

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЫПУСК 40

Под общей редакцией
кандидата экономических наук С.С. Чернова



НОВОСИБИРСК
2015

УДК 001(06)

ББК 72я46

А 43

Рецензенты:

Профессор кафедры «Государственное управление и финансы» Государственного университета — учебно-научно-производственный комплекс, доктор экономических наук, профессор *Г.М. Самостроев*

Начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук, доцент *И.Э. Куликовская*

Доцент кафедры Уголовного права и криминологии Ульяновского государственного университета, доктор юридических наук *А.А. Рожнов*

А 43 **Актуальные вопросы современной науки:** сборник научных трудов. Выпуск 40 / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. — 178 с.

ISBN 978-5-00068-304-0

В сборнике «Актуальные вопросы современной науки» публикуются результаты исследований магистрантов, аспирантов, молодых и уже состоявшихся ученых по широкому спектру научных направлений. В представленный сборник включены материалы по истории и политологии, культурологии, менеджменту и маркетингу, психологии и педагогике, сельскохозяйственным наукам, филологии и лингвистике.

Все материалы изложены в авторской редакции.

УДК 001(06)

ББК 72я46

ISBN 978-5-00068-304-0

© Коллектив авторов, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ПОЛИТОЛОГИИ	5
<i>Ляпунова Н.В.</i> Историография профессионального церковного образования в России	6
<i>Никитина Т.А.</i> Модернизация, как механизм взаимообусловленности социальных и политических процессов в современной России	26
РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ	35
<i>Грушина Е.Е.</i> Камерно-инструментальная музыка: возрождение традиций и выход из кризиса.....	36
РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА.....	45
<i>Глушков В.А., Сайфутдинов Р.А., Муравьева Е.В., Мухомова Ю.В.</i> Анализ и совершенствование системы мотивации персонала организации	46
<i>Глушков В.А., Сайфутдинов Р.А., Носова Е.В., Родионова К.А.</i> Система социальной защиты населения в области социального страхования.....	56
<i>Гришин А.И., Мельников М.С., Строганов И.А., Мантейфель Е.А.</i> Предпосылки и перспективы оптимизации взаимодействия вузов и бизнес-структур в современной России	66
<i>Литвинова Е.С.</i> Роль некоммерческого сектора в формировании имиджа территории	74
РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ.....	81
<i>Викторов Д.В., Смирнова Л.В., Целищева Е.И.</i> Структурно-функциональная модель физкультурного образования	82
<i>Демидова И.Г.</i> Эмоциональный интеллект в структуре компетенций учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля.....	92
<i>Дубровина Л.А., Белова М.Е., Панов С.Д.</i> Сохранение русской ментальности как условие профилактики и коррекции агрессивного поведения старшеклассников	102

<i>Легостаева О.В.</i> Психологическая составляющая билингвизма.....	112
<i>Можаров М.С., Журавлёв С.В.</i> Некоторые особенности преподавания программирования за рубежом	122
РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ НАУК	133
<i>Гартованная О.В., Жигайлов В.Ф., Колоденская В.В., Данильченко М.А.</i> Комплекс мер по повышению эффективности использования земель сельскохозяйственного назначения	134
РАЗДЕЛ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВИСТИКИ.....	145
<i>Райскина В.А., Дубнякова О.А.</i> Современные методы корпусной лингвистики при анализе текста (на примере корпуса BFM)	146
<i>Скворцова Н.Н.</i> О модальной семантике действительных и страдательных причастий	155

Раздел 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ПОЛИТОЛОГИИ

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕРКОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

© Ляпунова Н.В.*

Российский государственный социальный университет, г. Москва

В статье рассматриваются основные этапы развития отечественной историографии профессионального церковного образования в России.

Ключевые слова: церковно-историческое исследование, историографический этап, периодизация церковного образования, историографическая оценка, церковные историографы.

Профессиональное церковное образование, как проблема профессиональной подготовки кадров духовенства, рассматривается в отечественной историографии впервые. Несмотря на то, что в последние годы история духовных учебных заведений, духовно-образовательных реформ все чаще становится предметом научного исследования, современная историография проблемы в целом не столь обширна. Условно всю историографию можно разделить на три этапа: 1) с начала XIX века до 1917 г. включительно, 2) с 1917 г. до середины 1980-х гг., 3) с середины 1980-х гг. до настоящего времени. В основу периодизации положены как факторы, влияющие на развитие профессиональной церковно-образовательной системы, так и различные подходы к проблеме церковного образования, различные принципы его постановки.

Первый этап – с начала XIX века до 1917 года – охватывает собой период начала становления и развития дореволюционной историографии профессионального церковного образования в России. На протяжении всего периода шел поиск идей и подходов к историографической оценке церковно-образовательных проблем.

В вышедших в этот период трудах по истории Русской Церкви [1] реформы, проводимые в области церковного образования, рассмотрены схематично, отсутствуют ссылки на источники и литературу. В исторических очерках С.Г. Рункевича и П.В. Верховского, учебном курсе А.П. Доброклонского отмечаются основные черты церковно-учебных реформ, но дается лишь официальная формулировка причин и итогов их проведения, результаты развития богословской науки рассматриваются обзорно и фрагментарно, анализ проблем, возникающих в богословских исследованиях, практически отсутствует [2].

Непосредственно анализу реформ духовных учебных заведений XIX – начала XX столетий посвящены специальные исследования профессоров С.-Петербургской и Киевской духовных академий Б.В. Титлинова и протоиерея Ф.И. Титова [3], а также студента Московской духовной академии П.Д. Всехсвятского [4].

* Профессор кафедры Истории Отечества, доктор исторических наук, профессор.

Монография Б.В. Титлинова «Духовная школа в России в XIX веке», охватывая период с начала XIX века до 1869 года включительно, содержит сведения об административном устройстве духовной школы, преподавании различных научных дисциплин, материальном положении и состоянии воспитательной работы в духовных учебных заведениях. Говоря об общем состоянии духовной школы XIX века, следует подчеркнуть, что «дух обрядовой религиозности» и «военная дисциплина», основанная на «страхе Божиим» и «послушании», были характерными чертами духовно-воспитательного процесса на протяжении всего рассматриваемого периода. Главным итогом реформ Титлинов считал уничтожение цензуры, многопредметности и увеличение преподавательского состава.

По характеру это скорее не критическое исследование, а историческое повествование. Автор в целом ограничивается рассмотрением причин реформ и не исследует их последствия. Кроме того, проблема духовной школы выпала у автора из общего исторического контекста политической, экономической и социальной жизни страны. Поскольку труд писался в период, определяемый настроениями 1905-1906 гг., это наложило отпечаток на составленные акценты и выводы: «специально-пастырскому» направлению преобразований 1840-х годов автор противопоставляет Устав 1869 года, как выход на дорогу нового широкого и свободного развития академий.

Труд «Преобразование духовных академий в России в XIX веке» принадлежит перу протоиерея Ф.И. Титова. Его автор делает акцент на борьбе двух начал в истории духовной школы – прогрессивного и регрессивного.

«Представители первого направления, – пишет он, – всеми силами старались приблизить конкретный образ духовной школы к тому идеалу, который отвечал сознанию их самих и их сторонников, не прибегая особенно к практическим соображениям государственной пользы церковного образования; деятели другого направления придавали важнейшее значение этим именно практическим соображениями, притом стремились во что бы то ни стало отстаивать начала и порядки, к которым привыкли они сами и их сторонники». Титов Ф.И. полагал, что победа одного направления над другим в значительной степени обуславливалась тем, «какие силы выдвигало в известное время то или другое направление, но еще более зависела от того, какое из этих двух направлений встречало сочувствие и поддержку в настроении правительственных сфер или же общественного мнения». В итоге, заключает автор, каждая отдельная реформа осложняла отношения внутри церковно-иерархической среды, порождая остроту взаимного неприятия белого и черного духовенства или ученого монашества [5]. К сожалению, свой вывод Ф.И. Титов не подкрепляет ни примерами, ни конкретными рассуждениями. Периодику и другие первоисточники автор использовал очень слабо, в работе практически отсутствуют ссылки на литературу.

Проанализировав подробно историческую обстановку, в которой создавались уставы духовных академий, следует заключить, что Устав 1869 года,

«представлявший академиям большую самостоятельность, дававший им многие новые средства для лучшей постановки и разработки богословских наук, наконец, улучшавший материальное положение академий, был для своего времени крупным либеральным явлением, большим шагом вперед по пути всестороннего улучшения академий». Напротив, Устав 1884 года, «представляя попытку исправления отдельных частей или недостатков Устава 1869 г., был не движением вперед по пути всестороннего улучшения духовных академий, а поворотом назад. Это не была коренная и всесторонняя реформа» [6].

Курсовое сочинение П. Всехсвятского «Организация духовно-учебных заведений по Уставам 1814, 1867-1869, 1884 гг.», хранящееся в фондах Российской государственной библиотеки, содержит сравнительный анализ некоторых положений уставов, но без привлечения документов по их разработке.

Среди статей и записок по истории отдельных богословских наук [7], авторы которых не ставили перед собой задачи собственно научного исследования, следует выделить магистерский труд архимандрита Иннокентия (Пустынского) по истории пастырского богословия [8]. Обзорная статья профессора Киевской духовной академии В.Ф. Певницкого, посвященная 50-летию преобразования Киевской духовной академии, выделяет наиболее важные проблемы богословской науки накануне проведения реформы 1869 года [9].

Сочинения И.А. Чистовича по истории С.-Петербургской духовной академии, С.К. Смирнова по истории Московской духовной академии и продолжающее его статистическое обозрение П.Н. Луппова, ряд сочинений по истории Киевской духовной академии В.А. Аскоченского и протоиерея Ф.И. Титова, по истории Казанской духовной академии С.А. Терновского, статья А.А. Бронзова представляют собой тщательно подобранный и систематизированный материал о жизни академий, изложенный в виде историко-статистического описания [10]. Авторами этих трудов, приуроченных в основном к юбилеям учебных заведений, выступали, как правило, сами преподаватели. Вполне понятно, что этим работам, как любому юбилейному изданию, была свойственна идеализация школьной жизни. Останавливаясь преимущественно лишь на достигнутых успехах, авторы не ставили перед собой задачи анализа идей, предлагаемых в уставах учебных заведений. О самих реформах наиболее подробно говорит историк С.-Петербургской духовной академии И.А. Чистович, но он излагает лишь официальную точку зрения, основанную, прежде всего, на ежегодных отчетах обер-прокуроров святейшего Синода [11].

На фоне этих работ особо выделяется труд П.В. Знаменского «История Казанской духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842-1870 годы)» [12], написанная автором к 50-летию академии. В основу книги Знаменского были положены многочисленные источники, причем не только официально-документальные материалы из академического архива, но и мемуарная литература, личные воспоминания само-

го автора, а главное – устные рассказы студентов. В работе содержится достаточно подробный обзор академии за тридцатилетний период с характеристикой преподавателей и студентов, историей каждой кафедры, сведениями о бытовой стороне жизни студентов и их эстетических развлечениях, что представляло особый интерес для критиков [13].

В книге П.В. Знаменского содержится много поучительного и для сегодняшнего дня, например, о характере академических лекций и отношении к ним студентов. «Студент искал в лекциях не подробных знаний, – справедливо замечает автор, – а именно методологических указаний на приемы для добывания этих знаний и тех последних слов науки, с которых бы ему можно было начинать свои собственные работы» [14].

Почти одновременно с «Историей Казанской духовной академии...» П.В. Знаменский издал капитальную книгу по истории духовного просвещения XVIII века «Духовные школы в России до реформы 1808 года», насыщенную обилием фактического материала и отдельными ценными замечаниями.

Общая концепция книги проста и характеризует собой взгляд на развитие церковного образования как на поступательный процесс, начатый Петром I и продолженный Екатериной II: «Петр Великий создал в России людей», Екатерина вложила «в них души».

Знаменский достаточно обстоятельно рассматривает все стороны жизни духовной школы: управление и содержание учебных заведений, их сословное значение, состояние учебно-воспитательной части. В работе содержится ряд интересных наблюдений. Так, по мнению автора, «главные эпохи истории духовных школ идут почти через равные промежутки времени, разделяясь одна от другой периодами величиной около полустолетия. Первый период, от начала XVIII столетия, времени основания духовных школ, до 1760-х годов, представляет собой период начальной жизни школ, когда они сформировались в специальном виде... Второй – от 1760-х годов до реформы в царствование Александра I, носит переходный характер, когда они стали понемногу получать общегосударственный и общецерковный характер ... не переставая оставаться специально-сословными. С таким специальным и сословным характером они оставались и в следующем периоде, в начале которого произведена была их общая реформа. Последний период их истории открывается духовно-учебной реформой 1860-х годов».

В то же время в работе автора отсутствует объективный подход к древнерусскому периоду истории церковного образования. Так, автор указывает, что обучение в Древней Руси практиковалось в приходских школах [15]. Думается, что подобное утверждение автора вряд ли справедливо, поскольку в действительности обучение носило частный, домашний характер.

Истории духовной школы XVIII – начала XX столетий посвящена книга Ф.Н. Белявского «О реформе духовной школы». Необходимость в подобном

исследовании была вызвана, по мнению автора, тем, что «в порыве увлечения и разгаре страстей (речь идет о событиях 1905-1907 гг. – Н.Л.) так часто рушатся и обесцениваются самые драгоценные сокровища народной жизни... – вера православная. Антираелигиозная агитация только надвигается на народ. Но как бы ни изменился церковный строй – главным борцом против неверия и религиозных заблуждений явится все же священник. При обсуждении будущей реформы имеет особенное значение опыт прошлого; время слишком тревожное и положение слишком угрожающее, чтобы можно было делать новые эксперименты» [16].

