс можно проследить на примере статистических ежегодников Нидерландов (*Statistisch jaarboek*), которые предоставляли наиболее важные показатели жизни голландского общества в виде таблиц, диаграмм и тематических карт. Если до 1965 года важной частью графического представления числовых данных являлись фигурные количественные диаграммы, то после ухода на пенсию художника Г. Арнца, заведовавшего департаментом дизайна в Центральном бюро статистики Нидерландов, они сменились абстрактными графическими образами. Главенствующую роль стали играть многочисленные таблицы с числовыми данными, ставшие выразителем информационного дизайна, редко появлялись столбики или картограммы. И только с ростом популярности эмоционально ориентированной инфографики в конце XX — начале XXI века в этих ежегодниках начали робко появляться фигурные нормированные и количественные диаграммы. В них в качестве идеограмм, обозначающих, например, уровень безработицы, средние затраты на жилье или экспорт товаров, выступали силуэтные изображения. Часто такие знаки подбирались случайно, без учета ракурса изображения и не отражали в полной мере предмет или явление. Так, для обозначения доли близнецов среди новорожденных воспользовались силуэтом ребенка (возможно, через контур фотографии) и путем закраски различной интенсивности попытались показать данные величины в 1,24 и 1,59 % (рис. 4). В итоге знак считается с большим трудом, особенно

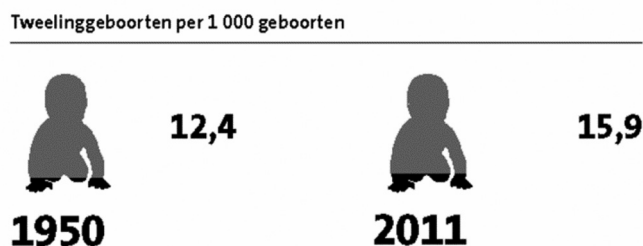


Рис. 4. Использование в качестве идеограмм силуэтных изображений (доля близнецов среди новорожденных показана с помощью закраски разной интенсивности)

при уменьшении, семантически и количественно не соответствует структуре рождений (ошибка в 10 раз!) [8, с. 65].

Как правило, изобразительные элементы располагаются горизонтальными рядами, поэтому фигурные количественные диаграммы в большинстве своем имеют сходство с полосовыми. Однако последние символизируют собой сравнение линейных значений, а фигурные количественные — численное сопоставление. Особенно это заметно при группировке символов. На рис. 2 можно увидеть, что пиктограммы для удобства счета следуют пятерками, между которыми имеются интервалы. Но в голландских статистических ежегодниках прослеживается именно линейное, а не счетное представление графических образов: фигуры просто заполняют пространство невидимых полосовых диаграмм (рис. 5). Отсюда — обрывки изображений, теряющие значение счетной единицы.

Подобные недостатки были замечены во многих отечественных и зарубежных изданиях, корпоративных отчетах, информационных

сообщениях. Становится очевидной необходимость формулирования и распространения единых правил использования фигурных количественных диаграмм, а также внедрения алгоритмов построения в программный продукт для автоматизации проектирования количественной инфографики.

В результате обобщения проведенных исследований в данной области [9] можно представить основополагающие правила построения фигурных количественных диаграмм. Главными задачами, стоящими перед инфографом при их проектировании, являются выбор или дизайн подходящего символа-фигуры и поиск размера модуля для преобразования полосовой в фигурную диаграмму. От правильного выбора зависят ясность и наглядность всего графического образа, минимизация неточностей, отсутствие «резаного знака» или удобство его считывания.

Первый этап заключается в анализе набора числовых данных для выяснения самой возможности использования такого типа визуализации. Среди ограничений можно отметить следующее:

- числовой ряд или структура не должны быть длинными, т. е. не более 5 составных частей (короткие совокупности являются наиболее предпочтительными для фигурных диаграмм — одно, два или три числа можно эффектно представить именно изобразительными методами);
- числовые данные отдельных признаков не должны изменяться более чем в 50 раз из-за трудности визуального сравнения резко отличающихся величин посредством счета (для такого сравнения следует воспользоваться другим типом диаграмм).

На втором этапе производится поиск счетной единицы, т. е. модуля диаграммы:

- рассматривается меньший показатель или его часть в качестве счетной единицы (производится подбор коэффициентов деления модуля на 1,5; 2; 2,5; 3, 4 и т. д.);
- выясняется, насколько точно описываются такой счетной единицей оставшиеся показатели (выбор оптимальной приближенности за счет целых и «резаных знаков»);
- исследуется самый большой показатель на предмет достаточного количества модулей — он не может быть изображен 4 знаками и менее (тогда производится разукрупнение диаграммы



Рис. 5. Линейное представление графических образов



путем уменьшения счетной единицы, например, в 2 раза).

Третий этап подразумевает преобразование каждого члена ряда или доли структуры в дискретный вид:

- определяется целое количество модулей, из которых составляется каждое число в совокупности;
- производится округление числовых значений для формирования концевых частей для каждого члена ряда или доли структуры: целого модуля или «резаного знака» (т. е. разделенного на 2 или 4 части).

Завершается процесс создания фигурной количественной диаграммы превращением модулей (и их частей) в образные идеограммы — рисунки, силуэты, пиктограммы. Для лучшего восприятия знаков как счетных единиц следует группировать их по 5 или 10 символов с обозначением промежутка между группами. В случае резких отличий в числовых данных большие величины могут изображаться змейкой, т. е. несколькими рядами друг под другом. При этом формируется не линейное представление, а плоскостное — в виде прямоугольников. В качестве «резаного знака» можно использовать разделенное пополам (в крайнем случае на 4 доли) изображение с дополняемым контуром

или прозрачностью по типу использовавшихся в советской инфографике 1930-х годов.

Фигурные количественные диаграммы не рекомендуются использовать совместно с другими графическими образами: столбиками, линиями и т. п. Чтобы сопоставить данные, приведенные на фигурной диаграмме, с другим числовым рядом, необходимо воспользоваться отдельным полем графика с собственной системой масштабных и пространственных ориентиров.

Итогом данного исследования стало выделение трех архитектурных типов фигурных диаграмм и определение сферы их применения при визуализации числовых данных. Это графическое представление сравнения, структуры и распределения для фигурных количественных диаграмм. Для остальных типов существуют более серьезные ограничения по использованию. Фигурные плоскостные диаграммы можно использовать только в случае простого сравнения, а фигурные нормированные — для выявления одиночной структуры. Фигурные количественные диаграммы — одно из наиболее выразительных средств передачи информации с участием художественных образов. Приведенные правила их построения позволяют исключить ошибки, сделать шаг к автоматизации процессов проектирования инфографики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gelman A., Unwin A. Infovis and Statistical Graphics: Different Goals, Different Looks // Columbia University. Official website. 11 June 2011. URL: <http://www.stat.columbia.edu/~gelman/research/published/vis14.pdf> (reference date: 10.01.2014).
2. Лаптев В.В. Инфографика: основные понятия и определения // Науч.-техн. вед. Санкт-Петерб. гос. политехн. ун-та. Гуманит. и обществ. науки. 2013. № 4 (184). С. 180–187.
3. Gillan D.J., Sapp M. Length and area estimation with visual and tactile stimuli // Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 48th Annual Meeting. 2004. P. 1875–1879.
4. Modley R. How to Use Pictorial Statistics. N. Y.: Harper and Brothers, 1937. 170 p.

5. Лаптев В.В. Советская информационная графика 1930-х годов // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 15: Искусствоведение. 2013. № 1. С. 224–232.
6. Ващук О.А. Концертные плакаты Й. Мюллер-Брокманна (из истории швейцарской школы графического дизайна) // Дизайн. Материалы. Технологии. 2012. № 4 (24). С. 84–89.
7. Goodman N. Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols. 2nd ed. Hackett Publ. Company, 1976. 291 p.
8. Statistisch jaarboek. Den Haag-Heerlen : Centraal Bureau voor de Statistiek, 2013. 241 p.
9. Лаптев В.В. Проектирование инфографики. СПб.: Изд-во СПГУТД, 2013. 127 с.

V.V. Laptev

PICTORIAL CHARTS IN INFOGRAPHICS: SCOPE OF APPLICATION, CLASSIFICATION AND RULES OF CONSTRUCTION

LAPTEV Vladimir V. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: laptevsee@yandex.ru

Abstract

This article focuses on figurativeness in infographics. The author considered the chart types that use figurativeness from the historical perspective. Particular attention is given to quantitative pictorial charts, their application, classification and requirements for construction.

Keywords

INFOGRAPHICS; DATA VISUALIZATION; ILLUSTRATIONS; PICTORIAL STATISTICS; PICTORIAL CHARTS; PICTOGRAMS.