Главное внимание автора сосредоточено на рассмотрении содержания реформ. Правда при этом полностью отсутствуют ссылки на источники, что существенно снижает научную ценность исследования.

Однако, несмотря на этот весьма существенный недостаток, Ф.Н. Белявским была выполнена черновая, неблагодарная работа – создана та канва, на основе которой могли строиться дальнейшие исследования. Без преувеличения можно сказать, что его труд сохранил свое значение вплоть до настоящего времени.

Истории центрального органа духовно-учебного управления – Учебного комитета – посвящена работа профессора С.-Петербургской духовной академии Н.Н. Глубоковского [17], которая носит в основном полемический характер.

Появлялись в этот период обзорные записки по истории академий, не претендующие на полноту и фактическую доскональность, но ставящие иную задачу: усмотреть закономерности, отметить и проанализировать проблемы. Аналитический подход отличает записки И.И. Малышевского о Киевской духовной академии, И.С. Бердникова о Казанской духовной академии, Г.З. Елисеева о С.-Петербургской и Московской духовных академиях, протоиерея С.А. Соллертинского о С.-Петербургской духовной академии и другие [18]. Но авторы этих записок анализируют проблемы «местные», не углубляясь в процесс разработки новых образовательных концепций.

Следует отметить также биографические очерки и статьи, посвященные исследованию духовно-учебной деятельности и научно-богословскому творчеству известных деятелей на ниве духовного просвещения второй половины XIX – начала XX веков: протоиерея А.В. Горского, протоиерея И.Л. Янышева, И.Е. Троицкого, В.В. Болотова, А.П. Лебедева, Н.Н. Глубоковского, Н.В. Покровского и других [19]. Преломление известных событий, решений, преобразований в жизни и деятельности конкретных преподавателей и студентов иллюстрирует, а часто дополняет и проясняет реальное значение этих событий и преобразований для академий [20].

Вышло в свет несколько исследовательских работ о К.П. Победоносцеве – обер-прокуроре Священного Синода с 1880 по 1905 годы, теории и практике православно-русского консерватизма. Стоит отметить, что его «Мос-

ковский сборник», изданный в год коронации Николая II, открывался замечанием о необходимости духовной связи между народом и правительством. «Как бы ни была громадна власть государственная, – писал он, – она утверждается не на ином чем, как на единстве духовного самосознания между народом и правительством, на вере народной: власть подкапывается с той минуты, как начинается раздвоение этого на вере основанного сознания» [21]. Всю свою энергию и силы он отдавал делу сохранения этого «традиционного уклада». Работы К.П. Глинского, А.Э. Нользе посвящены рассмотрению отдельных теоретических воззрений обер-прокурора К.П. Победоносцева [22]. Существенным недостатком указанных исследований является отсутствие фактов и архивных материалов.

В целом следует подчеркнуть, что это был самый плодотворный период в изучении истории духовной школы.

Второй этап – с 1917 года до середины 1980-х годов – включает временной отрезок, когда вопросы духовной школы рассматривались в свете определенной идеологической доктрины: реакционное отношение духовенства к просвещению, преследование церковными органами свободомыслия и научного критицизма [23]. Во второй половине этого периода, с конца 1950-х годов, стали появляться более взвешенные работы по истории Русской Церкви, построенные на архивных документах, в том числе Синодального архива, затрагивающие и вопросы церковного образования: П.А. Зайончковского, С.С. Дмитриева, Е.Ф. Грекулова, Ю.Н. Титова, С.Л. Эвенчик, Ю.И. Герасимовой, В.Г. Чернухи и некоторых других авторов [24].

В этот период активная роль в церковно-исторических исследованиях принадлежит православным ученым и богословам русского Зарубежья. Из общих исследований по истории Русской Церкви, затрагивающих проблемы русской духовной школы и специфику ее исторического развития [25], следует выделить фундаментальный труд И.К. Смолича. Автор обращает особое внимание на реформы духовной школы (XVIII-начала XX вв.) и на проблемы развития богословской науки, дает характеристики основным деятелям этих реформ. Исследование построено на обширной источниковой базе, с использованием статистических данных, хотя автору были недоступны документы отечественных архивов, которые могли бы скорректировать некоторые выводы исследования. Работа И.К. Смолича не свободна от определенной тенденциозности: консерватизму иерархии и ученого монашества противопоставляется накопившее силы белое духовенство, которому и принадлежит заслуга в осуществлении реформ 1867-1969 годов, безусловной положительности и научной свободе этих реформ противопоставляется косность пришедшей ей на смену реформы 1884 года.

В отличие от многих своих современников, склонных считать, что в первый период своего царствования Александр I был приверженцем либеральных идей, И.К. Смолич разделяет точку зрения великого князя Николая Ми-

хайловича, что «император Александр I никогда не был реформатором, а в первые годы своего царствования он был консерватор более всех окружающих его советников». Рассматривая политику Николая I, он полагал, что консервативный дух николаевского режима никак нельзя свести только к последствиям потрясения, пережитого во время восстания 14 декабря 1825 года. По его мнению, эпоха Николая I, как и его брата Александра I, носила отчетливый отпечаток личности монарха. При этом Смолич считал, что «обер-прокурор Протасов был прав, когда утверждал, что учебные планы и уставы 1814 г. плохо учитывали то обстоятельство, что большинство выпускников духовных школ призваны были стать приходскими священниками» [26].

К этому же периоду относятся две работы по истории богословской науки, созданные в русской диаспоре: Н.Н. Глубоковского и протоиерея Георгия Флоровского [27]. Труд Н.Н. Глубоковского, опубликованный в 1928 году в Варшаве, излагает историческое развитие отдельных направлений русской богословской науки. Важна сама личность автора: Н.Н. Глубоковский не только был одним из лучших русских богословов-библеистов, но занимался целенаправленно историей духовного образования и богословской науки. Но, при несомненной ценности работы, труд этот фрагментарен, не соблюдена историческая последовательность, поэтому трудно проследить развитие научных идей, методов, традиций. Лишь в отдельных случаях автор связывает те или иные исследования с церковно-исторической ситуацией, в которой они проводились.

Исследование протоиерея Георгия Флоровского, изданное в 1937 году в Париже, более целостно и последовательно, построено на обширной источниковой базе, с учетом всей доступной литературы. Многообразие затронутых вопросов, попытка проследить связь тех или иных явлений в богословской науке с изменениями в церковной жизни, в духовной школе, с одной стороны, и с предшествующими этапами развития богословия, с другой, сохраняют актуальность этой работы и в наши дни. Однако автор не ставил перед собой задачи анализа духовно-учебных концепций как таковых и исследования процесса их разработки. К тому же, ему не были доступны архивные документы, которые могли бы скорректировать его позицию в отдельных вопросах: оценке эпохи Устава 1884 г., роли и значения отдельных личностей в истории духовного образования и богословской науки.

Вклад в историографию духовно-учебных проблем вносят в этот период сочинения выпускников возрожденных духовных школ: Московской и Ленинградской духовных академий, представленные, в частности, отчетом священника Владимира Котлярова [28] и кандидатскими диссертациями по истории Московской духовной академии диаконов Александра Киселева и Сергия Голубцова [29]. Авторами последних работ собран и систематизирован обширный фактический материал из опубликованных официальных документов Московской духовной академии – отчетов, журналов Советов,

«памятных книжек», но они не ставили перед собой задачи проследить связь проблем учебно-научного процесса с их централизованным разрешением. В работе С. Голубцова подробно исследована история борьбы академической корпорации за автономию, которая разворачивалась на фоне стачек и требований демократических реформ по всей стране. В Московской академии она, как показало авторское исследование, переплеталась с внутри академическими конфликтами, вызванными столкновениями профессоров между собой.

Итог этому периоду подводят два сборника, посвященные юбилеям столичных духовных академий: 175-летию С.-Петербургской-Петроградской-Ленинградской академии (считая с момента ее преобразования в 1809 г.) и 300-летию Московской академии (считая с момента основания Славяно-греко-латинской академии в 1685 г.) Сборники содержат статьи по истории академий в целом и по истории развития отдельных научных направлений и деятельности их представителей [30].

Следует отметить полезные для темы диссертации исследования по истории университетского образования. В них подвергаются анализу проблемы, волновавшие высшие школы в целом, особенно в периоды разработки новых уставов: специализация, научная аттестация, организация экзаменационно-контрольного процесса, практических занятий, деятельности преподавательской корпорации и др. Эти проблемы возникали и при разработке новых уставов духовных академий, а на выбор пути их решения оказывали определенное влияние университетские уставы [31]. Учет этой связи необходим для проведения корректного исследования.

Третий этап – с середины 1980-х гг. по настоящее время – в течение которого не раз делались попытки переосмыслить историческую роль Русской Церкви, ее отношения с государством, влияние на жизнь российского общества.

Примером таких обобщающих трудов может служить юбилейный сборник, посвященный 1000-летию Христианства на Руси, авторского коллектива под научным руководством профессора А.И. Клибанова. Сборник составлен на основе широкой источниковой базы, в целом не содержит резких односторонних выводов и ставит перед собой задачу объективной оценки прошлого. Как отмечается в работе, «сознание принадлежности к «чадам церкви» не покидало церковных историографов и направляло их церковно-исторические исследования. Было бы, конечно, односторонностью сводить церковную историографию к апологетике, но все же апологетика в ней преобладала. Советские историки не занимались систематическими исследованиями в области истории церкви. Сложилось своеобразное разделение труда, в результате чего возникли как самостоятельные отрасли исторической науки церковная история и гражданская история, развивавшиеся параллельно». Хотя «в исторической реальности, – как считают авторы, – гражданская и церковная история теснейшим образом переплетены» [32].

Однако критическое восприятие Церкви и устойчивая характеристика церковной иерархии как консервативной и реакционной силы, препятствующей прогрессу, вынуждают считать это коллективное сочинение не началом нового этапа, но завершением старого. В разделе, посвященном XIX веку (автор Б.В. Литвак), затронуты вопросы, связанные с духовно-учебными реформами 1860-х годов. Причем Литвак не считает духовно-учебные преобразования 1860-х гг. реформами, но лишь «очередным пересмотром уставов и штатных учебных заведений», при котором произошли некоторые «регрессивные» изменения: были исключены физико-математические науки, четвертый курс был «целиком посвящен практике преподавания в семинариях» и т.д. Подобная оценка реформ не принимает во внимание внутренних проблем духовно-учебного процесса, обусловивших реформы. В целом интересующие нас вопросы реформирования духовной школы, авторами монографии специально не рассматривались.

Из последних по времени трудов этого периода выделим учебный курс по истории Русской Церкви синодального периода В.А. Федорова, в котором представлен всесторонний обзор духовно-учебных реформ XIX – начала XX веков, но рамки учебного курса не позволили автору уделить внимание анализу причин, вызвавших эти реформы [33].

Вопросы духовно-учебных реформ второй половины XIX века затрагиваются в работах С.В. Римского, М.В. Никулина, отчасти А.В. Наместникова, С.И. Алексеевой и в работе А.Ю. Полунова [34]. Однако авторы обращаются к этой теме не специально, а в общем русле своих исследований, посвященных изучению отношений Церкви и общества. Поэтому свое внимание они обращают главным образом на подготовку, а не на реализацию реформ.

Исследование С.В. Римского, построенное на использовании как опубликованных, так и неопубликованных документов, подвергающее анализу обширные статистические данные, вписывает духовно-учебные реформы в контекст церковных преобразований эпохи Александра II. Автор справедливо подчеркивает, что реформа духовно-учебных заведений 1860-х годов, как и предыдущие, началась не по воле церковной иерархии, а в связи с внутриполитическими преобразованиями правительства Александра II. Справедливо отмечается и то, что «реорганизация Духовно-учебного управления целиком и полностью отвечала принятой Александром II концепции перестройки бюрократических структур: отдавая часть функций управления на места, расширить самостоятельность и увеличить ответственность местных органов. Но для самой Православной Церкви изменения в управлении учебными заведениями по значимости были вполне сопоставимы с акцией Н. Протасова, в смысле усиления власти обер-прокурора Синода». Оценивая результаты духовно-учебной реформы 1860-х годов в целом, автор приходит к выводу, что, несмотря на повышение уровня образованности в духовенстве, она «нанесла Церкви ничем не поправимый вред». Причина за-

ключалась в том, что преподавание классических языков приводило, по мнению автора, «к усвоению языческой идеологии античного мира, антагонистичной христианскому вероучению» [35].

В работе М.В. Никулина внимание богословскому образованию уделяется лишь в его отношении к общественной жизни, воспитанию и образованию приходского духовенства. Автор выделяет две полярные тенденции в церковном образовании 1860-х гг. – «аскетическо-монашескую» и «антисловесно-общеобразовательную» – во многом определявших ход духовно-учебных реформ. Автор считает реформы 1867-1869 гг. наиболее последовательными из всех реформ эпохи графа Д.А. Толстого, но при этом академическую часть считает наименее удачной, ибо академии получили «менее всего самостоятельности» [36]. Проблемы академической науки и результаты проведения реформы 1869 г. в диссертации не рассматриваются.

В исследовании А.Ю. Полунова реформа 1884 года рассмотрена как одна из наиболее значительных проблем эпохи, тесно связанная с другими сторонами церковной и государственной жизни. Но важные для нас вопросы учебного процесса и богословской науки рассматриваются автором лишь во внешнем проявлении, без анализа их истинных причин. При оценке указов церковной власти по духовно-учебной части автор ставит их в зависимость лишь от внешних условий и общих тенденций эпохи, не всегда учитывая особые проблемы, связанные с деятельностью духовной школы.

В последнее десятилетие XX века было подготовлено и защищено более десятка диссертаций, в которых рассматриваются некоторые аспекты интересующей нас проблемы, к примеру, кандидатские работы: А.И. Конюченко «Духовное образование в Оренбургской епархии во 2-ой половине XIX – начале XX вв.» (Челябинск, 1996 г.), А.В. Сушко «Духовные семинарии в пореформенной России 1861-1884 гг.» (СПб, 1998 г.), И.П. Никулина «Жизнь и деятельность епископа Дамаскина (к истории российского просвещения 2-ой половины XVIII в.)» (Москва, 1998 г.). Однако в них исследуются события более ограниченного во времени периода, чем период, рассматриваемый автором.

В зарубежной историографии особо следует выделить работы по эпохе Великих реформ Г. Фриза [37]. Автор использует документы канцелярий Святейшего Синода и обер-прокурора Синода, но документы фонда центрального органа духовно-учебной системы – Учебного комитета – используются лишь фрагментарно. Это не дает возможности проследить процесс проведения реформ 1867-1869 гг., возникающие при этом проблемы и попытки их разрешения. В оценках тех или иных положений духовно-учебных реформ Г. Фриз близок к Б.В. Титлинову, на которого часто ссылается.

Из исследований зарубежных авторов, затрагивающих вопросы реформ 1884 года, можно назвать работы Р. Бирнеса и Г. Зимона [38]. Авторы рассматривают реформы в контексте церковных преобразований 1880-х годов и

деятельности К.П. Победоносцева. Но, не ставя перед собой задачу анализа документов, они делают лишь общие выводы, без учета собственно духовно-учебных и научно-богословских проблем.

В последние годы историография духовного образования XIX – начала XX вв. пополнилась рядом серьезных исследований, построенных на изучении архивных документов. В центре внимания, естественно, оказались и реформы духовной школы и причины, вызвавшие эти реформы [39]. Следует выделить работы: Е.А. Вишленковой – о духовной школе первой четверти XIX века; В.А. Тарасовой и диакона И. Воробьева – о высшей духовной школе начала XX в.; А.В. Сушко – о духовно-учебных реформах 1860-х годов, уделяющего основное внимание реформе средней школы. Исследователи преобразований начала XX века делают обзорные экскурсии второй половины XIX века, но без подробного рассмотрения проблематики учебного и научного процессов в их развитии, преемства решений тех или иных проблем. Тем не менее, для многих духовно-учебных проблем, которые пытались разрешить деятели духовной школы начала XX в., определяющим периодом была вторая половина XIX века, именно тогда были не только сформулированы эти проблемы, но и предложены основные направления их решений.

На новый уровень вышли церковно-исторические исследования, посвященные конкретным духовным академиям. Юбилейные статьи, хотя и не содержат глубокого анализа проблем, связанных с преобразованиями академий, рассматривают их результаты в многолетнем развитии академий [40]. Следует особо отметить ряд исследований по последнему периоду истории Казанской духовной академии, содержащих анализ документов академического архива [41].

Все чаще в последние годы появляются диссертации, монографии и статьи, посвященные лучшим представителям духовно-образовательного дела, отдельным учебным выпускам, специальным областям богословской науки [42]. Несмотря на конкретность тем, авторы учитывают и общие преобразования духовно-учебной системы, относящиеся к рассматриваемым ими периодам.

Составляются комментированные сводки документов, отражающие итоги развития русской богословской науки XIX – начала XX веков, исследуются личные архивы преподавателей духовной школы – византологов, славистов, церковных археологов [43], что создает базу для будущих исследовательских трудов. Эти труды помогают сделать более точные выводы о состоянии богословской науки в исследуемый период. Следует отметить научную работу по изучению наследия ученых-богословов особенно активно ведущуюся в с.-петербургских архивах. Но систематическое изучение и осмысление научного наследия духовных школ еще только начинается. О начале этого процесса свидетельствует новая традиция научно-церковных конференций [44].

Следует отметить и работы этого периода по истории образования и науки в России XIX-начала XX вв. [45]. Авторы включают в рассмотрение духовные школы, хотя и не ставят особой задачи – исследования специфики богословия, как науки. В этих работах, особенно в монографии А.Е. Иванова, глубоко и подробно разобраны проблемы, связанные с научной аттестацией. Система научно-богословской аттестации и ее стимулирующее значение для развития научных исследований представляли собой один из важнейших вопросов в контексте реформ духовных академий 1860-1880-х годов.

Историографический анализ позволил выделить следующие важнейшие тенденции развития историографии проблемы.

1. В основу нынешних историографических исследований заложены критерии оценки процесса развития профессионального церковного образования, включающие значимость церковно-образовательной деятельности как для самой Церкви, так и государства, анализ эффективности и действенности мероприятий по вопросам государственной церковно-образовательной политики, ее соответствия условиям развития системы церковного образования, политическим и социальным реалиям и решаемым Церковью задачам.

2. В рамках каждого историографического этапа истории изучения профессионального церковного образования определялись акценты и конкретные задачи в раскрытии этой важной проблемы, создавались те или иные условия для этого. Тем самым имеющиеся работы авторов, исследовавших проблемы церковного образования, во многих отношениях носят отпечаток того или иного исторического периода.

3. Опубликованные к настоящему времени работы специального характера (статьи, монографии, диссертации) ограничены узкими хронологическими рамками, затрагивают лишь некоторые аспекты и не дают полного представления об исследуемой теме в исторической литературе.

Именно поэтому внимание историков должно быть обращено на создание таких историографических работ, которые ставили бы и решали проблему комплексно, координировали направления и проблематику научных исследований, вырабатывали социально значимые рекомендации.

Историографическое осмысление проблемы необходимо для совершенствования практики церковно-образовательной деятельности и государственно-церковных отношений. В трудах церковных и многих светских историков содержится богатейший опыт работы Русской Церкви по подготовке и воспитанию пастырских и научно-богословских кадров. Задача состоит в том, чтобы дать научную оценку этой работе и вооружить практиков, занятых в образовательной сфере, необходимыми знаниями в этой области.

Характеризуя в целом историографические этапы истории изучения профессионального церковного образования, необходимо отметить, что в рамках каждого этапа определялись акценты и конкретные задачи в раскрытии этой важной проблемы, создавались те или иные условия для этого. Тем

самым имеющиеся работы авторов, исследовавших проблемы церковного образования, во многих отношениях носят отпечаток того или иного исторического периода.

Существенным недостатком исследований первого этапа является отсутствие в них архивных материалов и других первоисточников. С одной стороны это было связано с тем, что их авторы являлись современниками, а многие и активными участниками реформационных преобразований, с другой – скудостью материала, необходимого для исторического изучения, поскольку он еще не успел скопиться. Другой отличительной чертой этого периода является свойственная многим авторам идеализация школьной жизни. Останавливаясь преимущественно лишь на достигнутых успехах, авторы не ставили перед собой задачи комплексного, системного анализа реформ духовных учебных заведений. Революционные события начала XX века наложили отпечаток на расставленные авторами акценты и выводы.

Для второго этапа характерны работы отечественных историков, в которых приоритетным являлся классовый подход в ущерб исторической объективности. Народная православная вера представлялась авторами как разновидность чуждой идеологии, аргументировалась несостоятельность утверждений богословов о решающей роли Православия в истории страны, в развитии культуры, искусства, просвещения. Научная ценность отечественных исследований снижалась тенденциозностью в позициях авторов, отсутствием материалов архивных источников. Повышенная идеологизированность, сочетание исторического материала с материалами пропагандистского содержания уводило историков от объективности в исследованиях. Отсутствие позитивных оценок по отношению к Церкви стало характерной чертой исторической литературы данного периода.

Активная роль в церковно-исторических исследованиях на данном этапе принадлежала православным ученым и богословам русского Зарубежья. Их научный поиск имел богословскую направленность. Исследования строились на обширной источниковой базе, хотя авторам были недоступны документы отечественных архивов, которые могли бы скорректировать некоторые выводы. Работы зарубежных историков тоже не свободны от определенной тенденциозности.

В последние годы повысился интерес историков к анализу церковно-исторических проблем, в том числе образовательных. Однако опубликованные к настоящему времени работы специального характера – статьи, монографии, диссертации – ограничены узкими хронологическими рамками, затрагивают лишь некоторые аспекты и не дают полного представления об исследуемой теме в исторической литературе.

Авторов современных исследований преимущественно интересуют преобразования духовной школы начала XX века, XIX век в целом рассматривается лишь обзорно. Хотя большинство духовно-учебных проблем, ко-

торые пытались решить деятели духовной школы начала XX века, определились именно во второй половине XIX века, тогда же были предложены основные направления их решений.

На новый уровень в настоящее время выходят церковно-исторические исследования, посвященные истории отдельных учебных заведений. Их авторы опираются на широкую источниковую базу, которая в последние годы стала более доступна исследователям.

Отличительной особенностью в основном всех работ по истории церковного образования является то, что проблема духовной школы выпадает у их авторов из общего исторического контекста политической, экономической и социальной жизни страны, что мешает авторам делать объективные выводы и давать объективные оценки.

Несмотря на обилие научных трудов, в той или иной мере затрагивающих проблемы становления и развития системы образования в целом, древнерусский период в истории единого церковного образования остается малоисследованным. Немаловажной является и проблема изучения исторических реалий, в условиях которых развивалась дореволюционная система церковного образования. Подобный подход поможет при реформировании современной духовной школы понять, какие факторы оказывали доминирующее влияние на формирование учебно-воспитательного процесса и насколько возможно перенять сегодня этот положительный опыт.

Список литературы:

1. Знаменский П.В. Руководство по русской церковной истории. – Казань, 1870, 1888, 1896, 1912; М., 1996, 2000.; Малицкий П.И. Руководство по русской церковной истории. – Владимир, 1888-1889. В 3-х т. – 2-е изд. – СПб., 1902. – Т. 3: Синодальный период; М., 2000.
2. Верховский П.В. Очерки по истории Русской Церкви в XVIII и XIX вв. – Варшава, 1912; Рункевич С.Г. Русская Церковь в XIX веке // История Православных Церквей в XIX веке. Т. 2. Славянские Церкви / Под ред. А.П. Лопухина. – СПб., 1901. Репринт: Св.-Троицкая Сергиева Лавра, 1998. – С. 499-758; Доброклонский А.П. Руководство по истории Русской Церкви. – М., 2001. Синодальный период: 1700-1890 гг.
3. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX веке. Т. 1, 2. – Вильна, 1908-1909; Титов Ф.И., прот. Преобразования духовных академий в России в XIX веке // Труды Киевской Духовной Академии. 1906. № 4-6. – Отд. отт.: Киев, 1906.
4. Всехсвятский П. Организация духовно-учебных заведений по Уставам 1814, 1867-1869, 1884 гг. Курсовое сочинение (кандид.) 1894. – ОР РГБ, ф. 172, к. 217, д. 3 (рук.).
5. Титов Ф.И., прот. Преобразования духовных академий в России в XIX веке. – Киев, 1906. – С. 11-12.

6. Титов Ф.И., прот. Преобразования духовных академий в России в XIX веке. – С. 76, 103.

7. Маккавейский Н.К. Пастырское богословие и педагогика в курсе наук духовных академий // Труды Киевской Духовной Академии. – 1898. – № 2. – С. 204-224; Юрьевский А. Гомилетика, или наука о пастырской проповеди слова Божия. – Киев, 1903; Лебедев А.П. Русская церковно-историческая наука // Церковная историография в главных ее представителях с IV до XX в. – СПб., 2000. – С. 396-419; Его же отношение русской церковно-исторической науки к протестантской (германской) // Церковная историография в главных ее представителях с IV до XX в. – СПб., 2000. – С. 420-433; Бронзов А.А. Нравственное богословие в России в течение XIX столетия. – СПб., 1902; Розанов Н. Об условиях существования нашей ученой богословской литературы в последнее пятидесятилетие. – М., 1879; Соколов И.И. Византологическая традиция в С.-Петербургской духовной академии // Христианское чтение. – 1904. – Январь. – С. 143-165.

8. Иннокентий (Пустынский), архим. Пастырское богословие в России за XIX век. – Сергиев Посад, 1899. Ср.: отзыв на эту работу профессора Киевской духовной академии Маккавейского Н.К.: Труды Киевской Духовной Академии. – 1899. – № 12. – С. 600-624.

9. Певницкий В. О судьбах богословской науки в нашем отечестве (Речь в торжественном заседании по поводу пятидесятилетия Киевской Духовной Академии) // Труды Киевской Духовной Академии. – 1869. – № 11-12. – С. 139-219.

10. Чистович И.А. С.-Петербургская Духовная Академия за последние тридцать лет (1858-1888). – СПб., 1889; Его же. Пятидесятилетие С.-Петербургской Духовной Академии. – СПб., 1859; Смирнов С.К. История Московской Духовной Академии до ее преобразования. 1814-1870. – М., 1879.; Его же. Историческая записка о Московской Духовной Академии, по случаю празднования ее пятидесятилетия. – М., 1864; Луппов П.Н. Императорская Московская Духовная Академия за первое столетие ее существования. 1814-1914. – СПб., 1915; Асоченский В. история Киевской Духовной Академии. – Киев, 1863; Титов Ф.И., прот. Очерки из истории Киевской Духовной Академии // Труды Киевской Духовной Академии. – 1897. – № 10. – С. 167-207; Терновский С. Историческая записка о состоянии Казанской духовной академии после ее преобразования. 1870-1892. – Казань, 1892; Бронзов А.А. Казанская духовная академия новая: 1842-1907 гг. // Православная богословская энциклопедия. Т. 8. – СПб., 1907. – С. 702-854.

11. Чистович. С.-Петербургская Духовная Академия за последние тридцать лет. – С. 114-118, 196-200.

12. Знаменский П.В. История Казанской духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842-1870 годы). – Казань, Вып. I, 1891; Вып. II, III, 1892.