REFERENCES

1. Gelman A., Unwin A. *Infovis and Statistical Graphics: Different Goals, Different Looks*. www.stat.columbia.edu. 11 June 2011. Available at: <http://www.stat.columbia.edu/~gelman/research/published/vis14.pdf> (accessed 10.01.2014).
2. Laptev V.V. Infografika: osnovnyye ponyatiya i opredeleniya. *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2013, no 4 (184), pp. 180–187. (In Russ.)
3. Gillan D.J., Sapp M. Length and area estimation with visual and tactile stimuli. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 48th Annual Meeting*, 2004, pp. 1875–1879.
4. Modley R. *How to Use Pictorial Statistics*. N. Y., Harper and Brothers, 1937. 170 p.
5. Laptev V.V. Sovetskaya informatsionnaya grafika 1930-kh godov. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 15: Iskuststvedeniye*, 2013, no 1, pp. 224–232. (In Russ.)
6. Vashchuk O.A. Kontsertnyye plakaty J. Muller-Brokmann (iz istorii shveytsarskoy shkoly graficheskogo dizayna). *Dizayn. Materialy. Tekhnologiya*, 2012, no 4 (24), pp. 84–89. (In Russ.)
7. Goodman N. *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Hackett Publishing Company, 1976. 291 p.
8. *Statistisch jaarboek*. Den Haag-Heerlen, Centraal Bureau voor de Statistiek, 2013. 241 p.
9. Laptev V.V. *Proyektirovaniye infografiki*. St. Petersburg, SPGUTD Publ., 2013. 127 p. (In Russ.)



УДК 821.112.2

Е.С. Москалева

СТАНОВЛЕНИЕ «ЛИТЕРАТУРЫ РАЗВАЛИН»: ОБЪЕДИНЕНИЕ «ГРУППА 47»

МОСКАЛЕВА Екатерина Сергеевна — аспирант факультета иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Россия, 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

e-mail: ekaterina.moskalewa@gmail.com

Аннотация

В статье выявляются политические и исторические предпосылки объединения писателей Германии в 1950–1960-х годах в «Группу 47». Подробно рассмотрен процесс становления «Группы 47», а также некоторые лингвистические особенности «языка развалин». Впервые обозначен первоначальный состав участников «Группы 47» и выявлено отношение писателей к нахождению в составе объединения.

Ключевые слова

ГРУППА 47; ЛИТЕРАТУРА РАЗВАЛИН; ЛИТЕРАТУРА ГЕРМАНИИ 1950–1960-х ГОДОВ; ОБЪЕДИНЕНИЕ ПИСАТЕЛЕЙ; НЕМЕЦКИЙ КОРОТКИЙ РАССКАЗ; ЛИТЕРАТУРА ДНЯ НОЛЬ; ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРЫ РУИН.

История «Группы 47» начинается не с 1947-го, как можно предположить из ее названия, а с 1945 года. Возникновение объединения связано с историей литературно-общественного журнала «Призыв» («Der Ruf»). Он начал издаваться в конце Второй мировой войны как журнал военнопленных, содержащихся в американских лагерях. Вокруг журнала объединилась небольшая группа молодых писателей, полных желания принять участие в создании новой немецкой литературы. Среди них были Г.В. Рихтер, А. Андерш, В. Манцен, В. Кольбенхоф и некоторые другие, а Т. Манн был своего рода духовным отцом этих начинающих литераторов.

Первые номера журнала «Призыв» изданы в лагере «Форт Карни» («Fort Kearney»), затем его выпуск продолжился в Мюнхене под тем же названием. В период с 15 августа 1946-го по 1 апреля 1947 года на территории Германии вышли в свет 16 выпусков журнала. По словам его редактора Г.В. Рихтера, а также авторов, чьи произведения печатались в этом журнале, половину его объема составляли материалы, связан-

ные с политикой [1, с. 450–462]. Политическая часть занимала первые 8 из 16 страниц, литературная — следующие 4–5 страниц, последние 3–4 страницы отводились под рецензии на политическую литературу и беллетристику, иногда там помещались небольшие объявления. Центром литературной части уже с 1-го номера журнала стал раздел «Студия» («Studio»), где публиковались тексты неизвестных или малоизвестных авторов, в частности в его 9-м номере был опубликован рассказ В. Шнурре «Поступок» («Die Tat»). Исследователь первых послевоенных произведений У. Видмер так охарактеризовал качество статей в журнале: «Язык журнала „Призыв“ до удивления неуклюжий. Ситуация выглядит так, как будто молодые работники только-только учатся писать» («Die Sprache des „Ruf“ ist erstaunlich unbeholfen. Es ist, als müssten alle jungen Mitarbeiter erst schreiben lernen») [2, с. 30].

Журнал был закрыт администрацией оккупационных сил США за то, что авторы не смогли выполнить поставленную американским ок-

купационным правительством задачу — создать литературу, утверждающую «тезис о коллективной вине немецкого народа» («Kollektivschuldthese») среди политических заключенных, а также «за нигилизм».

И все же, желая создать печатный орган новой Германии, Г.В. Рихтер запросил у американских властей лицензию на выпуск нового журнала — «Скорпион» («Skorpion»), который он охарактеризовал как литературно-сатирический. 10 сентября 1947 года будущие соавторы «Скорпиона» собрались в доме молодого литературного критика И. Шнайдер-Ленгуэльс для обсуждения плана и содержания первого выпуска журнала. С ноября того же года журнал «Скорпион» начал издаваться, но и он по различным причинам, в основном из-за недостатка финансовых средств, вскоре прекратил свое существование.

Воля к объединению у литераторов, тем не менее, сохранилась, что и привело к созданию «Группы 47». Название было дано Г.Г. Бреннером в честь испанской «Группы 98», стремившейся к созданию «новой литературы» после поражения Испании в испано-американской войне 1898 года и окончательного краха Испанской империи [3, с. 117].

На первой встрече «Группы 47» большинство авторов читали свои короткие рассказы, отрывки из романов и только И. Шнайдер-Ленгуэльс — лирику. По мысли основателя «группы», лирика в то время была типична только для совсем молодых писателей, живущих еще в «том времени» (имеется в виду довоенное время). Для них примером были классики: Р.М. Рильке, С. Георге, П. Хайзе, П. Алвердеси и др. Новое время требовало новой литературы. И образ такой литературы в дальнейшем был найден участниками «группы». Как видно из списка произведений, приведенных в «Альманахе Группы 47», в качестве формы реализации новой литературы большинством авторов были выбраны короткие рассказы [1, с. 466–468].

Официально о создании «группы» было объявлено 7 ноября 1947 года (предполагаемая дата выпуска 1-го номера журнала «Скорпион») в журнале «Новая газета» («Die Neue Zeitung»). «В группу входят писатели Ганс Вернер Рихтер, Хайнц Ульрих, Вальтер Кольбенхоф, Альфред Андерш, Вольфдитрих Шнурре, Хайнц Фридрих, Эрнст Кройдер, Вальтер М. Гуггенхай-

мер, Вольфганг Бэхлер, Фридрих Минссен, Николаус Сомбарт, Вальтер Маннцен, Гюнтер Айх, Зигфрид Хельдвайн, Вальтер Хильсбехер, Вольфганг Ломайер, Дитрих Варнезиус, Вальтер Хайст и другие» («Der Gruppe gehören die Schriftsteller Hans Werner Richter, Heinz Ulrich, Walter Kolbenhoff, Alfred Andersch, Wolfdietrich Schnurre, Heinz Friedrich, Ernst Kreuder, Walter M. Guggenheimer, Wolfgang Bächler, Friedrich Minssen, Nicolaus Sombart, Walter Mannzen, Günter Eich, Siegfried Heldwein, Walter Hilsbecher, Wolfgang Lohmeyer, Dietrich Warnesius, Walter Heist und andere an») [Цит. по: 4, с. 89]. Тематической задачей дальнейших собраний «группы» стало «создание новой литературы».

Многие члены объединения «группой» себя не считали, поэтому для наиболее точного определения количества и состава ее участников в рамках нашего исследования официальными участниками мы признаем лишь тех, чьи произведения перечислены Г.В. Рихтером в приложении к «Альманаху Группы 47» — «Произведения писателей, которые регулярно выступали на собраниях Группы 47» [1, с. 450–462].

В различных исследованиях «группа» чаще всего разделяется на тех, кто являлся ее официальными участниками (под ними подразумеваются те, кто читал свои произведения на собраниях), и тех, кто числился в списке приглашенных [См.: 5–8].

По мнению Г.Р. Вернера, «под термином „Группа 47“ не подразумевается внутрилитературное понятие. Он не включает в себя общего стиля, который можно было бы описать при помощи эстетических категорий и сравнить со стилем групп 1920-х годов: экспрессионизмом, дадаизмом, классицизмом, ироническим или историческим реализмом» [Цит. по: 7, с. 373].

Сами же участники «группы» поясняли, что «Die Gruppe 47» является именем нарицательным, и старались заменить его на синонимичные «круг друзей», «компания» (Freundekreis, Clique). Г.М. Энценсбергер объяснял это так: «„Группа 47“ не принуждает к участию, и это я хорошо знаю. У нее нет избранного президента, руководящего председателя, протоколиста и бухгалтера. У нее нет участников. У нее нет расчетного счета. Она не зарегистрирована в официальном списке „Объединений“. У нее нет места для заседаний, нет и самих заседаний. <...> Все вышесказанное можно истолковать двояко:



или „Группа 47” — это легенда, или, что намного хуже, это „компашка”» [Цит. по: 1, с. 41]. Тем не менее название «Группа 47» прочно закрепилось в истории немецкой литературы.

Несмотря на трудности работы в журнале, отказ в выдаче лицензии на издание нового журнала, авторы продолжали собираться, сатирически высказываясь насчет своего права на сбор: «У всех граждан Германии есть право собираться мирно, без оружия, не регистрируя собрание или не получая на него разрешение» [Там же. С. 23].