13. ЖМНП. – 1894. – № 3. – С. 169.
14. Знаменский П.В. История Казанской духовной академии... Вып. III. – С 241.
15. Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. – Казань, 1880. – переизд. СПб., 2001. – С. 458, 18-19, 5.
16. Белявский Ф.Н. О реформе духовной школы. – СПб., 1907.
17. Глубоковский Н.Н. По вопросам духовной школы (средней и высшей) и об Учебном Комитете при Св. Синоде. – СПб., 1907 и др.
18. Малышевский И. Историческая записка о состоянии Киевской Духовной Академии в истекшее пятидесятилетие // Труды Киевской Духовной Академии. – 1869. – № 11-12. – С. 64-138; Бердников И. Краткий очерк учебной и ученой деятельности Казанской духовной академии за 50 лет ее существования 1842-1892. – Казань, 1892; Елисеев Г.З. Из далекого прошлого двух Академий // Вестник Европы. – 1891. – № 1; Соллертинский С.А., прот. Опыт исторической записки по случаю столетнего юбилея Петербургской духовной академии: 1809-1909. – СПб., 1910.
19. Воскресенский Г.А. О заслугах протоиерея Александра Васильевича Горского для славяно-русской филологической науки // Богословский вестник. – 1900. – Т. 3, № 11. – С. 442-455; Лебедев А.П. Протоиерей Александр Васильевич Горский, ректор Московской духовной академии // Вера и Церковь. – 1900. – Т. 2. Кн. 7. – С. 426-448; Попов С.П. Ректор Московской Духовной Академии протоиерей Александр Васильевич Горский: (Опыт биографического очерка). – Сергиев Посад, 1897; О. протопресвитер Иоанн Леонтьевич Янышев и его богословско-апологетические труды // Вера и Церковь. – 1900. – Т. 1, Кн. 3. – С. 425-435; Бронзов А.А. Протопресвитер Иоанн Леонтьевич Янышев. – СПб., 1911; Мелихов В.А. Николай Никанорович Глубоковский, профессор Имп. С.П.Д.А. По поводу XXV-летия его ученой деятельности. – Харьков, 1914; Розанов С. Предисловие в изд.: XXXV. Профессор Николай Васильевич Покровский директор Императорского Археологического института. 1874-1909. Краткий очерк ученой деятельности. – СПб., 1909; Малицкий Н. Проф. Н.В. Покровский и его научные заслуги // Христианское чтение. – 1917. – Март-июнь. – С. 217-237; Его же. Ученые труды проф. Н.В. Покровского и их значение для науки христианской археологии // Вестник древней истории, изд. Петроградским Археологическим институтом. – Пг., 1918. Вып. 23. – С. VII-XIX и др.
20. Введенский А.И. Протоиерей Ф.А. Голубинский, как профессор философии // Богословский вестник. – 1897. – № 12. – С. 483-507; Родосский А.С. Памяти протоиерея Герасима Петровича Павского. Столетие со дня его рождения. – 1787, 4-е марта // Церковный вестник. 1887. № 6. – Отд. отд.: СПб., 1887; Сагарда Н. Лобовиков Иван Иванович, бакалавр С.-Петербургской духовной академии по кафедре патристики (4.09.1841-19.05.1848) // Христианское чтение. – 1914. – № 2. – С. 246-273; Богдашевский Д.И. Учено-ли-

тературная деятельность покойного профессора Киевской Духовной Академии С.М. Сольского // Труды Киевской Духовной Академии. – 1900. – № 12. – С. 666-685; Бриллиантов А.И. Профессор Иван Васильевич Чельцов. Биографический очерк. – СПб., 1911; Глубоковский Н.Н. Преосвященный Иоанн (Кратиров), бывший епископ Саратовский, ректор Санкт-Петербургской духовной академии (1895-1899) // Христианское чтение. – 1909. – № 3. – С. 421-440.

21. Победоносцев К.П. – Изд. подготовил С.Л.Фирсов. – СПб., 1996. – С. 80.

22. Глинский. К.П. Победоносцев: Материал для биографии // Исторический вестник. – 1907. – Апрель; Нользе А.Э. К.П. Победоносцев, его личность и деятельность в представлении современников его кончины. – СПб, 1912 и др.

23. Никольский Н.М. История Русской Церкви. – М., 1930 и др.

24. Зайончковский П.А. Кризис самодержавия на рубеже 1870-1880-х гг. – М., 1964; Его же. Российское самодержавие в конце XIX столетия. – М., 1970; Его же. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX веке. – М., 1978; Дмитриев С.С. Православная Церковь и государство в пореформенной России // История СССР. – 1966. – № 4. – С. 20-54; Грекулов Е.Ф. Церковь в истории России (IX в. – 1917 г.) – М., 1967; Его же. Церковь, самодержавие, народ. – М., 1969; Титов Н.Ю. Церковь в политике. Система России первой половины XIX в.: дисс. ... канд. юрид. наук. – М., 1985; Эвенчик С.Л. Победоносцев и дворянско-крепостническая линия самодержавия в пореформенной России // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. – 1969. – № 309; Герасимова Ю.И. Из истории русской печати в период революционной ситуации конца 1850-х – начала 1860-х гг. – М., 1974; Чернуха В.Г. Внутренняя политика царизма с середины 50-х до начала 80-х гг. XIX века. – Л., 1978.

25. Карташев А.В. Очерки по истории Русской Церкви. Т. 1, 2. – Paris, 1957. – М., 1993; Тальберг Н. История Русской Церкви. – N.Y. 1959. – Репринт: М., 1997.

26. Smolitsch I. Geschichte der Russischen Kirche. 1770-1917. – Leiden, 1964. Русский перевод: Смолич И.К. История русской Церкви: 1700-1917. Ч. 1-2. – М., 1996. Перевод сделан с дополненного издания на немецком языке: Smolitsch I. Geschichte der Russischen Kirche. 1770-1917. – Wiesbaden, 1990. – С. 209, 426, 430.

27. Глубоковский Н.Н. Русская богословская наука в ее историческом развитии и новейшем состоянии. – Варшава. 1928. – переизд. М., 1994; М., 2002; Флоровский Г., прот. Пути русского богословия. – Париж. 1937. – переизд. Вильнюс, 1991.

28. Котляров В., свящ. Критический обзор источников и литературы по истории духовного образования в России за синодальный период. Отчет про-

фессорского стипендиата Ленинградской духовной академии 1958-1959 гг. – Л., 1959. – (машиноп.).

29. Киселев А., диак. История Московской Духовной Академии 1870-1900. Курсовое сочинение (кандид.) в 3-х т. МДА. – Загорск, 1974; Голубцов С., диак. История Московской Духовной Академии. 1900-1919. Курсовое сочинение (кандид.) в 3-х т. МДА. – Сергиев Посад, 1977.

30. Богословские труды: Сборник, посвященный 175-летию Ленинградской духовной академии. – М., 1986; Богословские труды: Сборник, посвященный 300-летию Московской духовной академии. – М., 1986.

31. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической. – М., 1985; Щетинина Г.И. Университеты в России и Устав 1884 г. – М., 1976 и др.

32. Русское православие: вехи истории. – М., 1989. – С. 5, 7.

33. Федоров В.А. Русская Православная Церковь и государство. Синодальный период (1700-1917). – М., 2003. – Гл. IV – С. 88-129.

34. Римский С.В. Российская церковь в эпоху Великих реформ. – М., 1999; Его же. Церковная реформа 60-70-х гг. XIX века // Отечественная история. – 1995. – № 2. – С. 166-175; Его же. Церковная реформа Александра II // Вопросы истории. – 1996. – № 4. – С. 32-48; Никулин М.В. Православная Церковь в общественной жизни России (конец 1850-х – конец 1870-х гг.): дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1996; Наместников А.В. Церковный вопрос в публицистике пореформенного периода (конец 50-х – начало 80-х годов XIX века): дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1998; Алексеева С.И. Святейший Синод в системе высших и центральных государственных учреждений Российской империи (1856-1904): дисс. ... канд. ист. наук. – СПб., 1997; Полунов А.Ю. Под властью обер-прокурора. Государство и Церковь в эпоху Александра III. – М., 1996.

35. Римский С.В. Российская церковь в эпоху Великих реформ. – С. 278, 469, 517-518.

36. Никулин М.В. Православная Церковь в общественной жизни России (конец 1850-х – конец 1870-х гг.) – С. 181, 323.

37. Freeze G. Parish Clergy in Nineteenth Century Russia. Crisis, Reform, Counter-Reform. Princeton, 1983; Г. Фриз. Церковь, религия и политическая культура на закате старого режима // История СССР. – 1991. – № 2.

38. Byrnes R. Pobedonostsev. His Life and Thought. Bloomington-London, 1968; Simon G. Konstantin Petrovic Pobedonostsev und die Kirchenpolitik bes Heiligen Sinjd. – Gottingen, 1969.

39. Вишленкова Е.А. Духовная школа России первой четверти XIX века. – Казань, 1998; Тарасова В.А. Идеиная борьба по вопросам реформы высшей духовной школы в России в начале XX в.: дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2002; Ее же. Полемика по вопросам реформы высшей духовной школы в России в начале XX века // Встреча. – 1998. – № 1 (7). – С. 14-22; Ее же. Профессор

Н.Н. Глубоковский и реформа высшей духовной школы в России в конце XIX-XX вв. // Вестник Московского университета. Серия 8. История. – 2001. – № 4. – С. 23-38; Воробьев И.В. Реформы духовных академий 1905-1911 гг.: дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2004; Сушко А.В. Преобразование духовной школы в правление Александра II // Личность. Общество. Государство. Сб. науч. трудов. – СПб., 2000. – С. 145-150; диссертация этого автора посвящена исключительно проблемам средней духовной школы.

40. Вениамин (Новак), иером. К 175-летию первого выпуска Петербургской Православной Духовной Академии. Актовая речь 10.12.1989 // Христианское чтение. – 1990. – № 1; Иоанн (Экономцев), игум. 300 лет Московской Духовной Академии // Православие, Византия, Россия. Авторский сборник статей. – М., 1992. – С. 113-124; Он же. Историческая школа Московской Духовной Академии // Там же. – С. 125-142; Цыпин В., прот. Митрополит Филарет и Московские духовные школы // Журнал Московской патриархии. – 1997. – № 7. – С. 55-65.

41. Барсуков И., протоиак. Деятельность Казанской духовной академии в XX веке (с 1900 по 1921 гг.) Канд. соч. МДА. – Сергиев Посад. 1997; Журавский А.В. Казанская духовная академия на переломе эпох (1884-1921): дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1999; Его же. Казанская духовная академия в последний период ее существования // Материалы Казанской юбилейной историко-богословской конференции. – Казань, 1996.

42. Ефимов М. Ученая деятельность профессора протоиерея Александра Горского: дисс. ... канд. богословия. МДА. – Сергиев Посад, 1997; Колыванов Г. Творец академической славы // Встреча. – 1997. – № 3 (6). – С. 45-54; Митрофанов Г., прот. Двухвековой исторический путь Санкт-Петербургской Духовной академии в стенах Александро-Невской лавры // Христианское чтение. – 1998. – № 16; Гагарин Ю. Ученый отшельник (к 100-летию со дня смерти В.В. Болотова) // Встреча. – 2001. – № 1 (14). – С. 48-53; Федоров Д., прот. Святитель Филарет Московский и духовное образование его эпохи (выступление на торжественном акте в день памяти Святителя 2 декабря 2003 г. в Коломне) // Московские епархиальные ведомости. – 2003. – № 11. – С. 109-113; Ианнуарий (Ивлиев), архим. Библиистика в Русской Православной Церкви // Церковь и время. – 2000. – № 2 (11).; Беспалова Г. Становление русской библейской археологии (конец XIX – начало XX вв.) // Мир Библии. – 2001. – Вып. 8. – С. 109-112; Курляндский И.А. Иннокентий (Вениаминов) – митрополит Московский и Коломенский. – М., 2002; Маркидонов А.В. Вступительная статья к изданию И.И. Соколова «Святитель Григорий Палама, архиепископ Фессалоникийский, его труды и учение об исихии и др.» – СПб., 2004. – С. 5-45 и др.

43. Медведев И.П., Бенешевич В.Н: судьба ученого, судьба архива // Архивы русских византистов в С.-Петербурге. – СПб., 1995; Герд Л.А. И.Е. Троицкий: по страницам архива ученого // Мир русской византистики. Материа-

лы архивов С.-Петербурга. – СПб., 2004. – С. 8-40; Пивоварова Н.В. Н.В. Покровский: личность, научное наследие, архив // Там же. – С. 41-118; Богданова Т.А. Н.Н. Глубоковский: путь церковного ученого (по архивным материалам) // Там же. – С. 119-171; Крапошина Н.В. Н.К. Никольский: биография ученого в архивных документах // Там же. – С. 172-206; Герд Л.А. В.В. Болотов: обзор рукописного наследия // Там же. – С. 256-285; Грушевой А.Г. А.И. Бриллиантов: история Церкви и византоведение в трудах ученого // Там же. – С. 286-310 и др.

44. История древней Церкви в научных традициях XX в.: Материалы научно-церковной конференции, посвященной 100-летию со дня кончины доктора церковной истории В.В. Болотова. – СПб., 2000; Материалы Второй Всероссийской церковно-археологической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Н.В. Покровского (1848-1917). С.-Петербург, 1-3 ноября 1998 г. – СПб., 1998.

45. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991; Он же. Ученые степени в Российской империи XVIII в.-1917 г. – М., 1994; Соболева Е.В. Организация науки в пореформенной России. – Л., 1983; Чесноков В.И. Правительственная политика и историческая наука России 60-70-х годов XIX в.: исследовательские очерки. – Воронеж, 1989; Павлова Г.Е. Организация науки в России в первой половине XIX века. – М., 1990; Сэмюэл Д. Кэссону. Университетский устав 1863 г.: новая точка зрения // Великие реформы в России 1856-1874 гг. – М., 1992; Эймонтова Р.Г. Русские университеты на путях реформы. Шестидесятые годы века. – М., 1993; Кинелев В.Г. Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 г. – М., 1995.

МОДЕРНИЗАЦИЯ, КАК МЕХАНИЗМ ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

© Никитина Т.А.*

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Статья охватывает круг вопросов, связанных с пониманием механизмов модернизации политических процессов. Определены основные механизмы оказывающие влияние на эволюцию политических институтов и институциональных комплексов. Раскрыты с помощью теоретического анализа ведущие социальные основания в политике российской модернизации, таковыми являются развитые социальные институты гражданского общества, в том числе и негражданственные сети общественной солидарности и достаточный для построения демократии социальный капитал.

Ключевые слова: модернизация, анти-современное общество, гибридный режим, гражданское общество, политические институты, социальный капитал.

Модернизация любого общества означает очень сложное социетальное состояние, сочетающее в разной пропорции современные, до-современные и анти-современные черты общественного устройства. В России это сочетание приобрело особенно причудливое содержание.

Более трех столетий Россия шла по пути к современности. Восхищение социальными и культурными достижениями Запада, его военной мощью и экономической эффективностью уживалось с неприятием внутренней социально-культурной и институциональной логики Западного общества. В результате сложилось такое положение дел, когда заимствованные институты образовали лишь внешнюю сторону общественной организации, своего рода фасад, выдержанный в духе модернизации и скрывающий общество, которое современным назвать сложно. В действительности, в гораздо большей степени здесь будет уместным другой термин – анти-современное общество.

Анти-современное общество формируется в той ситуации, когда реализация Западной модели модернизации воспринимается как чуждая по существу, но «полезная», с точки зрения практических последствий ее решения, задача. В условиях такого исторического противоречия создаются альтернативные варианты модернизации, предполагающие институциональные и социально-культурные формы, которые должны как-то «иначе» обеспечить

* Старший преподаватель кафедры Общеправовых дисциплин и политологии, кандидат политических наук.

достижение состояния современности. Становление гражданского общества было одним из наиболее значимых пунктов в программе постсоветского общественного и политического развития. Однако после сравнительно непродолжительного периода «демократической» эйфории пришло понимание того, что это направление, так же как и другие, не дало сколько-нибудь существенных результатов. На сцену выходит тезис о «слабости» российского гражданского общества. Разумеется, он справедлив, но односторонен. Недостаточно просто констатировать слабость гражданских институтов, необходимо видеть структуру социального контекста за пределами гражданской сферы. Именно сюда, вопреки ожиданиям многих, смещается центр социокультурной активности российского общества.

За последние годы накоплен большой объем эмпирических данных, констатирующий низкий уровень развития социального капитала в постсоветских странах. Данные констатируют низкий уровень доверия в этих обществах (как межличностного, так и институционального), высокий уровень коррупции и административной неэффективности, тенденции к атомизации. Очевидно, что данный аспект постсоветской эволюции чрезвычайно осложняется комплексом крайне негативных культурных и институциональных влияний: глубоко укорененным в российской истории расколом между обществом и государством, иерархическим характером российского общества, наследием тоталитарного господства (разрушения общественных институтов и связей), слабостью гражданского общества, проблемами социально-экономического развития, заметным уровнем этнической сегментации и т.п. Все это означает, что постсоветские общества лишь в небольшой степени готовы к производству социального капитала в его «хорошей» форме. Однако, есть потенциал для формирования «плохого» социального капитала. Он связан с унаследованными от советского времени: коррупции (включая бытовую), структурами бюрократического патронажа и общественного патернализма, недоверием к государству и т.д.

Разумеется, такая структура социального капитала существенно уменьшила шансы постсоветских обществ на демократизацию. Более того, именно она может служить объяснением их авторитарной эволюции. Каковы перспективы в этой сфере? Будет ли господствовать неблагоприятное историческое наследие, или же положение дел изменится в силу действия структурных и институциональных факторов?

Позитивные тенденции связаны с успехами социально-экономического развития, повышением уровня жизни, расширением состава среднего класса, развитием средств массовой коммуникации, вовлечением российского общества в процессы глобальной мобильности и обмена и т.п. Однако перспективы институционального влияния в области политики носят, на мой взгляд, негативный характер.

Уже в начале 90-х годов в России сложился гибридный режим, сочетающий в себе черты демократической и недемократической систем. Даль-

нейшая эволюция российской политики была связана с эрозией демократических институтов. Российский политический режим по-прежнему остается гибридным, однако демократические его компоненты (выборные процедуры, партийная система, парламент, судебная система, конституционная система сдержек и противовесов в структуре правительственных институтов) сведены, по сути дела, до уровня институциональной имитации. Результатом становится режим с доминированием авторитарных черт, который может быть охарактеризован как «соревновательный» или «электоральный авторитаризм».

Разумеется, как и всякий недемократический режим, существующий в настоящее время российский режим, стремится к уничтожению оппозиции, снижению уровня политического плюрализма и состязательности. Однако в отличие от классических диктатур прежнего времени (коммунистических или военных), современные авторитарные лидеры вынуждены считаться с тем, что применение открытого и масштабного политического насилия имеет очень высокую цену. Ограничения на применение насилия носят как внутренних, так и внешний характер. Социально-экономическое развитие, изменение социальной структуры обществ, развитие средств коммуникации, возрастающее в рамках глобализации международное общение, социально-культурная и институциональная унификация – все это существенно трансформирует общественную среду, повышая потенциал сопротивления общества насилию. В очень большой степени невозможность применения масштабного насилия связана с изменением характера системы международных отношений. Особенно это значимо для ресурсных стран, глубоко интегрированных в глобальную экономику. В России имеет существенное значение то обстоятельство, что политическое руководство и более широкий правящий слой стремятся сохранить высокий уровень групповой и персональной включенности в систему международных политических, экономических и иных общественных институтов. Поэтому они вынуждены практиковать насилие «низкого уровня интенсивности», позволяющее хотя бы внешне соблюдать международные правила «политических приличий».

«Тихое удушение» оппозиции предполагает разрушение инфраструктуры политического участия и гражданского общества. Это означает, что российское политическое руководство, стремясь к сохранению устойчивости режима, разрушает институты, более или менее успешная деятельность, которых могла бы способствовать развитию политического доверия и социального капитала в целом. В то же время, оно поддерживает институциональные практики «реального» гражданского общества, препятствующие развитию гражданственного («хорошего») социального капитала и поощряющие социокультурные формы негражданственности («плохой» социальный капитал).

Таким образом, жизнеспособность негражданственной среды в современной России связана не только с инерционностью соответствующей тра-

диции, но также и с прямой заинтересованностью политических акторов в снижении гражданственного тонуса российского общества, что позволяет политически эксплуатировать формы негражданственности. Главными инструментами (или измерениями) антигражданской стратегии являются:

- прямое разрушение структур самодетальной гражданской и политической активности, репрессии против гражданских и политических активистов (масштабы этой формы воздействия заметны, но сравнительно ограничены);
- манипулирование законодательством, создающее формальные барьеры для политической и гражданской активности;
- использование судов для незаконного или неоправданно жесткого преследования гражданских и политических активистов;
- использование судов для преследования отдельных журналистов и средств массовой информации (особое распространение получило судебное преследование по обвинению в клевете, обвинению в экстремизме, разжигании социальной вражды и т.п.);
- имитация гражданской активности (GONGOs – термин, обозначающий формально независимые «неправительственные» организации, в реальности контролируемые и часто учреждаемые органами государственной или местной власти), институтов демократии и институтов системы верховенства права, а также кооптация гражданских и политических активистов в политические или бюрократические структуры, контролируемые властью;
- массовая коррупция, рост которой является прямым следствием стремления властных структур контролировать общественно-политические процессы в обществе на основе использования административного ресурса, а также высокого уровня элитной коррупции; косвенное стимулирование иммиграции.

Эти практики приводят к эрозии гражданского общества и доминированию сетей патронажа и коррупции. Негражданственные структуры, в свою очередь, выполняют две политические функции в структуре российского режима. Во-первых, они способствуют дальнейшему разрушению культуры гражданственности и сетей гражданского взаимодействия. Таким образом, понижается потенциал оппозиционной деятельности. Во-вторых, они становятся весьма эффективным ресурсом в деле выстраивания системы авторитарного политического контроля над обществом: в электоральной сфере, в сфере партийного строительства, в механизмах контроля над парламентом и судебной системой, в системе центр-периферийных отношений и т.д. Особую роль в этом случае играют сети патронажа и коррупции.

В политологической литературе существуют три варианта объяснения успехов или неудач институционального развития (в том числе, и в контексте рассмотрения эволюции региональных режимов и центр-периферийных

отношений). Один из них – теория «культурного объяснения» – объясняет институциональное развитие путем указания на особые характеристики социальной культуры, укорененные в гражданском сообществе. Еще один подход (теория «объяснения с точки зрения богатства») исходит из того, что уровень институционального развития определяется социально-экономическим уровнем сообщества. И, наконец, третий подход – теория «институционального объяснения» – заявляет о необходимости построения более сложной модели взаимозависимости между культурой и институтами в процессе общественного развития.

Очевидно, что между «культуралистами» и «институционалистами» существует дискуссия по вопросу о том, что обеспечивает эффективное и устойчивое демократическое развитие. Институциональный подход сложился еще в XIX веке и вплоть до середины XX столетия являлся основным способом истолкования механизмов демократизации. Считалось, что для успешного развития демократии достаточно составить «правильный», хорошо продуманный институциональный проект, а затем последовательно претворить его в жизнь. Именно так дело представлялось тем (главным образом европейским) политикам, которые участвовали в «конструировании» новых демократических государств на основе распадавшихся империй после окончания I Мировой войны, а затем в 50-60-е годы XX века на основе колониальных империй Великобритании, Португалии и Франции.

Однако, провал «второй волны» демократизации в период между двумя мировыми войнами, а также трудности, возникшие после окончания II Мировой войны с осуществлением многочисленных институциональных проектов в «третьем» мире, способствовали развитию теории культурного объяснения. Вершины популярности этот подход достигает с появлением книги Роберта Патнэма о демократизации в Италии.

Последние годы ознаменовались возрождением интереса к институциональной стороне демократизации. «Институционалисты» выступают с критикой культурного объяснения природы и механизмов демократического развития, предложенного Р. Патнэмом. Так, возражая против утверждения о том, что гражданская культура является определяющим фактором в успехе демократических транзитов, Ф. Шмиттер и Т. Карл предлагают понимать ее как «продукт, а не как производитель демократии».

Школа исторического институционализма, предлагает объяснение для такой роли институтов. Фундаментальная теория общественного взаимодействия объясняет механизм возникновения социо-культурных моделей поведения членов сообществ. Напомним, что в отличие от «школы рационального выбора», сторонники которой полагают, что институты складываются в результате рационального поиска наиболее оптимальных (сбалансированных) форм социального взаимодействия, «исторические институционалисты» утверждают, что индивиды, в большинстве случаев, просто при-

способливаются к способам взаимодействия (то есть институтам), которые уже существуют в сообществах. Таким образом, институты никак не могут быть признаны в качестве пассивного объекта, испытывающего одностороннее воздействие со стороны социально-культурного фона сообщества.

Автор статьи убежден, что культуралистский подход должен присутствовать в исследованиях современной российской демократизации (в разных ее аспектах), так как он позволяет составить систематическое видение социокультурных оснований этого процесса. Вместе с тем, он не должен быть абсолютизирован. Во-первых, как указывают критики, такая абсолютизация делает уязвимым сам замысел исследования, так как в условиях «естественного эксперимента», призванного выявить и объяснить различия между сообществами, присущие им институциональные и политические условия признаются неизменными. Разумеется, это вызывает возражения институционалистов. Во-вторых, «чисто культуралистское» объяснение легко может породить пессимизм и чувство обреченности по отношению к демократическим реформам в сообществах, лишенных в данный момент «естественного» фундамента развитой гражданской культуры.

Необходимо отметить, что успешная институциональная деятельность обладает несомненным потенциалом для развития гражданственности в обществе. Подтверждением этого положения, можно считать данные, изложенные в исследовании Кэрл Хагер. Исследование предполагало более сложное построение «естественного» эксперимента по сравнению с проектом Патнэма. Было проведено сравнительное рассмотрение сообществ в двух немецких городах, один из которых в прошлом находился на территории Восточной Германии (ГДР). Хагер стремилась ответить на вопрос о том, как под влиянием разных институциональных и политических контекстов (возникших после 1945 года) были сформированы различия в изначально однородном культурном пространстве, которые впоследствии определили различный уровень эффективности институциональной деятельности.

Такой исследовательский замысел позволяет лучше понять сложный механизм взаимообусловленности культуры сообщества и институтов. Результатом его реализации стали выводы о снижении уровня гражданственности сообщества под влиянием практики деятельности неэффективных институтов (с высоким уровнем некомпетентности, коррупции и низким уровнем профессиональной ответственности и отзывчивости на запросы граждан). Особенно важно подчеркнуть то обстоятельство, что именно социальная среда, способная более успешно порождать гражданскую культуру, испытывает более негативное институциональное воздействие.

Таким образом, мы видим, что при анализе демократических транзитов едва ли было бы верным воспринимать политическую культуру сообществ как некую константу, не подверженную заметным переменам в ходе более или менее краткосрочных программ институционального реформирования.

Культура сообществ, вероятно, достаточно восприимчива к тому, какой характер носят события в институциональной сфере.

Очевидно, что традиция советской тоталитарной политики оказала самое разрушительное влияние на уровень гражданственности в современной России. Такое наследие чрезвычайно затрудняет институциональное развитие, происходящее в контексте программы демократических реформ. Уровень их деятельности и то, как эта деятельность воспринимается рядовыми членами сообществ, определяют характер и перспективы гражданского развития в нашей стране. Авторитарный тренд в эволюции российского общества создает логику негативной взаимообусловленности недемократической системы институтов и негражданственной политической культуры региональных (и местных) сообществ.