Согласно западной традиции истории литературы литературные произведения «Группы 47» принято связывать с понятием «литературы развалин» (*Trümmerliteratur*) наравне со многими другими понятиями и определениями этой литературы, такими как: табула раса, неореализм (ср.: Н. Vormweg, М. Durzak, F. Trommler, G. Reinhold, J. Hermand). Приведенные названия даны этому направлению в литературе в связи с новизной стиля, выросшего из «литературы дня ноль» и обусловленного историческими обстоятельствами.

В свою очередь, У. Видмер воспринимал своеобразие авторского стиля не как «голый стиль» («*Kahler Stil*»), а как «натиск» («*Sturm*») [2, с. 330]. В то же время сами авторы говорили не только о новой литературе, но о новом языке: «Новый язык был необходим, чтобы сделать наше настоящее транспарентным, язык, на котором можно ясно выражать мысли, однозначно и точно» [9]. Видмер определял язык первых опубликованных текстов как «идеализированный разговорный — повседневный язык, который отличается стилистическими маркерами, такими как: паратаксис, эллипс, инверсия и анаколуп» [2, с. 133–172]. Авторы признавали, что их стиль небрежен и объясняли это условиями своей эпохи. Г. Айх так характеризовал языковой стиль своего героя Рёнке: «Бедный Рёнке! Его рабочий материал, его язык отягощает его. Он прикладывает много усилий, чтобы „разжевать его до понятного”, но у него это плохо получается. Материал необработанный. Как же это злит, что мысли приходится выражать на „языке конца”. Рёнке и для самого себя выглядит тем, кого заставляют думать! Сейчас это удастся с трудом, но, Боже, со временем все получится! Дело мастера боится» [Цит. по: 5].

Не только языковой стиль выделяет произведения «Группы 47» в отдельное течение, но и темы, затронутые авторами в первые послевоенные годы. Ведущей темой становится судьба «маленького человека» (W. Schnurre «*Das Begräbnis*», A. Andersch «*Weltreise auf deutsche Art*», G. Hensel «*Abiturientengespräch im November 1946*», F.J. Schneider «*Die Mandel reift in Brochers Garten*», R. Federmann «*Die Stimme*»).

Х.Л. Арнольд сравнивает короткие рассказы многих авторов «группы» с произведениями Кафки, например «Конец Темплоне» Вальзера — с «Соседом» Кафки по признаку изоляции главного героя, «Зеркальную новеллу» Айхингер — с «Превращением» Кафки на основе особенностей описания реальности как застывшей и отчужденной; в рассказе М. Дора «Сальто мортале» он видит «смысловое смещение и отчуждение реальности по Кафке» [5, с. 95–103].

Еще одна особенность была отмечена современником «группы» В. Швербоком. Он дал группе еще одно название: «Встреча сатириков» («*Das Treffen der Satiriker*») [См.: 5]. Это связано с тем, что трижды наградами были отмечены сатирические рассказы: Г. Бёлль в 1951 году получил награду за рассказ «Черные овцы» («*Die schwarzen Schafe*»), М. Вальзер в 1955 году — за «Конец Темплоне» («*Templones Ende*»), А. Мёрприенс в 1954 году — за «Чрезмерное гостеприимство прогоняет гостей» («*Zu große Gastlichkeit verjagt die Gäste*»).

Распад «Группы 47» и окончание ее литературной деятельности связаны с ростом протестных настроений в Европе, которые вылились в поколенческий разрыв и молодежный бунт 1968 года. В связи с этим выявилось расхождение идеологических и политических позиций членов объединения. С 1967 года собрания «группы» стали нерегулярными, а в 1977 году было официально объявлено о прекращении ее деятельности. Последняя встреча бывших участников «Группы 47» состоялась по инициативе Г. Грасса в 1990 году.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Возникновение «литературы развалин» представляет собой попытку возрождения национальной литературы в условиях оккупации. Участники «Группы 47» создали особый вид литературного жанра — «короткий немецкий рассказ», который на этапе становления после-

военной Германии позволил им выражать свое отношение к развитию общества в 1950–1970-х годах, в большинстве случаев через призму темы «маленького человека».

2. «Литература развалин» является отправной точкой для немецкой литературы второй половины XX века. Члены сообщества «Группа 47» отвергали любые абстракции и, выступая против идеализации прошлого, настоящего или будущего, ориентировались на осмысление и

изображение реально пережитого «здесь и сейчас». Они видели свою задачу в создании «новой литературы» или «литературы дня ноль».

3. Авторы «Группы 47», по их мнению, создали новый язык («Новый язык был необходим...» [9]), определяя язык первых опубликованных текстов как «идеализированный разговорный — повседневный язык, который отличается стилистическими маркерами, такими как: паратак-сис, эллипс, инверсия и анаколуф» [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Richter H.W.** Almanach der Gruppe 47: 1947–1962 / hrsg. von H.W. Richter; in Zusammenarbeit mit W. Mannzen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1962.

2. **Widmer U.** 1945 oder die «Neue Sprache». Studien zur Prosa der «Jungen Generation» (1. Aufl.). Düsseldorf: Schwann, 1966.

3. **Зачевский Е.А.** «Группа 47» и становление западногерманской литературы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 150 с.

4. **Dollinger H.** Ausserdem — Deutsche Literatur minus Gruppe 47 = wieviel? München; Bern; Wien, 1967.

5. **Arnold H.L.** Die Gruppe 47: Ein kritischer Grundriss / hrsg. von H.L. Arnold. München: Edition Text und Kritik, 2004.

6. **Die Gruppe 47** in der Geschichte der Bundesrepublik / hrsg. von J. Fetscher, E. Lämmert, J. Schutte. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1991.

7. **Lettau R.** Die Gruppe 47: Bericht, Kritik, Polemik: Ein Handbuch / hrsg. von R. Lettau. Neuwied [etc.]: Luchterhand, 1967.

8. **Kröll F.** Gruppe 47. Stuttgart: Metzler, 1979. VI.

9. **Richter H.W.** Was ist die Gruppe 47? // H.A. Neunziger. H.W. Richter und die Gruppe 47. München, 1979.

E.S. Moskaleva

DEVELOPMENT OF A "LITERATURE OF RUINS": ASSOCIATION "GROUP 47"

MOSKALEVA Ekaterina S. — *Herzen State Pedagogical University of Russia.*

Nab. Moyki, 48, St. Petersburg, 191186, Russia

e-mail: ekaterina.moskalewa@gmail.com

Abstract

The aim of the research paper is identification of political and historical background of writers association in Germany in 1950s–1960s to the "Group 47". Article discusses the process of establishing of the "Group 47", as well as some of the linguistic features of the "language of ruins". Initial composition of the "Group 47" and writer's relationship to the determination of the structure of association are first identified in this paper.

Keywords

GROUP 47; LITERATURE OF RUINS; LITERATURE IN GERMANY 1950s–1960s; WRITERS ASSOCIATION; GERMAN SHORT STORY; LITERATURE OF THE DAY ZERO; LANGUAGE OF LITERATURE OF RUINS.



REFERENCES

1. Richter H.W. *Almanach der Gruppe 47: 1947–1962*. Hrsg. von H.W. Richter; in Zusammenarbeit mit W. Mannzen. Reinbek b. Hamburg, Rowohlt, 1962.
2. Widmer U. *1945 oder die "Neue Sprache". Studien zur Prosa der "Jungen Generation"* (1. Aufl.). Düsseldorf, Schwann, 1966.
3. Zachevsky E.A. *Group 47 and the formation of the West German literature*. Leningrad, LGU Publ., 1989. 150 p. (In Russ.)
4. Dollinger H. *Ausserdem – Deutsche Literatur minus Gruppe 47 = wieviel?* München-Bern-Wien, 1967.
5. Arnold H.L. *Die Gruppe 47: Ein kritischer Grundriss*. Hrsg. von H.L. Arnold. München, Edition Text und Kritik, 2004.
6. *Die Gruppe 47 in der Geschichte der Bundesrepublik*. Hrsg. von J. Fetscher, E. Lämmert, J. Schutte. Würzburg, Königshausen und Neumann, 1991.
7. Lettau R. *Die Gruppe 47: Bericht, Kritik, Polemik: Ein Handbuch*. Hrsg. von R. Lettau. Neuwied [etc.], Luchterhand, 1967.
8. Kröll F. *Gruppe 47*. Stuttgart, Metzler, 1979. VI.
9. Richter H.W. Was ist die Gruppe 47? *H.A. Neunziger. H.W. Richter und die Gruppe 47*. München, 1979.

© Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет, 2014

И.М. Рогов

ПРОФЕССОР, ЛАУРЕАТ НОБЕЛЕВСКОЙ ПРЕМИИ ДОРОТИ КРОУФУТ-ХОДЖКИН

РОГОВ Игорь Михайлович — профессор Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; доктор философских наук, заслуженный работник культуры РФ.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

e-mail: krogova@mail.spbstu.ru

Аннотация

В статье кроме описания заслуг Д. Кроуфут-Ходжкин в области химии и биохимии раскрывается ее образ как духовно богатого человека, демократически настроенного общественного деятеля.

Ключевые слова

ХИМИЯ; БИОХИМИЯ; РЕНТГЕНОВСКИЕ ЛУЧИ; БЕЛОК; ПЕНИЦИЛЛИН; ДЕМОКРАТИЯ.