После 2000 года, когда Президентом Российской Федерации был избран В.В. Путин характер отношений между центром и регионами претерпевает существенные изменения. На смену системе ассиметричного федерализма и децентрализации предшествующего периода приходит программа авторитарной рецентрализации. Нужно сказать, что децентрализация 90-х годов происходила на фоне формирования региональных режимов авторитарного типа. Они были сформированы как режимы, консолидированные вокруг глав регионов как ведущих политических акторов. Отмеченная выше слабость гражданского общества позволила им использовать наследие советских структур бюрократического патронажа в качестве основы для мобилизации поддержки со стороны региональных сообществ.

Формой социально-политической организации региональных элит в структуре субнациональных режимов стали иерархически устроенные бюрократические кланы, вобравшие в себя представителей бизнес-сообщества и гражданского общества, установивших неформальные, а часто и нелегальные связи с региональным руководством. Афанасьев М.А. предлагает характеризовать такого рода систему отношений как «постноменклатурный патронат». Перемены, происходящие в системе центр-периферийных отношений после 2000 года, не затронули механизмы внутри элитного взаимодействия на местах. Политическое руководство в центре вовсе не стремилось к тому, чтобы разрушить контроль региональных кланов над общественными и политическими процессами на периферии. Задача состояла в том, чтобы инкорпорировать региональных лидеров (патронов) и региональные кланы (клиенты) в централизованную систему политического контроля.

Решение этой задачи было связано с изменениями в структуре российской элиты, как в центре, так и на местном уровне. Элита 90-х годов (Ельцинская когорта) была в основном продолжением элитных групп позднесоветского периода. Эти люди были воспитаны в традициях советского бюрократического патронажа и растущей коррупции, но в новых условиях выявился существенный недостаток этого наследия – их преимущественная ориен-

тация на местные сети неформального взаимодействия. Поэтому новая политическая команда в центре начинает всячески продвигать новую элитную когорту. Путинский «призыв» элиты становится «силовым», он черпает новые кадры из среды так называемых силовиков – выходцев из КГБ/ФСБ (и других спецслужб) и армии. Представители этой группы также прошли школу патронажа, но и ментально, и институционально ориентированы на «общегосударственные» структуры. Такого рода трансформация элитных групп продолжает доминирование негражданственных форм социальной организации в структуре региональных режимов и сообществ в целом. Клановые отношения, то есть отношения, основанные на сетях патронажа и коррупции, продолжают оставаться основой для формирования региональных режимов, а также пронизывают сферы более массовых структур политического участия. Прежде всего, это относится к эволюции региональных партийных систем. 2000-е годы были отмечены переходом от сравнительно высокого уровня политического плюрализма 90-х годов (который, впрочем, был очень далек от демократических стандартов эффективности) к созданию системы с доминирующей партией – «партией власти». Партия власти в регионах использует политические машины, которые были созданы клановыми режимами в предшествующее десятилетие и, более широко, становится основной институциональной ареной, объединяющей всю региональную структуру неформальных связей – от бюрократических корпораций и экономических кланов до структур организованной преступности. Наиболее вопиющим примером ситуации, связанной с инкорпорированием именно организованных преступных сообществ (мафии) в это более широкое поле взаимодействия является ситуация, сложившаяся в кубанской станице Куцевка. Однако существуют все основания полагать, что случай подобного рода вовсе не является исключительным (причем не только для Краснодарского края, но и для всей России в целом).

И так, модернизация формально объявлена в России политическим приоритетом. Однако многие из наблюдателей задаются вполне резонным вопросом – существуют ли в нашем обществе условия, которые позволяли бы динамично продвигаться к достижению этой цели? К сожалению, исследование социальной структуры российского общества не дает возможности ответить на этот вопрос положительно. Разрушение структурных и культурных оснований гражданской сферы, с одной стороны, и культивирование негражданственности, с другой, отвечают не логике модернизации, а стратегиям анти-современного развития. Связь этих процессов с программой создания авторитарной политической системы очевидна. И, если ограничиваться именно этой задачей (в краткосрочной перспективе), подобную практику следует признать вполне оправданной (рациональной, с точки зрения доминирующих политических акторов – членов российского «политического класса»).

Данная практика вполне способна сформировать некое институциональное равновесие в рамках российской общественной системы. Однако такого рода равновесие не является эффективным. Побочным продуктом этой режимной стратегии становится деградация институциональных ресурсов, способных оказать устойчивую поддержку модернизации. Таким образом, поддерживаемые в российском обществе формы негражданственности являются, с одной стороны, формами социокультурной адаптации к деформации институтов современного общества, а с другой – факторами, обуславливающими дальнейшую деградацию институтов. В этом смысле их необходимо рассматривать как синдром анти-современного развития.

Список литературы:

1. Афанасьев М. Российская Федерация: слабое государство и «президентская вертикаль».
2. Гончаров Д.В. Структура и источники социального капитала: общественные основания российской политики // Ежегодная научная конференция РАПН «Российская политика в условиях избирательного цикла 2011-2012 гг.», Москва, 2-3 декабря 2011 г.
3. Голосов Г. В. Электоральный авторитаризм в России // Pro et Contra. – 2008. – Т. 12, № 1.
4. Меркель В., Круассан А. Формальные и неформальные институты в дефектных демократиях // Полис. – 2002. – № 1. – С. 20-30.
5. Патнэм Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии. – М.: Моск. шк. полит. исслед., 1996. – 288 с.
6. Экономическая социология: новые подходы к институциональному и сетевому анализу / Сост. и науч. ред. В.В. Радаев; пер. М.С. Добряковой и др. – М.: РОССПЭН, 2002.
7. Роуз Р. Жизнь в антисовременном обществе // Конституционное время: восточноевропейское обозрение. – 1999. – № 3.
8. Ясин Е.Г. Модернизация и общество // Вопросы экономики. – 2007. – № 5; Патрушев С.В. Кликократический порядок как институциональная ловушка российской модернизации // Полис. – 2011.
9. Ryavec K. Russian bureaucracy: power and pathology. – Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Pub., 2003.; Willerton J. Patronage and politics in the USSR. – Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 1992.

Раздел 2

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

КАМЕРНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МУЗЫКА: ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ И ВЫХОД ИЗ КРИЗИСА

© Грушина Е.Е.*

Российский государственный социальный университет, г. Москва

90-е годы XX века, с его сложными социальными условиями, стали временем кризиса инструментально-ансамблевого искусства. К этому времени практически утеряны традиции домашнего музицирования, музыкальных кружков и салонов, музыкально-поэтических вечеров, происходит своеобразная коммерциализация музыкального искусства. Искусство камерно-ансамблевого исполнительства приобретает статус искусства элитарного, попадая в довольно узкие стилистические рамки. XXI век, начало первые его десятилетия принесли с собой и новые веяния в области культуры, одним из которых стал исключительный интерес к возрождению традиций XIX века, а вторым – появление совершенно новых тенденций, связанных с социально активной позицией музыкантов-исполнителей, с просветительской и благотворительной деятельностью, что способствовало выходу искусства камерно-инструментального исполнительства из кризиса и дало ему импульс для дальнейшего развития.

Ключевые слова: камерно-инструментальный ансамбль, камерно-ансамблевоe исполнительство, домашнее музицирование, традиции музицирования, музыкальный салон, музыкальный кружок, кризис инструментального искусства.

XXI век, наступивший, казалось бы, совсем недавно, уже принес перемены, внес свои коррективы в отношения в рамках системы «искусство камерно-ансамблевого исполнительства – современное сообщество». Интересным и важным представляется рассмотреть современную ситуацию с точки зрения исследователя, проследив тенденции, возникшие в рамках данного жанрового поля в конце XX – начале XXI веков, проследить возникшие межэпохальные, межвременные и межкультурные связи – иногда вполне закономерные, а иногда и довольно неожиданные.

Говоря о тенденциях, возникших в интересующей нас области камерно-инструментального исполнительства (имея в виду роль данного вида искусства в современном социуме), можно отметить два вектора развития событий – равноценных, одинаково значимых и равно представляющих интерес для исследователя:

1) возрождение традиций музицирования XIX – начала XX веков;

* Аспирант кафедры Философии и социологии культуры. Научный руководитель: Щербакова А.И., профессор кафедры Философии и социологии культуры, доктор педагогических наук, доктор культурологии.

- 2) появление новых направлений, тенденций, в области приложения сил музыкантов-ансамблистов, новый взгляд на роль камерных ансамблей в современном обществе.

Пожалуй, именно первый вектор развития (возрождение традиций) представляет собой наибольший интерес. Традиции камерно-ансамблевого музицирования (как профессионального, так и любительского) имеют давние корни. Принято считать, что традиции светского музицирования в нашей стране берут начало в эпоху реформ Петра I, будучи связанными с учреждением его ассамблей, когда, наряду с основами профессионального музицирования закладывался фундамент такого феномена как музицирование домашнее.

Действительно, рассматривая, к примеру, XVIII век на предмет форм исполнительского искусства, переживавших в это время бурный рост и развитие, следует отметить, что именно домашнее, так называемое усадебное музицирование явилось в это время основным источником музыкальной, культурной жизни. Безусловно, удельный вес именно инструментальной музыки в это время был существенно меньше чем, к примеру, вокальной музыки (именно эта эпоха знаменуется развитием такого жанра как русский романс, хоровое пение, оперное искусство – в том числе и в рамках именно домашнего музицирования). Но, тем не менее, инструментальная музыка развивалась, постепенно находя своих композиторов, исполнителей, слушателей.

Искусство камерного ансамбля продолжило свое развитие в XIX веке (пожалуй, следует отметить именно эту эпоху как время настоящего расцвета данного вида музыкального искусства), что связано, не в последнюю очередь с традицией музыкальных кружков, музыкальных салонов. Стоит отметить и то, что создание музыкальных кружков, получивших распространение в среде интеллигенции, мелкопоместного дворянства положило начало демократизации искусства камерного музицирования, имея в виду его выход за пределы великосветских салонов. «В XIX веке домашнее музицирование входит в быт и приобретает более массовый, демократический характер. Рядом с великосветскими салонами возникали музыкальные кружки и собрания в слоях среднего и мелкопоместного дворянства, в интеллигентской, «служилой» среде» [10, с. 2].

Подобные кружки и салоны берут на себя роль настоящих культурных центров городской жизни. С ними связаны такие имена как Львов, Хондошкин, братья Вильегорские. «Творческое содружество страстных любителей музыки: М. Балакирева, профессора инженерной академии Ц. Кюи, военного офицера М. Мусоргского, учёного-химика А. Бородина и морского офицера Н. Римского-Корсакова составило славу нашего Отечества. Они собирались раз в неделю «помузыкантить». Играли произведения классиков и свои сочинения, обсуждали, спорили, поддерживали друг друга. В творческом общении формировалось мастерство будущих композиторов, определялась идейная направленность искусства великих русских музыкантов» [10, с. 3].

Подчас, именно на таких домашних вечерах возникают инструментальные ансамбли, спонтанно создаются музыкальные произведения (как вокальные, так и инструментальные).

Возрастает и роль именно камерно-инструментальных ансамблей, как формы музицирования идеально подходящей для поставленной задачи – совместного творчества, развития музыкальной мысли. Исполняются произведения зарубежных авторов, звучит русская музыка – как образчики инструментального искусства прошлых эпох, так и новые сочинения. Таким образом, любительское, домашнее музицирование по своей значимости для развития музыкальной культуры, на определенном этапе мало в чем уступало искусству профессиональному – уровень музыкантов-любителей был крайне высок. Более того, иногда именно такая концертно-исполнительская форма как домашнее, салонное музицирование являлась платформой, которую композиторы использовали для премьерных показов своих новых произведений.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что XX век с его социальными потрясениями, изменениями в области общественной жизни, внес и свои коррективы в поле музыкальной культуры нашей страны, нанеся существенный удар традициям домашнего музицирования, которые были практически утрачены (если не считать редких очагов, возникавших на протяжении XX столетия). «Первая половина XX века, отмеченная бурным развитием сольного исполнительства, – «переходный период» в эволюции жанра, когда фортепианный ансамбль «отступил на периферию» культурных интересов общества. Технические достижения (изобретения радио, звукозаписи) минимизировали ознакомительную функцию фортепианного дуэтного музицирования – основную для предшествующего этапа, а гранды отечественной музыки предпочли фортепианному ансамблю более крупные формы и составы, адекватно отражавшие глубину социальных потрясений»¹ [5, с. 3-4].

Выразителями духа времени, новой эпохи становятся более масштабные полотна, яркие сольные произведения, оттесняя собой искусство камерного музицирования – более интровертное, направленное вглубь, и являющее собой довольно закрытую, немассовую сферу. Так, плакат вытеснял тонкие акварели и изящную графику. Пожалуй, требования отечественного искусства первой половины XX века выразил Маяковский в стихотворении «Птичка Божия»:

«В испытанье
битв
и бед
с вами,

¹ Заметим, что все, сказанное выше, в полной мере относится и к жанру ансамблевого инструментального исполнительства в целом.

што ли,
мы
полезем?
В наше время
тот –
поэт,
тот –
писатель,
кто полезен.
Уберите этот торт!
Стих даешь –
хлебов подвозу.
В наши дни
писатель тот,
кто напишет
марш
и лозунг!» [6, с. 108].

Между тем, хотелось бы отметить, что именно домашнее музицирование, в свое время, как нельзя больше способствовало популяризации, распространению интересующего нас в рамках данного исследования, камерно-музыкального искусства – ансамблей с участием фортепиано, струнных квартетов, камерных оркестров, да и музыкального искусства в целом.