В 1994 году, 20 лет назад, не стало Дороти Кроуфут-Ходжкин, выдающегося английского химика, биохимика и в какой-то степени физика (физикохимика). Она родилась в Каире, в Египте, который в то время находился под властью Англии. Отец Дороти, Дж. У. Кроуфут, был известным специалистом в области классической английской филологии и археологом Египетской службы образования.

Широта будущих исследований и открытий Д. Кроуфут-Ходжкин отчасти объясняется ее увлечениями в детстве и юности. Учась в школе в Англии, Дороти увлекалась кристаллами, изучала кристаллографию и химию. Приезжая к отцу, училась в Палестине, Иордании и Судане. В Хартуме (Судан, Африка) в 13-летнем возрасте выполнила количественный анализ некоторых местных минералов. В Иордании увлеклась археологией и участвовала в раскопках византийских храмов. Много читала, занималась естествознанием. Вернувшись

в Англию, приступила к изучению химии в Сомервилл-колледже, в Оксфорде. После его успешного окончания в 1932 году получила стипендию, которая позволила провести исследовательскую работу в Кембриджском университете с крупным физиком Дж. Д. Берналом¹, занимавшимся в то время рентгеноструктурным анализом кристаллов стеролов.

¹ Джон Десмонд Бернал (1901–1971) — английский физик, член Лондонского королевского общества. Основная область занятий — кристаллография. Исследовал структуры металлов, воды, графита, витаминов, белков, строительных материалов. Книга Бернала «Социальная функция науки» (1938) положила начало науковедению. Во время Второй мировой войны работал в области противовоздушной обороны, был научным советником штаба объединенных операций. Дж. Д. Бернал — общественный деятель, президент-исполнитель президиума Всемирного совета мира, лауреат Международной премии «За укрепление мира между народами» (1953).



Первый успех пришел через два года, когда они разработали метод анализа монокристаллов белка, погруженных в маточный раствор.

В 1935 году Д. Кроуфут, используя небольшое наследство и субсидию, полученную с помощью химика Р. Робинсона, приобрела рентгеновский аппарат и занялась анализом пространственной структуры йодида холестерина, используя возможности рентгеновских лучей [1]. В 1937 году за применение физического метода к определению сложных пространственных структур в органической химии ей была присуждена докторская степень. В том же году Дороти вышла замуж за Т. Ходжкина, специалиста по истории и демографии народов Западной Африки.

Затем последовали открытия, значимость которых трудно переоценить. Так, в разгар Второй мировой войны Д. Кроуфут-Ходжкин с небольшой группой помощников в Оксфорде приступила к изучению пенициллина с помощью рентгеноструктурного анализа. В 1949 году эта работа была закончена [Там же], что позволило начать массовое дешевое производство данного лекарственного препарата. Применив рентгеноструктурный анализ для изучения витамина B_{12} , который предотвращает анемию, потенциально смертельное состояние крови, она в 1957 году окончательно определила его молекулярную структуру. В 1961 году впервые установила в металлоорганическом соединении связь между металлом (кобальтом) и углеродом [Там же]. Именно за эти исследования Д. Кроуфут-Ходжкин в 1964 году получила Нобелевскую премию по химии с формулировкой «За определение с помощью рентгеновских лучей структур биологически активных веществ». Ее отличала удивительная работоспособность: еще в 1930-е годы было начато исследование гормона инсулина, в 1972 году Дороти закончила анализ Zn-ин-

сулина, сложнейшая молекула которого содержит почти 800 атомов (для сравнения: молекула витамина B_{12} состоит из 90 атомов). Д. Кроуфут-Ходжкин была избрана членом Лондонского королевского общества, являлась членом ряда зарубежных академий, в том числе иностранным членом Академии наук СССР, позднее РАН.

С 1960 по 1977 год Д. Кроуфут-Ходжкин была профессором-исследователем Лондонского королевского общества, потом еще пять лет работала в Кембриджском университете. С 1970 года она почетный ректор Бристольского университета. Ею были изучены пепсин, лак-

тоглобулин, гемоглобин, растительные глобулины, имеющие важное значение в химии и медицине.

На русском языке вышла только одна научная работа Д. Кроуфут-Ходжкин. Редактор русского издания английского сборника «Аминокислоты и белки» профессор А.Г. Пасынский в предисловии писал: «Следующую группу образуют доклады по физике и физикохимии белков, из которых наибольший интерес представляет доклад Кроуфут-Годкин о результатах рентгеноструктурного анализа белков» [2, с. 3].

Автору этой статьи довелось встречаться с Д. Кроуфут-Ходжкин. Я рассказал о встречах с этим замеча-

тельным человеком в 1964–1966 годах в своей книге [3]. И здесь мне хочется вспомнить некоторые из них.

Знакомство с семьей английских профессоров Ходжкин произошло в 1960-х годах в Африке, в Гане. Как мы все там оказались? После разгрома Народной партии Конвента, незадолго до освобождения колонии Золотой Берег, изобретательные англичане решили наказать лидера освободительного движения этой страны Кваме Нкрума — сослать его в Лондон. Без средств и связей он оказался в столице Великобритании, и его передвиже-



Дороти Кроуфут-Ходжкин
(1910–1994)

ние было ограничено чертой Большого Лондона. В это трудное время Нкруму поддерживала семья африканиста Томаса Ходжкина и его супруги Дороти Кроуфут-Ходжкин. Когда Кваме Нкрума стал президентом свободной Ганы, он пригласил своих друзей на работу в столичный Легонский университет. Томас стал работать приглашенным профессором Института изучения Африки, а Дороти регулярно на неделю-две прилетала из Англии и навещала его. Мы с женой преподавали в Легонском университете с сентября 1964 года. В том же месяце супруги Ходжкин пригласили нас к себе, и мы познакомились поближе. На Рождество Дороти прилетела снова, наши встречи стали более частыми. Со второго семестра мы с женой переехали из столицы в сам университет и поселились рядом с коттеджем Т. Ходжкина. Несмотря на разницу в возрасте, мы подружились с этой замечательной семьей.

Встречаясь и беседуя с Дороти в 1964–1966 годах, наблюдая, как она читает, записывает, слушая, как она обсуждает книги, рассказывает о трудных, иногда монотонных, но необходимых исследованиях, я думал о том, что наука — тяжелый и не всегда благодарный труд. Как-то в моем присутствии она сказала о том терпении, которое необходимо химику при многомесячном, а иногда многолетнем исследовании структуры того или иного сложного вещества. Пример — анализ структуры Zn -инсулина, который в середине 1960-х годов еще продолжался. Однажды я попросил Дороти подарить мне на память какую-нибудь ее статью. Дороти улыбнулась и ответила: «В моих статьях трудно разобраться. А вот у Томаса вышла книга „Национализм в колониальной Африке“. Среди разных идейных направлений он описывает в ней и социалистические идеи, анализирует идеи национализма. Тебе будет интересно встретить в книге имена философов К. Маркса, Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо. Кстати, — добавила она задумчиво, — один из этих классиков, очень уважаемый в вашей стране, много писал о любви к угнетенным всего мира, забывая о любви к своей стране, своей родной земле».

В один из приездов Дороти в Легон я вызвался сопровождать ее на машине по довольно обширной территории университета. Сделав

несколько визитов, она попросила завезти ее в продовольственный магазин. У кассы дежурный мальчик сложил продукты в два пакета и хотел донести их до машины. Это его работа. Но Дороти поблагодарила его и протянула за пакетами свои больные руки. Извинившись, я перехватил пакеты и донес их до машины. Дороти села в машину и сказала: «В Англии я бы сочла себя оскорбленной, но ты русский, многого не понимаешь, и я верю, что ты так поступил по доброте душевной». Вспоминаю, что она своими больными руками блестяще управляла автомобилем.

То, что в конце 1950-х годов Дороти с мужем демонстративно поддерживали Кваме Нкруму, подтверждает их демократические убеждения. Естественной стала для них и поддержка Пагуошского движения², президентом которого Дороти была избрана в 1975 году. В 1987 году ей была присуждена Международная Ленинская премия «За укрепление мира между народами». В это время я работал в США, в городе Сент-Пол, в колледже Макалестер. Когда я прочитал об этом, то собрался сразу же написать ей и поздравить, но у меня не было адреса. Президент колледжа профессор Р. Гэвин был химиком. И я спросил у него, не знает ли он адрес Дороти. Он помог мне найти ее домашний адрес. В своем письме кроме поздравления я просил Дороти, если она будет в Москве, сообщить нам об этом, чтобы мы приехали повидаться с ней. Вернувшись в Ленинград, я нашел дома ответное письмо. В конце Дороти писала, что не сообщила нам заранее о своем приезде в Москву, так как не знала, когда я вернусь из Америки. К тому же она была в Москве очень короткое время. Это доброе письмо от 30 июля

² Пагуошское движение — международные встречи ученых, выступающих за мир, международную безопасность, за предотвращение мировой термоядерной войны и научное сотрудничество. Инициативу создания проявили А. Эйнштейн, Б. Рассел и многие другие ученые и общественные деятели. В 1957 году при поддержке американского бизнесмена и общественного деятеля С. Итона на его родине в Пагуоше (Канада) состоялась первая Пагуошская конференция. Эти конференции ежегодно проходили в разных странах, в том числе и в СССР. Последняя, 60-я, конференция состоялась в ноябре 2013 года в Стамбуле.



1987 года было последней весточкой от Дороти. На тот момент со времени наших частых встреч в Гане прошло уже более 20 лет...

Награды Д. Кроуфут-Ходжкин

1957 — Королевская медаль (Великобритания).

1964 — Нобелевская премия по химии.

1965 — Орден «За заслуги» (Великобритания).
1976 — Медаль Копли Лондонского королевского общества.

1982 — Большая золотая медаль им. М.В. Ломоносова АН СССР.

1987 — Международная Ленинская премия «За укрепление мира между народами».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кроуфут-Ходжкин Дороти. URL: <http://www.physchem.chimfak.rsu.ru/Source/History/Persones/Hodgkin.html>.

2. Кроуфут-Годкин Д. Рентгеноструктурный анализ и строение белков // Аминокислоты и белки: сб.

статей [пер. с англ.] / под ред. и с предисл. А.Г. Пасынского. М.: Иностр. лит., 1952. С. 133–159.

3. Рогов И.М. Встречи и размышления. Мысли о культуре и патриотизме. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012.

I.M. Rogov

PROFESSOR, NOBEL LAUREATE DOROTHY CROWFOOT-HODGKIN

ROGOV Igor M. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politechnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: krogoval@mail.spbstu.ru

Abstract

The article except of merits D. Crowfoot-Hodgkin in the field of chemistry and biochemistry discloses image spiritually rich man devoted to family and democratically-minded public figure.

Keywords

CHEMISTRY; BIOCHEMISTRY; X-RAY; PROTEIN; PENICILLIN; DEMOCRACY.

REFERENCES

1. Kroufut-Khodzhkin Doroti [Crowfoot-Hodgkin Doroti]. Available at: <http://www.physchem.chimfak.rsu.ru/Source/History/Persones/Hodgkin.html>.

2. Kroufut-Godkin D. Rentgenostrukturnyi analiz i stroeniye belkov. *Aminokisloty i belki*. Moscow, Inostrannaya literatura Publ., 1952. (In Russ.)

3. Rogov I.M. *Vstrechi i razmyshleniya. Mysli o kul'ture i patriotizme*. St. Petersburg, St. Petersburg St. Polytechnical Univ. Publ., 2012. (In Russ.)

УДК 792.028

В.Е. Баранов

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЯ: ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

БАРАНОВ Владимир Евгеньевич — профессор Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: kelembet@yandex.ru

В апреле 2013 года в Нижнем Новгороде на базе Медицинской академии прошла Международная научная конференция «Современная Россия: опыт социально-философской диагностики». В ее работе приняли участие более 50 ученых из России, Украины, Белоруссии и Чехии, в основном вузовские преподаватели общественных наук. Организаторы конференции — Нижегородские отделения Философского общества и Российского общества социологов. По итогам конференции издан сборник докладов ее участников («Современная Россия: опыт социально-философской диагностики. Материалы Международной научной конференции». Нижний Новгород, 20–21 апреля 2013 г. Н. Новгород: Изд-во НижГМА, 2013. 276 с.).

В выступлениях практически всех участников конференции отмечалось катастрофическое **состояние** всех без исключения сфер жизни нашего общества. Но это ясно и без глубоких научных исследований, важнее выяснение причин такого падения. И тут преобладали мнения об «агентах влияния», о предателе Хрущеве и суперпредателе Горбачеве. Лишь некоторые выступления были более материалистичны и научны на этот счет.

Так, профессор *Степанов Е.И.* (Москва) базовой **причиной** всех кризисных процессов назвал конфликт в экономической сфере, который выражается в переходе от централизованной государственной собственности к индивидуально-частной. В результате вся экономика перестроилась с производства продукции, необходимой стране как целому, на производство лишь того, что дает прибыль частному собственнику. А между тем, заметил докладчик, в резолюции Первой международной конференции

ООН в Рио-де-Жанейро 1992 года говорится, что частная собственность в современных условиях стала тормозом на пути развития мировой цивилизации, и это совершенно правильно. Далее докладчик заявил, что капиталократия в нашей стране может быть преодолена политической и практикой действительно демократического социального государства. А для этого вновь созданный в России буржуазный класс должен стать «классом для себя» и почувствовать ответственность за судьбы собственной страны.

Некоторые выступавшие искали причины современного кризиса в истории советского социализма, исчезновение которого в 80–90 годах прошлого века — это лишь фиксация его краха, произошедшего в далеких недрах советской истории. *Готного А.В.* (Комсомольск-на-Амуре) поставил вопрос: а был ли у нас социализм? Если был, то почему этот «новый и передовой» социальный строй проиграл историческое соревнование «старому и загнивающему» капитализму? По мнению докладчика, в формационном отношении советское общество было «на ступеньку ниже западного». Профессор *Пернацкий В.И.* (Нижний Новгород) продолжил эту мысль, заявив, что Октябрьская революция «создала базисные предпосылки социализма», однако борьба за власть парализовала движение надстройки к новому строю. Цели революции были отодвинуты и преданы забвению. На их место пришла суррогатная концепция культового «социализма». Диктатура пролетариата была свернута, в стране сложился «авторитарный социализм», по существу реализовавший едко высмеянные К. Марксом идеи М. Бакунина. Такой «социализм», естественно, оказался нежизнеспособным.



С точки зрения этих и некоторых других докладчиков, в силу объективных обстоятельств советское общество вынуждено было проводить *буржуазные* преобразования в экономике (использование рыночных механизмов), политике (диктатура хозяйственной элиты), культуре (насыщение духовной жизни общества религиозноподобными лозунговыми формами). Очень быстро, к 1930-м годам, эти *средства* движения к социализму превратились в самоцель, сложился государственный капитализм со значительными элементами феодализма и азиатского способа производства. В результате, в полном соответствии с предупреждениями К. Маркса и Ф. Энгельса в «Манифесте Коммунистической партии», эта смесь феодального, буржуазного, христианского и утопического «социализма» была вытеснена «вторым изданием» буржуазной революции — переворотом 1991–1993 годов, и народ в большинстве своем интуитивно поддержал этот переворот как исторически (формационно) прогрессивный. Возможность этого парадокса, между прочим, тоже была гениально предсказана Марксом и Энгельсом в том же «Манифесте».

Одним из **путей выхода** из сложившегося кризиса многие участники конференции видели совершенствование отношений гражданского общества: увеличение численности политических партий, активизация политической, хозяйственной и культурной самодеятельности граждан. Профессор *Субетто А.И.* (Санкт-Петербург) предложил переход к идеям ноосферы В.И. Вернадского, представленным им как идеи «ноосферного социализма».

Высказывались предложения активизации гражданского общества в сфере защиты системы образования от губительных реформ, проводимых государством в угоду новому социальному заказчику на рабочую силу. Профессор *Панфилова Т.В.* (Москва) заявила, что в сложившихся условиях полагаться на официальную политику в области образования не приходится. Думается, что преподавательской общественности придется взять на себя осмысление того, какая система образования нужна России. Это мнение разделяли *Кузнецов Б.И.* (Нижний Новгород), кандидат педагогических наук *Загорная Л.П.* (Нижний Новгород) и др.

Однако другие докладчики не были склонны драматизировать ситуацию. *Мединская М.*

(Иркутск) и *Нагорных О.С.* (Нижний Новгород) были вполне уверены, что компетентный подход в построении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) вполне содействует развитию в школьниках личностных качеств, делает учеников коммуникативными, развивает у них логическое мышление, умение ориентироваться в информационном обществе.

В контексте проблем гражданского общества обсуждался и вопрос о роли религии в социуме. Кандидат философских наук *Воронов А.И.* (Санкт-Петербург) заявил, что современная теология поставляет нам «неисчислимое количество свидетельств существования какого-то особого мира», которые можно верифицировать либо фальсифицировать как имеющие смысл высказывания. В то же время «атеизм так и не представил никаких фактов, доказывающих небытие Бога». В результате докладчик призвал аудиторию к ведению конструктивного диалога науки и религии.

Пользуясь другой, диалектической, логикой, профессор *Фатенков А.Н.* (Нижний Новгород) представил религиозный опыт как не связанные с наукой и потому не находящиеся в поле ее критики мистические спекуляции на парадоксальных феноменах современности. Критика религии может осуществляться только в адекватной ей мировоззренческо-социальной сфере. Докладчик представил дискурс конца света выгодной властям манипуляцией сознанием обывателя. По его мнению, чем хуже будет складываться социально-экономическая ситуация в стране, тем чаще будут анонсироваться космические катастрофы, визиты инопланетных агрессоров и т. п.

Интересное наблюдение в этой области сделал кандидат культурологии *Нагорнов Е.А.* (Нижний Новгород), заявивший, что религия не является «врожденной» и «естественной» стороной человеческой духовности. Всё в обществе материально и социально обусловлено. Докладчик вспомнил книгу Ж. Батая «Проклятое поле», где исследуется известный феномен тибетской цивилизации и утверждается, что исключительная религиозность ее — результат переключения жизненной энергии населения Тибета с позиций агрессии по отношению к соседним народам в Средние века на позиции

самоизоляции и ухода в трансцендентные миры в изменившихся к Новому времени условиях роста агрессии соседних цивилизаций. И докладчиком был сформулирован риторический вопрос: не является ли современная российская религиозность неким эскапизмом, формой пережигания избыточной энергии, не могущей реализоваться где-либо еще? По его мнению, современная правящая элита оставляет населению одну-единственную отдушину — метафизику, отсекая его от реального политического участия. Социальные корни религиозности значительной части населения России, на наш взгляд, определены им достаточно адекватно.