Пожалуй, кризис, возникший в данной области стал наиболее очевиден в конце XX века, в 90-х годах данного столетия, которые ознаменовались существенным снижением интереса к теме камерной музыки, обособлении ее в качестве элитарного искусства, то есть, введя в довольно узкие рамки, в пределах которых рано или поздно неизбежно наступила бы стагнация: логичная, с данным случае, остановка развития области искусства, не имеющего выхода на широкую слушательскую аудиторию, исполнителей, представляющее интерес только для узкого круга профессионалов. Данная ситуация была, в очень большой степени, обусловлена утерей традиций – в том числе и традиций домашнего музицирования, как способа не только популяризации данного вида искусства, но и важного вектора развития его, доказавшего свою состоятельность в данной роли на протяжении XVIII-XIX веков.

«Положение в культуре, в частности музыкальной, таково, что вызывает тревогу и опасение. Засилье низкопробной поп-музыки в быту практически не оставило возможности, а, зачастую, и потребности в общении с лучшими образцами мировой музыкальной культуры. Мы, педагоги и родители, часто забываем о том, что музыкальное воспитание является важным средством формирования духовного облика человека. Главная цель такого воспитания – не столько овладение музыкальными знаниями и навыками, сколько нравственное усовершенствование человеческого духа. Положительную роль в

деле подъёма музыкальной культуры сыграет, на наш взгляд, возрождение традиций домашнего музицирования – области музыкальной деятельности, почти утраченной к настоящему времени» [10, с. 1].

Действительно, если рассматривать ситуацию, сложившуюся в 90-е годы XX столетия в области камерно-инструментальной музыки (и, хотелось бы подчеркнуть, инструментальной музыки в целом, можно отметить снижение интереса к этой области музыкального искусства со стороны общества (имея в виду общество в широком смысле этого слова). Это было, без сомнения, обусловлено и утратой традиций, о которых говорилось выше, и коммерциализацией общества, и стремительным развитием поп-культуры, массовой культуры (подчас, основанной на музыкальном материале весьма и весьма невысокого качества, но доступной и простой для восприятия, не требующей аудитории, накопленного слушательского «багажа» – явления довольно спорного с точки зрения своей художественной ценности, а так же и абсолютно не несущего просветительской, воспитательной роли, не расширяющей горизонты слушателя. Все богатство, наследие инструментальной (и особенно камерно-инструментальной) музыки попадало во все сужающиеся рамки элитарного искусства, доступного сравнительно небольшому кругу слушателей.

Между тем, данная проблема, при своей кажущейся узкопрофильности (будучи, казалось бы, почти исключительно проблемой, касающейся музыкантов-профессионалов, получивших и получающих академическое образование), на самом деле явилась куда более широкой. А именно, проблемой сохранения интеллектуального багажа современного общества. Не зря исследователи в области культурологии, академической музыки задавались вопросом: «Может ли музыкальное образование как инструмент постижения музыки помочь человеку в сохранении себя, обретении пути к себе?» [8, с. 34]. Образование в самом широком значении этого слова, подразумевающего интеллектуальное развитие общества, культурное его обогащение. В условиях же кризиса 90-х годов, коснувшегося интересующей нас области музыкальной культуры, уделом инструментальной и особенно камерно-инструментальной (как наиболее тонкой и уязвимой) могли стать небольшие залы и нечастые концерты, востребованные именно слушателем подготовленным, из числа профессионалов или узкого круга (и, увы, на тот момент все уменьшающегося) любителей. В учебных планах ансамблевой исполнительство по прежнему занимает определенное количество часов, но престиж ансамблиста-исполнителя уже далеко не так высок, интерес к данной сфере искусства со стороны студентом и учащихся-музыкантов снижается. Появляется восприятие данного вида инструментального музицирования как некоей «вещи в себе», искусства только ради искусства, не имеющего практического приложения. Подобное положение вещей в данной области и явилось тем самым кризисом и стагнацией.

XXI век, начало первые его десятилетия принесли с собой и новые веяния в области культуры, одним из которых стал исключительный интерес к возрождению традиций XIX века – традиций музыкальных салонов, музыкально-поэтических вечеров, кружков. Связано это было, в том числе, и с появившимся интересом к исторической реконструкции, истории в целом и культурным традициям предыдущих веков. Так или иначе, заложенные в прошлых веках традиции домашнего, салонного (как профессионального, так и любительского) музицирования переживают свое второе рождение – безусловная заслуга историков музыки, педагогов-исследователей, благодаря энтузиазму и работе которых это и произошло.

Проводятся тематические вечера, собрания. Возрождается интерес к синтезу искусств: проводятся музыкально-поэтические концерты, камерные вечера в художественных галереях. Безусловно, подобный ренессанс музыкально-инструментального искусства не явился чем-то внезапным, и произошло все не в один день: этому предшествовала работа исследователей в области культуры и искусства, истории.

Кропотливая и планомерная работа педагогов-музыкантов, желающих заинтересовать своих учеников и студентов. Так, некоторые преподаватели-инструменталисты проводят тематические вечера (выросшие из традиций концертов класса), поднимающие обычный ученический или студенческий концерт на уровень музыкального салона, к тому же, способный заинтересовать не только слушателей, имеющих отношение к тому или иному музыкальному учебному заведению, но и довольно широкой аудитории – своеобразные вечера нескучной классики. Так, темами подобных концертов могли стать путешествие, мир сказок, диалогическая программа («возможная встреча») Бах-Гендель, вечера немецкой сонаты, английского Барокко, русского квартета. Проявляя свою творческую фантазию и позволяя самим участникам подобных концертов проявлять самостоятельную инициативу при подборе репертуара, создании концепции концерта, преподаватели-музыканты не только способствовали возрождению традиций инструментального музицирования, но и находили новые пути в их рамках, новое приложение творческих усилий.

Так, в нашем столетии частой становится практика музыкальных курсов, как с большим числом номинаций, так и узконаправленных: конкурс фортепианных дуэтов, конкурс квартетов. Проводятся тематические фестивали, ассамблеи искусств. Все это направлено не только на стимулирование интереса к музыкально-инструментальному исполнительству со стороны самих музыкантов, но и, безусловно, на популяризацию его. Более того, на волне интереса к домашнему музицированию, возрождается и семейное ансамблевое музицирование, в том числе и любительское. Проводятся концерты, конкурсы, направленные именно на развитие данной области. Безусловно, крайне важным представляется этот факт. «Значение любительского му-

музирования, по мнению ученых, состоит в том, что с одной стороны, такое музицирование ориентировано на становление личности ребенка, развитие его эстетических чувств, эмоций, художественного вкуса и эмоционально-нравственных поступков, то есть на формирование музыкальной культуры ребенка как части его духовной культуры. С другой стороны, любительское музицирование способствует социальной адаптации детей в обществе, выявлению их художественных способностей и имеет существенное значение для музыкально-профессиональной мотивации. Все это особенно важно для формирования личности ребенка в условиях домашнего воспитания и обучения (...)» [2, с. 4]. То есть, существование и развитие семейных ансамблей помогает решить сложные и важные педагогические задачи.

Имея в виду все вышеперечисленное, думается, вполне можно говорить о масштабном возрождении традиций отечественного и зарубежного музицирования – и не только о возрождении, но и о пересмотре их сквозь призму современности, все большей их актуализации, адаптации к требованиям современного социума, о новом взгляде на традиционные формы инструментального исполнительства.

Говоря о втором векторе, упомянутого в начале данного исследования (появление новых направлений, формирование нового взгляда на роль камерных ансамблей в современном обществе), следует отметить, данное направление развития искусства инструментального исполнительства так же не может рассматриваться в отрыве от истории музыкальной мысли, искусства, истории концертного исполнительства предыдущих веков, безусловно, с поправкой на новое столетие.

Речь идет о новых направлениях приложения творческих усилий музыкантов-исполнителей в реалиях современности. Наиболее актуальны в реалиях современности вопросы роли музыки и музыканта, месте и значении их в нашем столетии, перспективах развития. «Есть ли место для искусства в пространстве культуры XXI в.? Играет ли искусство какую-либо роль в жизни нынешнего человека? Нужна ли ему музыка или ее роль исчерпана, как и историческая миссия человечества? Для музыканта XXI в. поиск ответов на эти вопросы предельно важен, поскольку решение проблемы самореализации и самоактуализации самым непосредственным образом связано с осмыслением места и роли музыки в жизни и деятельности современного человека» [9, с. 12].

Именно в поисках ответов на данные вопросы, в осознании себя-музыканта в текущей реальности лежит и путь выхода из кризисной ситуации конца прошлого столетия. В том числе, речь идет и о немаловажной социальной, просветительской роли концертных инструментальных коллективов. Так, в XXI веке появляется такой феномен как социальная деятельность инструментальных коллективов. Речь идет об участии в благотворительных акциях, концертах, выступлениях в больницах, домах престарелых и инва-

лидов, школах и университетах. Причем, в такую деятельность активно вовлекаются не только профессиональные музыканты и коллективы, но и студенты: многие высшие учебные заведения проводят шефские концерты в школах, детских домах, занимаются волонтерской деятельностью. Безусловно, в этом есть глубокий смысл: студенческие коллективы уже в процессе учебы примеряют на себя роль, несущую просветительские, педагогические функции, начинают чувствовать себя не только артистами-исполнителями, но и осознавать социальную значимость своей профессии в условиях современного общества.

Важность именно просветительской функции подобных концертов несомненна. И в истории выдающихся ансамблевых коллективов прошлого века можно найти примеры этого. К примеру, вот слова П.Когана о квартете имени Глазунова, деятельностью которого он руководил более пяти лет: «Сквозь дремучий лес трудностей, какие встречались в те времена на концертных маршрутах, квартет имени Глазунова упорно пробивался к поставленной цели, все дальше и дальше от центра неся свое тонкое искусство – в такие закоулки, где еще никогда не ступала нога камерного исполнителя. Намерение квартета превратить свое искусство в музыкальное просветительство широких слушателей теперь уже не казалось фантастичным» [3, с. 60].

Формы данной деятельности, помимо вышеперечисленных, крайне многообразны. Так, например, все большую популярность набирают детские концерты (baby concert), на которые приходят самые юные слушатели; концерты-лекции для школьников; благотворительные праздничные представления для детей и взрослых; работа с социально незащищенными категориями людей. Некоторые коллективы берут шефство над конкретными детскими домами или интернатами для инвалидов, с помощью своих концертов собирая адресную помощь.

Безусловно, корни новых течений всегда лежат в историческом прошлом. Достаточно вспомнить такое явление как концерты фронтовых бригад музыкантов филармоний во время Великой Отечественной войны. Опираясь на опыт коллег-музыкантов прошлых эпох, многие современные коллективы приняли на себя роль современных просветителей (такая деятельность тем более значительна, что к ней регулярно привлекаются и студенческие коллективы). Причем, именно такая уникальная структура как камерно-инструментальный ансамбль, благодаря своей мобильности, безграничных возможностях в плане освоения самого разнообразного репертуара, гибкости, явился той универсальной творческой единицей, которая вполне способна воплотить в жизнь идеи и концепции нового столетия.

Именно за современными музыкантами, способными воспринимать и проводить в жизнь идеи нового и новейшего времени, осознающих себя как проводников нового, но не теряющих связи с музыкально-историческими традициями, будущее музыкального искусства и инструментального испол-

нительства, в частности. Это является, вне сомнений, и крайне интересной исполнительской задачей, и актуальной проблемой для исследователей академической музыки, и огромной ответственностью.

«Интерпретация музыки как вида искусства, открывающего человеку путь к познанию и самопознанию, более того, несущего в себе способ восстановления духовной целостности человека, позволяет говорить о необходимости значительного повышения статуса музыканта и одновременно о той ответственности, которая ложится на его плечи. Именно он призван с помощью музыкального искусства показать своим слушателям, своим ученикам, что каждый из них обладает особой исторической памятью, активизация которой дает возможность проникать через время и пространство, позволяет жить в многослойном и многоплановом мире, наполненном духовной энергией, накапливаемой человечеством на протяжении тысячелетий неустанныго труда по «возделыванию души» (Цицерон)» [9, с. 20].

Список литературы:

1. Асафьев Б.В. Русская музыка XX и начала XXI вв. – 2 изд. – Л.: «Музыка», 1979.
2. Кириллов В.А. Любительское музицирование как педагогическое явление в губернерском образовании России XVIII-XIX веков: дисс. – М., 2008.
3. Коган П., Вместе с музыкантами. – 2-е изд. – М.: Сов. Композитор, 1986.
4. Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII в. – М., «Просвещение», 1987.
5. Лукьянова Н.В. Фортепианный ансамбль как феномен музыкальной культуры Ленинграда – Санкт-Петербурга второй половины XX века: дисс. – СПб., 2006.
6. Маяковский В.В. Собр. соч.: в 8-ми т. Т. 8. – М.: Б-ка Огонек, изд-во «Правда», 1968.
7. Раабен Л. Н. История русского и советского скрипичного искусства. – Л.: «Музыка», 1978.
8. Щербакова А.И. Культурологический взгляд на проблемы осмысления музыки и музыкального образования // Фэн-наука. Периодический журнал научных трудов. – 2012. – № 1 (4).
9. Щербакова А.И. Музыка. Человек. Культура: Опыт социально-философского анализа: моногр. / А.И. Щербакова. – М.: РГСУ, 2009.
10. Мельникова Л.Л. Традиции домашнего музицирования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://muzprosvetitel.ru/tradros.pdf>.

Раздел 3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА

АНАЛИЗ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

© Глушков В.А.^{*}, Сайфутдинов Р.А.[♦],
Муравьева Е.В.[♥], Мухунова Ю.В.[♠]

Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт),
Российская академия народного хозяйства и государственной службы,
г. Ульяновск

Мотивированный персонал – это залог успешной работы и поступательного движения организации в направлении реализации ее стратегии и укрепления положения на рынке в целом. Только грамотно разработанная модель мотивации сможет эффективно функционировать и побуждать как коллектив, так и конкретного индивида к достижению корпоративных целей.