Некоторые докладчики выступали с позиций защиты гражданского общества от всевластия правящей бюрократии, защиты некоммерческих организаций (НКО) от репрессивного, по их мнению, закона об этих организациях как агентах иностранного влияния. В этих выступлениях явно чувствовался дух московской Болотной площади.

Автор этих строк в своем докладе заявил о неуместности надежд на «гражданское общество». Гражданское общество соответствует стихии рынка и господству закона стоимости, тогда как общество для своего прогресса сегодня остро нуждается в переходе к открытому К. Марксом явлению *всеобщего труда* и организации производства в соответствии с законом потребительной стоимости. Сегодня у нас по сути уже и есть такое же «гражданское общество», какое было летом 1917 года, когда собственники, сбросившие власть царского общенационального центра, буквально за несколько месяцев довели страну до «грозной катастрофы». И только В.И. Ленин тогда заявил, что лишь *социалистическая революция рабочего класса* может навести в стране порядок и спасти ее от верной гибели в удушающих объятиях буржуазных «свобод». Не гражданское общество, а республика Советов — вот что спасет нас сегодня.

Важным направлением работы конференции были **проблемы методологической саморефлексии обществознания**. Деграция последних десятилетий захватила не только сферы политики, экономики, мировоззрения, морали, но и культуру научного мышления. Сущностное знание, требующее категориального, диалектического мышления, вытесняется по существу протагоровской софистикой либо,

в современном варианте, позитивистскими, неопозитивистскими, постпозитивистскими и постмодернистскими «дискурсами». Таков был пафос доклада профессора *Грехова А.В.* (Нижний Новгород). Современное обществознание (его «мейнстрим») отказывается от необходимости формулировать понятие явления и выяснять отношение этого явления к своему понятию. Вследствие этого наука превращается в эквилибристику терминов-симулякров. *Явление* капитализма в нашей стране сегодня налицо, но из науки всячески вытесняется *понятие* капитализма. Оно заменяется *терминами* «рынок», «свобода предпринимательства» и т. п. Есть империализм, но его *понятие* заменяется *термином* «глобализация». Эксплуатация труда представляется как «социальное партнерство», манипуляция сознанием — как «демократия». В результате получается абсолютизация наличного, неспособность мыслить сущностно и потому исторично. Сегодняшний враждующий мир представляется единственно возможным и потому вечным. Социальная наука скатывается в апологетику.

О методологических принципах социальной диагностики говорил в своем докладе профессор *Зеленов Л.А.* (Нижний Новгород). С его точки зрения, ими должны быть: точный объективный анализ состояния объекта; понимание и признание объективности социальных законов; использование формационного анализа как в основе своей материалистического; понимание относительной независимости и активности надстроечных структур, отношений и процессов; классовый анализ, а не замена его терминами «средний класс» и другими «методологическими чебурашками».

Малов С.В. (Нижний Новгород) в своем докладе предостерегал от использования позиций этического, экологического, ноосферного социализма и вообще выведения организации общества из духовных процессов. Против идеалистического понимания общества выступил и профессор *Бакулин В.И.* (Киров). «Постмодернистской новацией в социальной философии» назвал он объявление несуществующей проблемы соответствия (или несоответствия) текста исторического источника объективной реальности. По мнению докладчика, современная феноменология предлагает сам текст документа приравнять к реальности и рассматривать в



качестве ее синонима и полноценного объекта исследования. «Другой крайностью» он назвал «грубый материализм советского марксизма» и заявил о необходимости: «методологического синтеза» достижений формационного и цивилизационного подходов в изучении общества; экономического детерминизма и учета географического, климатического, историко-психологического факторов развития общества; классового анализа и теории элит; классовой схемы социальных революций и «антропологии революции». В этом докладчик видит необходимое нам сегодня «овладение богатым инструментарием современного обществоведения».

Необходимость материалистической и вместе с тем диалектической методологии в понимании общества отстаивала профессор *Шетулова Е.Д.* (Нижний Новгород). По мнению докладчика, человеческая история — прогрессивный и неисчерпаемый процесс восхождения человечества ко всё более развитым и совершенным, свободным и сознательным формам общественной жизни. Общество дви-

жется, побуждаемое к развитию внутренними, чисто социальными факторами, а не понятиями в духе социал-дарвинизма проблемами «борьбы за существование» и «выживания». Такого понимания требует диалектика, утверждающая качественное своеобразие уровней организации материи. Сегодня диалектику отрицают многие российские авторы, например В. Евстигнеев, Я. Певзнер, В. Швырев. В докладе прозвучала убедительная критика претензий этих авторов к диалектике.

На конференции не принимались прямые рекомендации политическим, экономическим или образовательным структурам и учреждениям. Но ее материалы, несомненно, могут оказаться основой для серьезных размышлений и выводов специалистов и практиков разных сфер жизни нашего общества.

Конференция продемонстрировала некий срез состояния нашей социально-философской и социологической мысли, выделив присущие ей достоинства и недостатки, положительные и негативные тенденции.

ЛИТЕРАТУРА

Современная Россия: опыт социально-философской диагностики. Материалы Международной научной конференции (Нижний Новгород, 20–21 апреля 2013 г.). Н. Новгород: Изд-во НижГМА, 2013. 276 с.

V.E. Baranov

DIAGNOSIS AND WAYS OF TREATMENT OF OUR SOCIETY

BARANOV Vladimir E. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*
Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: kelembet@yandex.ru

REFERENCE

Sovremennaiia Rossiia: opyt sotsial'no-filosofskoi diagnostiki. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Nizhnii Novgorod, 20–21 apreliia 2013 g.). Nizhniy Novgorod, NizhGMA Publ., 2013. 276 p. (In Russ.)

УДК 378.147:027.021

Л.П. Круковская, Н.М. Шибанова

**ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
КАФЕДРАЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК УНИВЕРСИТЕТА
(К 115-летию со дня основания Санкт-Петербургского
государственного политехнического университета)**

КРУКОВСКАЯ Лидия Петровна — доцент Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; кандидат физико-математических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: lidia.ks@mail.ru

ШИБАНОВА Наталия Михайловна — доцент Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; доктор химических наук.

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29
e-mail: shibanovanm@list.ru

Аннотация

Рассматривается роль библиотек в оптимизации технического образования на примере библиотеки кафедры физики Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Ключевые слова

ОБРАЗОВАНИЕ; БИБЛИОТЕКА; ОПТИМИЗАЦИЯ; ИСТОРИЯ; УЧЕБНИКИ.

В течение последних десяти лет российские университеты решают поставленную перед ними государством задачу — войти в мировое образовательное сообщество и занять в нем достойное место. Так, появились бакалавриат и магистратура, т. е. высшее образование стало разным по срокам обучения и сложности, причем массовым уже сейчас становится профессиональное высшее образование — четырехлетний бакалавриат. Одновременно идет обсуждение возможности введения так называемого «прикладного» бакалавриата со сроком обучения 3 года. Возникает вопрос: как сочетать фундаментальную составляющую образования (математику, физику) и прикладные знания в условиях сокращения срока обучения в 1,5-2 раза? Очевидно, что при сокращении времени изучения общей физики до двух семестров, при уменьшении количества аудиторных часов и увеличении количества студентов, обучающихся у одного преподавателя, возрастает необходимость постоянной оптимизации процесса обучения. Одним

из способов оптимизации является усиление внимания к внеаудиторной, организованной и методически управляемой самостоятельной работе студентов, в частности к работе с книгой. Соответственно роль библиотек всех уровней в учебном процессе возрастает. В связи с этой тенденцией было обращено внимание на состояние библиотеки кафедры экспериментальной физики [1], являющейся одной из старейших и крупнейших кафедр СПбГПУ — ведущего университета научно-методического совета по физике Министерства образования и науки РФ.

Ретроспективный характер изложения материала обусловлен тем, что статья готовилась к 115-й годовщине учреждения университета (тогда института), которая отмечалась 18 февраля 2014 года. Обращаясь к долгой и славной истории университета на примере кафедры экспериментальной физики и рассматривая процесс формирования кафедрального книжного фонда, мы очень надеемся, что опора на традиции позволит университету выбрать свой



собственный путь достижения глобальной конкурентоспособности.

Систематический каталог библиотечного фонда кафедры, составленный нами, содержит более 1500 наименований единиц хранения на бумажных носителях. Раздел «Общая физика» составляют учебники, в том числе книги-многотомники, учебные пособия, задачки, лабораторные практикумы, справочники, включающие в себя все разделы курса общей физики. Литература, выделенная как «Разделы физики», посвящена описанию отдельных разделов курса физики, например механике, электромагнетизму, геофизике, астрофизике, теоретической, технической физике и другим разделам. В каждом блоке этого раздела также выделяются подразделы: учебники (более 100), монографии (более 200), задачки, справочники, научно-популярная литература. В раздел «Смежные науки и вспомогательная литература» выделены в виде отдельных блоков книги по радиотехнике, связи, теплофизике, материаловедению и приборостроению, а также книги по математике и химии. В каждом блоке этого раздела также выделены подразделы: учебники, монографии, задачки и научно-популярная литература. В этом же разделе имеется блок, в котором собраны словари и справочные пособия, а также блок с литературой, посвященной истории развития науки и техники, истории института и кафедры.

Большое количество блоков в систематическом каталоге обусловлено, в частности, основной задачей, стоящей перед нашим университетом с его основания, — подготовкой инженеров для различных отраслей промышленности с глубоким физико-математическим образованием, а также особенностями и традициями преподавания общей физики в Политехническом институте, а затем в университете. Одна из особенностей состоит в том, что кафедра экспериментальной физики была и остается единственной кафедрой, преподаватели которой читают курс общей физики студентам всех институтов университета. Он разрабатывался с учетом специфики разных направлений обучения. Эта специфика преподавания сохраняется со времени, когда курс общей физики читался основателем физической лаборатории профессором В.В. Скобельциным студентам первого курса всех отделений института [1, 2]. Так, в библиотечном фонде кафедры имеются «Лек-

ции по физике» профессора В.В. Скобельцина, прочитанные им в 1902–1903 годах студентам экономического отделения, а также «Курс электричества» того же автора 1909 года, написанный для студентов-электротехников.

Примерно половину фонда кафедральной библиотеки составляют книги, выпущенные в 1930-х годах, хотя есть книги, вышедшие гораздо раньше, например учебник И.А. Каблукова «Основные начала физической химии» (1900), «Курс физики» (1914) О.Д. Хвольсона. Активное формирование кафедральной библиотеки в предвоенные годы было отчасти обусловлено и трудностями в работе фундаментальной библиотеки, которая вследствие многочисленных реорганизаций института в те годы (разделения на отдельные институты и слияния их в новые образования) не могла обеспечить книгами учебный процесс. Так, в 1937 году библиотека только преподавателям вынуждена была отказать десять тысяч раз [2]. Библиотека перестала выдавать студентам книги на дом и превратилась в справочную. Надо отдать должное сотрудникам кафедры и института, которые в тяжелые годы войны и блокады сохранили накопленные библиотеками книги.

Как основатель физической лаборатории (будущей кафедры экспериментальной физики) профессор В.В. Скобельцин, чьи напечатанные на машинке на средства кассы взаимопомощи студентов лекции хранятся в кафедральной библиотеке, так и следующие поколения преподавателей старались обеспечить учащихся необходимыми учебными пособиями. Перечислим лишь сохранившиеся в кафедральной библиотеке. Так, будущий академик А.Ф. Иоффе, начавший свою педагогическую деятельность в 1906 году в качестве лаборанта физической лаборатории, а затем возглавлявший кафедру в период с 1934 по 1937 год [1], разработал несколько учебников: «Лекции по молекулярной физике» (1923), «Курс физики — основные понятия из области механики. Свойства тепловой энергии. Электричество и магнетизм» (1933), переработанный и переизданный в 1940 году, «Основные представления „современной физики“» (1949). В том же 1933 году вместе с будущим академиком и лауреатом Нобелевской премии по химии Н.Н. Семеновым, работавшим в 1928–1929 годах заместителем декана физико-механического факультета, был написан «Курс физики» (т. 4,

ч. 1 «Молекулярная физика»). Первый советский задачник по физике сотрудников физической лаборатории А.Ф. Вальтера, В.Н. Кондратьева, Ю.Б. Харитона (будущего академика) под редакцией А.Ф. Иоффе был издан в 1924 году и выдержал в дальнейшем 11 изданий. Сохранилось учебное пособие для вузов и втузов «Физика ионных и электронных процессов» профессора Д.Н. Наследова, напечатанное в 1937 году, т. е. в первый период его заведования кафедрой. Библиотека в настоящее время пополняется новыми учебными пособиями, написанными сотрудниками кафедры. Наиболее значимым из них, на наш взгляд, является «Курс физики» в двух томах И.П. Ипатовой, В.Ф. Мастерова, Ю.И. Уханова (учебное пособие для втузов), выпущенный в 2001–2004 годах. Первый том этого учебного пособия получил на городском конкурсе 2002 года диплом III степени в номинации «Лучший учебник года».

Блок «Концепции современного естествознания» раздела «Общая физика» стал формироваться в библиотечном фонде кафедры начиная с 1995 года в связи с подготовкой одноименного курса для всех гуманитарных направлений обучения студентов университета. Учебное пособие профессора кафедры Н.М. Кожевникова «Концепция современного естествознания», переизданное четырежды, стало победителем в конкурсе учебных изданий СПбГПУ 2008 года. Преподаватели кафедры успешно используют фрагменты этого пособия на лекциях по общей физике, что обусловлено ярко выраженной мировоззренческой составляющей курса и высоким уровнем изложения материала.

Книги и брошюры из блока «Лабораторный практикум», относящегося к разделу «Общая физика», необходимы для обслуживания учебного процесса в семи залах лаборатории кафедры, в которых выполняются лабораторные работы, охватывающие весь курс общей физики от механики до оптики и атомной физики. Это, наверное, самый важный раздел кафедрального фонда, так как кафедра выросла из физической лаборатории и сама носит название кафедры экспериментальной физики. В этом разделе находится и еще одна из самых старых книг библиотеки — «Сборник элементарных опытов по физике, составленный при участии многих физиков» (1905) Анри Абрагама, перевод с французского. Наиболее старое руководство

к лабораторным работам, выполнявшимся в физической лаборатории нашего университета (тогда Политехнического института), сохранившееся в кафедральном книжном фонде, — это «Руководство к лаборатории физики: для студентов физико-механического и электротехнического факультетов» (1928) под редакцией уже упоминавшегося выше В.Н. Кондратьева. Книга К.Ф. Нестурха «Порядок выполнения лабораторных работ в физической лаборатории ЛПИ им. Калинина» (1927) в кафедральном фонде не сохранилась, но сохранился экземпляр, переизданный в 1931 году. Методическая поддержка лабораторных занятий студентов осуществлялась на протяжении всего времени существования Политехнического института — университета и продолжается сейчас путем переиздания методических указаний к действующим работам и издания новых руководств к лабораторным работам. Последние методические разработки касаются внедрения технологии LabVIEW в лабораторный практикум.

Содержание блока «Методические указания по преподаванию курса общей физики» раздела «Общая физика» в основном посвящено лекционным демонстрациям по физике и использованию современных технических средств в физических демонстрациях. В 2013 году этот раздел пополнился книгой профессора Н.М. Кожевникова «Демонстрационные эксперименты на лекциях по общей физике».

Со времени основания физической лаборатории ее сотрудники занимались на ее территории научными исследованиями с привлечением студентов и в тесном контакте с учеными других высших учебных заведений и академических институтов. В кафедральной библиотеке имеются книги с дарственными надписями, например книги И.В. Курчатова «Сегнетоэлектрики», В.Ф. Миткевича «Электрическая энергия: как она добывается, как она передается» (1938), монография «Оптика рентгеновских лучей» (1933) будущего академика А.И. Алиханова (выпускника Политехнического института по специальности «Физика», работавшего в 1930 году заведующим рентгеновской лаборатории физико-механического факультета), под редакцией П.И. Лукирского, будущего академика и заведующего кафедрой экспериментальной физики. Эта традиция продолжается и в настоящее время. В результате проведенных исследований



с участием сотрудников кафедры в последние годы был выпущен ряд монографий [См., например: 3–5].

Анализ распределения количества поступавшей на кафедру литературы по годам показал, что наибольшее число приобретений приходится на период с 1930 по 1940 год и на 1960–1970-е годы, т. е. на периоды довоенной индустриализации и так называемого четвертого технологического уклада, связанного с покорением космоса, развитием атомной и ядерной физики и энергетики, появлением микроэлектроники и на ее основе вычислительной техники. Количество же книг, приобретенных в последние 30 лет, составляет менее 4 % библиотечного фонда. Особенно удивляет отсутствие современных учебников, научно-методической и педагогической литературы на иностранных языках, в то время как в университете уделяется большое внимание созданию и расширению международных образовательных программ.

Возможно, это связано определенной стагнацией в развитии науки, наблюдавшейся, по мнению директора НИЦ «Курчатовский институт» М.В. Ковальчука [6, с. 3], в последние десятилетия из-за отсутствия глобальных проблем-вызовов, стоящих перед человечеством на данном этапе развития, но, возможно, сложившаяся ситуация также указывает и на необходимость нового подхода к преподаванию физики. Как в 1960–1970-е годы стало ясно, что физика так изменилась, что ее нельзя преподавать по учебникам 30-х годов, что необходимо создавать новые курсы общей физики и модернизировать лабораторный практикум, так и сейчас необходимо обсуждение, как наилучшим образом реализовать ФГОС в учебном процессе по дисциплине «Физика». Ведь до сих пор основным учебным пособием [7] для студентов технических направлений подготовки остается трехтомный «Курс общей физики» И.В. Савельева, первое издание которого приходится на 1977–1979 годы [8]. По нашему мнению, особенно нужны новые учебные пособия для бакалавров, написанные с учетом низкого общего уровня школьного образования и падения интереса к самостоятельному изучению физики. Эти новые студенты, плохо подготовленные к

самостоятельному труду, приходя в университет, часто сталкиваются с дополнительными трудностями в виде учебников, загроможденных математическими формулами, схемами, усложняющими их самостоятельную работу. Следует уделять больше внимания выбору и тщательному описанию опытов и экспериментов, чтобы создать базу для восприятия существующих в природе законов и их математического описания. Такие учебники следует выпускать преимущественно на электронных носителях, так как благодаря компьютерным технологиям опыты и эксперименты в них могут носить не только описательный, но и демонстрационный характер. Очевидно также, что учебники для бакалавров должны быть сжаты по объему, подробно в них следует разбирать разделы физики, которые помогут углубить специальное образование, изложение теории должно сопровождаться задачами с примерами их решений. Например, для бакалавров Инженерно-строительного института целесообразно за счет вузовского компонента «уплотнить» курс общей физики такими разделами, как «Переменный ток», «Акустика», «Фотометрия».

Завтрашний день кафедральной библиотеки будет, по-видимому, зависеть от особенностей процесса обучения, которое все чаще становится дистанционным. В Министерстве образования и науки настаивают, чтобы не менее 20 % образовательных программ реализовывались в сетевом режиме. Фундаментальная библиотека СПбГПУ и кафедральная библиотека уже имеют большие электронные составляющие, позволяющие пользоваться преподавателям и студентам их книжным фондом дистанционно. Благодаря технологии оцифровки книг библиотека кафедры экспериментальной физики стала частью Фундаментальной библиотеки университета, но уже следует подумать, как развивать онлайн-ресурсы в лекционных занятиях, практических занятиях и при контроле знаний. В университетской среде существует мнение, что развивать онлайн-ресурсы нужно не в каждом вузе отдельно, а следует создавать всероссийскую, а с учетом интереса к международным образовательным программам, может быть, и международную базу данных.

Работа выполнена при финансовой поддержке
Министерства образования и науки РФ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кесаманлы Ф.П. Очерки о кафедре экспериментальной физики, ее руководителях и преподавателях. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 308 с.
2. Смелов В.А. Санкт-Петербургский политехнический дореволюционный. СПб.: Бирюса, 2012. 618 с.
3. Процессы в многоэлектронных атомах / М.А. Амусья, В.К. Иванов, Н.А. Черенков, Л.В. Чернышова. СПб.: Наука, 2006. 325 с.
4. Rodnyi P.A. Physical processes in Inorganic Scintillators. N. Y.: CRC Press LLC Roca Raton, 1997. 219 p.
5. Козловский В.В. Модифицирование полупроводников пучками протонов. СПб.: Наука, 2003. 268 с.
6. Шабельский А. Новая бионика профессора Ковальчука // Политехник. 2014. № 6-7.
7. Бюллетень Научно-методического совета по физике. № 4 / сост. Н.М. Кожевников. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. 84 с.
8. Савельев И.В. Курс общей физики. В 3 т. Т. 1. Механика. Молекулярная физика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Наука, 1982.

L.P. Krukovskaya, N.M. Shibanova

THE HISTORY AND THE FUTURE OF THE DEPARTMENT'S LIBRARIES OF THE UNIVERSITY (To 115-anniversary of the St. Petersburg State Polytechnical University)

KRUKOVSKAYA Lidiia P. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politechnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: lidia.ks@mail.ru

SHIBANOVA Nataliia M. — *St. Petersburg State Polytechnical University.*

Politechnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: shibanovanm@list.ru

Abstract

The role of the libraries in optimization of engineers education on the example of physics department library of the Saint-Petersburg Polytechnic University is discussed.

Keywords

EDUCATION; LIBRARY; OPTIMIZATION; HISTORY; TEXTBOOKS.

REFERENCES

1. Kesamanly F.P. *Ocherki o kafedre eksperimental'noy fiziki, yeye rukovoditelyakh i prepodavatelyakh.* St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2010. 308 p. (In Russ.)
2. Smelov V.A. *Sankt-Peterburgskiy politekhnicheskij dorevolutsionnyy.* St. Petersburg, Biryusa Publ., 2012. 618 p. (In Russ.)
3. Amusya M.A., Ivanov V.K., Cherenkov N.A., Chernyshova L.V. *Protsessy v mnogielektronnykh atomakh.* St. Petersburg, Nauka Publ., 2006. 325 p. (In Russ.)
4. Rodnyi P.A. *Physical processes in Inorganic Scintillators.* N. Y., CRC Press LLC Roca Raton, 1997. 219 p.
5. Kozlovskiy V.V. *Modifitsirovaniye poluprovodnikov puchkami protonov.* St. Petersburg, Nauka Publ., 2003. 268 p. (In Russ.)
6. Shabel'skiy A. Novaya bionika professora Koval'chuka. *Polytechnik*, 2014, no 6-7. (In Russ.)
7. *Byulleten Nauchno-metodicheskogo soveta po fizike.* No 4. St. Petersburg, Polytechn. Univ. Publ., 2012. 84 p. (In Russ.)
8. Savelyev I.V. *Kurs obshchey fiziki.* In 3 vol. Of vol. 1. *Mekhanika. Molekulyarnaya fizika.* Moscow, Nauka Publ., 1982. (In Russ.)

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки
St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences**

№ 1 (191) 2014

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52145 от 11 декабря 2012 г.

Редакция

д-р техн. наук, профессор *В.Н. Козлов* – председатель редакционной коллегии
д-р филос. наук, профессор *О.Д. Шипунова* – ответственный секретарь
Л.Д. Чернухо – редактор, корректор
А.А. Мельниченко – технический секретарь

Телефон редакции (812) 294-47-72

E-mail: ntv-human@spbstu.ru

Компьютерная верстка – Н.А. Дубовская

Директор Издательства Политехнического университета А.В. Иванов

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.97

Подписано в печать 31.03.2014. Формат 60×84 1/8. Бум. тип. № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 41,0. Уч.-изд. л. 41,0. Тираж 1000. Заказ

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет.
Издательство Политехнического университета,
член Издательско-полиграфической ассоциации университетов России.
Отпечатано в типографии Издательства Политехнического университета:
Россия, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29.

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ

в журнале «Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки»

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Журнал «Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки» является периодическим печатным научным рецензируемым изданием. Он зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ №ФС77-52145 от 11 декабря 2012 г.) и распространяется по подписке Объединенного каталога «Пресса России» (индекс 80634).

Журнал с 2002 года входит в Перечень ведущих научных рецензируемых журналов и изданий (перечень ВАК) и принимает для печати материалы научных исследований, а также статьи для опубликования основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и кандидата наук по следующим основным научным направлениям: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ; ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ; ПЕДАГОГИКА; ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ. Научные направления журнала учитываются ВАК Минобрнауки РФ при защите докторских и кандидатских диссертаций в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников.

Периодичность выхода журнала – 4 номера в год.

Редакция журнала соблюдает права интеллектуальной собственности и со всеми авторами научных статей заключает издательский лицензионный договор.

2. ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

2.1. Оформление материалов

1. Объем статей докторов наук, профессоров, докторантов, соискателей ученой степени доктора наук, как правило, 12–20 страниц формата А4. Количество рисунков не должно превышать четырех, таблиц – трех, литературных источников – пятнадцати.

2. Объем статей преподавателей, сотрудников, соискателей ученой степени кандидата наук, как правило, 8–15 страниц формата А4, объем статей аспирантов – 8 страниц формата А4. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух, литературных источников – десяти.

3. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы), список литературы (оформление по ГОСТ 7.05-2008).

4. Число авторов статьи не должно превышать трех человек.

5. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – TNr, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,5, таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см, текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1 см.

2.2. Представление материалов

Вместе с материалами статьи должны быть обязательно представлены:

- номер УДК в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);
- аннотация (2–3 предложения) на русском и английском языках;
- ключевые слова (5–7) на русском и английском языках;
- сведения об авторах на русском и английском языках: ФИО, место работы, должность, ученое звание, ученая степень, контактные телефоны, e-mail;
- аспиранты представляют документ отдела аспирантуры, заверенный печатью;
- рецензия на имя зам. главного редактора, подписанная специалистом, имеющим ученую степень доктора наук и/или ученое звание профессора. Рецензия должна быть ОБЯЗАТЕЛЬНО заверена в отделе кадров. Рецензент несет ответственность за содержание статьи, достоверность представленных материалов.

Представление всех материалов осуществляется в электронном виде через личный кабинет ЭЛЕКТРОННОЙ РЕДАКЦИИ по адресу <http://journals.spbstu.ru>.

2.3. Рассмотрение материалов

Представленные материалы (п. 2.2) первоначально рассматриваются редакционной коллегией и передаются для рецензирования. После одобрения материалов, согласования различных вопросов с автором (при необходимости) редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

При отклонении материалов из-за нарушения сроков подачи, требований по оформлению или как не отвечающих тематике журнала материалы не публикуются и не возвращаются.

Редакционная коллегия не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

Публикация материалов аспирантов очной бюджетной формы обучения осуществляется бесплатно в соответствии с очередностью.

При поступлении в редакцию значительного количества статей их прием в очередной номер может закончиться ДОСРОЧНО.

Более подробную информацию можно получить по телефону/факсу редакции:

(812) 294-47-72 с 10⁰⁰ до 14⁰⁰ – Алексей Анатольевич

или по e-mail: ntv-human@spbstu.ru