Ключевые слова: мотив, стимулирование труда, управление персоналом, методы мотивации, материальное и моральное стимулирование.

Современные специалисты называют XXI столетие «золотым веком» управления персоналом. С каждым новым десятилетием становится все более очевидным, что именно от качества сотрудников, и прежде всего руководителей, в решающей мере зависит успех любой деловой организации: корпорации, фирмы, государственного учреждения и т.д. [3].

Мотив – это осознанное побуждение к деятельности, направленное на удовлетворение потребности посредством достижения цели.

Термин «мотив» применим к различным сферам научного познания, а значит, и различным направлениям жизнедеятельности человека: мотив преступления (право), мотив поведения (бихевиоризм), мотив выживания (антропология), мотив трудовой деятельности (менеджмент) и т.п.

Мотивы трудовой деятельности весьма специфичны и могут быть сформированы:

- если работник имеет возможность получить вознаграждение, соответствующее его потребностям;
- для получения вознаграждения необходимы трудовые адекватные усилия работника;

^{*} Доцент кафедры Поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов УВАУ ГА (И), кандидат технических наук, доцент.

[♦] Доцент кафедры Поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов УВАУ ГА (И), кандидат культурологии, доцент.

[♥] Доцент кафедры Государственного управления и муниципального права РАНХиГС, кандидат экономических наук, доцент.

[♠] Доцент кафедры управления УлГУ, техник кафедры Поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов УВАУ ГА (И).

- трудовая деятельность позволяет получить вознаграждение с меньшими материальными и моральными затратами, чем любые другие виды деятельности.

В процессе трудовой деятельности мотивы выполняют следующие функции:

- ориентирующая: направляет поведение работника в ситуации выбора вариантов поведения;
- смыслообразующая: определяет субъективную значимость конкретного трудового поведения для работника, выявляя его личностный смысл;
- опосредующая: рождается на стыке внешних и внутренних побуждений, опосредуя их влияние на поведение;
- мобилизующая: мобилизует работника, если это необходимо для реализации значимых для него видов деятельности;
- оправдательная: в мотиве заложено отношение работника к должному, к нормируемому извне образцу, эталону поведения, социальной и нравственной норме;
- побуждающая: отражает энергетику мотива и обоснована тем, что мотив есть субъективно выраженное побуждение к деятельности.

Мотивы очень часто созвучны с потребностями работников, так как именно осознанные потребности лежат в основе формирования трудового поведения работника. С потребностями мотивы объединяет еще и то, что последние так же разнообразны в своих проявлениях и сложно подвергаются систематизации. Различные мотивы трудовой деятельности могут являться следствием одних и тех же потребностей, в данном случае фактором различия выступают индивидуальные особенности работника.

Наиболее распространенные мотивы трудовой деятельности:

- социальные – связаны с потребностями работать в коллективе, принадлежать определенной социальной группе, ориентироваться на лидирующие группы или сотрудников;
- альтруистические – основаны на потребности в созидании, на желании отдавать силы делу, приносящему удовольствие в силу врожденных склонностей и способностей;
- самоутверждения – связаны с потребностью роста, выражением собственных идей, занятием определенных позиций внутри организации. Часто такие мотивы связаны со стадиями профессиональной карьеры и присущи работникам молодого и зрелого возраста;
- властвования – связаны с потребностью в руководстве и доминировании. Проявляются у волевых, уверенных личностей, присущи работникам, которые готовы жертвовать стабильностью, а иногда и более высокими заработками взамен права самостоятельного принятия решений;

- конкуренции – основаны на потребности самоутверждения и на потребностях во власти и влиянии. Наличие ситуаций борьбы за ресурсы организации будет мобилизовать наиболее социально активных сотрудников, побуждать их к соперничеству и повышению личной эффективности;
- стабильности – основаны на потребности надежности и самосохранения, характерны для женщин (обусловлены развитием рода) или для лиц старшего возраста (обусловлено желанием сберечь внутренние физические и психологические ресурсы);
- приобретения – обусловлены потребностью в развитии, достижении и обладании новым (знанием, технологией, материальным благом), характерны для персонала с потенциалом к инновациям и высококвалифицированных сотрудников. В основе такого поведения лежит влияние внешней среды, которая подвержена постоянным изменениям, а значит может формировать новые потребности [4].

В ходе развития общества значение мотивации персонала в обеспечении эффективности деятельности компаний и любых других организаций непрерывно возрастает. Это связано с изменением содержания труда в результате автоматизации и информатизации производства, затрудняющим внешний контроль за работниками, с повышением уровня образования и социальных ожиданий сотрудников, с глобализацией рынка и обострением конкуренции, требующими большего трудового усердия и творческой активности работников, с развитием личности, мотивационной сферы работника, его потребностей, ценностей и интересов.

В рыночных условиях конкуренции не только профессиональные навыки, но и личные качества работников становятся основным конкурентным преимуществом. Именно работникам выпадает роль того элемента, который должен обеспечивать прибыль компании. Предполагается, что эту прибыль можно существенно увеличить, если грамотно и правильно развивать потенциал персонала.

В деятельности человека мотивация оказывает воздействие на такие характеристики деятельности, как:

- усилия;
- старания;
- настойчивость;
- добросовестность;
- нацеленность.

Одинаковую работу человек способен проделать, затрачивая разные усилия. Он может действовать в полную силу, а может и вполовину. Он может стремиться к работе полегче, а может браться за сложную и трудную работу. Все это отражает то, насколько он мотивирован на затрату усилий при выполнении своей работы. Человек по-разному старается, реализуя свою

роль и назначение в организации. Одному безразлично качество его труда, другой хочет делать все как можно лучше, работать с максимальной отдачей, не отлынивать от работы, стремиться к повышению своей квалификации, совершенствованию своей способности работать, взаимодействию с другими сотрудниками.

Важной особенностью трудовой деятельности, на которую воздействует мотивация, является проявление настойчивости в продолжении и развитии начатого дела. Отсутствие настойчивости способно привести к сокращению усилий, выполнению заданий на более низком уровне по сравнению с возможностями. Работник порой способен выдвигать отличные идеи и ничего не сделать для их реализации, что означает для организации упущенные возможности.

Добросовестность при исполнении работы, означающая ответственное осуществление работы, с учетом всех необходимых требований, для многих работ является основным условием их успешной реализации. Работник может иметь высокую квалификацию, обширные знания, быть созидателем, много трудиться, но при этом относиться к своим обязанностям безответственно, что сводит на нет все положительное в его деятельности.

Направленность на результат как особенность деятельности конкретно-го человека свидетельствует о том, к чему он стремится, осуществляя конкретные действия. Человек способен выполнять свою работу потому, что она приносит ему удовлетворение, но может делать ее и потому, что стремится помочь своей компании достичь ее целей. Для управления очень важно оценивать правильно направленность действий своего работника, но не менее важно уметь с помощью мотивирования направлять эти действия на реализацию определенных целей.

Основными проблемами для руководителя являются планирование и организация деятельности подчиненных, а также мотивация этой деятельности.

Мотивация персонала является одним из основных и наиболее эффективных средств по обеспечению оптимального использования ресурсов предприятия.

Существует две основные формы стимулирования труда: материальная и нематериальная. Как правило, под материальным стимулированием понимают денежное вознаграждение, которое может включать оклад, процент, бонус, премию и т.д. А под нематериальным по аналогии воспринимается как безденежное. К нематериальным стимулам работники относят медицинскую страховку, бесплатное питание, посещение бассейна и т.д. Как правило, после того, как предприятие вводит для работников бесплатное медицинское страхование, большая часть работников может беспрепятственно ею воспользоваться для лечения зубов, для диагностики и многого другого. Но они полноценно не воспринимают страховку как нематериальное поощрение, а скорее как должное.

Персоналу ближе другой вариант понимания материального стимулирования, тот, который включает оплату труда. В этом случае материальное – это все то, что является деньгами и может быть приравнено к ним.

Денежное или материальное виды премирования в основном считаются характерными для сотрудников низкого ранга, таких как, например менеджеров низшего звена, продавцов и т.п. Однако не для всех категорий сотрудников это является достаточным стимулом.

В современных условиях для мотивации работников уже явно недостаточно высокого заработка, строго контроля и сурового наказания. Эффективность организации требует высокой ответственности и инициативы работников, их четкой организованности, стремление к трудовой самореализации личности. Обеспечить эти качества работника невозможно с помощью традиционных форм материального стимулирования и строгого внешнего контроля, зарплаты и наказаний. Лишь люди, осознающие смысл своей деятельности и стремящиеся к реализации организационных целей, могут достичь высоких результатов.

Все большее значение приобретают моральные стимулы труда – уважение коллектива, общественная значимость труда, удовлетворенность его результатами, радость творчества, эстетическое удовлетворение, как самим трудом, так и его результатами. В частности, творческая эффективность научных сотрудников, удовлетворенных своей работой, на 30-60 % выше, чем у неудовлетворенных. Работа не по специальности приводит к снижению творческой активности в 1,5-2 раза [1].

Для работников высокого уровня более подходящей мотивацией может являться принадлежность к команде. Именно этот фактор может являться фактором, удерживающим сотрудника от ухода с предприятия.

Эффективность работы может повышаться также за счет приверженности сотрудников одному предприятию, стремлению к стабильности в этом плане. Создание и поддержание сплоченности в команде является одной из наиболее важных проблем успешного функционирования предприятия. Для этой же цели служит организация корпоративных мероприятий. К таким мероприятиям могут относиться, например спортивные, так как в них возможно выявить потенциальных лидеров и исполнителей, а также возникают неформальные контакты между сотрудниками.

Возможность возникновения двусторонней связи между руководителями и подчиненными может служить дополнительным стимулом. Если компания прислушивается к мнению своих сотрудников, то соответственно растет и уважение, и привязанность этих сотрудников к своей компании [2].

Мотивацию труда можно рассматривать в статике и динамике. В первом случае на передний план выходит сложившийся уровень мотивации труда (высокий, средний, низкий) и фиксированный состав мотивов труда. Во втором случае речь идет об изменении состава мотивов и о динамике уровня

мотивации труда, например, от низкого к среднему и высокому, т.е. мотивация рассматривается в качестве процесса.

Анализ существующего уровня мотивации позволяет наметить меры по его изменению. При анализе выявляется уровень мотивации всего персонала в целом, коллективов структурных подразделений, социально-профессиональных, половозрастных групп и т.п. На его основе разрабатываются дифференцированные меры по усилению мотивации труда, т.е. совершенствуется стимулирование труда. Динамика уровня мотивации выступает как ответная реакция персонала на усилия организации по совершенствованию стимулирования труда.

Мотивация труда – это система мотивов труда в динамике, это процесс изменения состава мотивов и их значимости в сознании работников. Это происходит под воздействием стимулирования труда, осуществляемого организацией, а также под влиянием изменений на рынке труда, в условиях жизни и т.д.

Изучение статистики по вопросам разработки и совершенствования систем мотивации труда на предприятиях позволило выявить наличие трех взаимосвязанных компонентов (групп методов) мотивации труда: организационно-административные, экономические и социально-психологические элементы.

Организационно-административные методы направлены на привлечение работников к участию в делах организации, работе коллегиальных органов: например, им предоставляется право голоса при решении ряда вопросов. Важную роль играет также мотивация перспективой приобрести новые знания и навыки, что делает работников более независимыми, самостоятельными, придает им уверенность в завтрашнем дне.

К данной группе относится и мотивация обогащением содержания труда: предоставление работникам более содержательной, важной, интересной, социально значимой работы, соответствующей их личностным интересам и склонностям, с широкими перспективами должностного и профессионального роста, а также позволяющей проявлять их творческие способности, осуществлять контроль над ресурсами и условиями собственного труда.

Экономические методы направлены на мероприятия, предполагающие получение сотрудниками или лишение сотрудников определенных материальных благ: различные виды премий, постоянные выплаты и надбавки, льготы, туристические путевки, оплата санаторно-курортного лечения и т.д.

Социально-психологические методы мотивации ориентированы на:

- создание условий, при которых люди могли бы испытывать профессиональную гордость за то, что лучше других могут справиться с порученной работой, причастность к ней, личную ответственность за ее результаты, ощущали бы ценность результатов, конкретную их важность;

- присутствие вызова, обеспечение возможностей каждому на своем рабочем месте показать свои способности, реализовать себя в труде, доказать, что он может что-то сделать;
- признание, которое может быть личным и публичным;
- постановку высоких целей, которые воодушевляют людей на эффективный труд;
- атмосферу взаимного уважения, доверия, поощрения разумного риска и терпимости к ошибкам и неудачам, внимательное отношение со стороны руководства и коллег;
- продвижение в должности, объединяющее все рассмотренные методы стимулирования, т.к. оно дает более высокую заработную плату (экономический мотив), интересную и содержательную работу (организационный мотив), а также отражает признание заслуг и авторитета личности путем перевода в более высокую статусную группу (социальный мотив). В то же время этот метод стимулирования является внутренне ограниченным: в организации не так много должностей высокого ранга, тем более свободных; не все люди способны руководить и не все к этому стремятся; продвижение по службе требует повышенных затрат на переподготовку;
- похвалу при завершении работы большого объема, освоении новых методов труда или новой продукции, внедрении рационализаторского предложения;
- одобрение в ходе процесса, если работа выполняется качественно;
- поддержку, когда работник сомневается, не уверен, не может определиться с выбором целей, задач, способов поведения и действия; порицание, т.е. использование при общении с человеком приема обращения к совести [6].

В условиях развития инновационного производства особенно явным становится факт, что правильное сочетание материальных и моральных стимулов, их органичное единство являются, с одной стороны, источником постоянного повышения трудовой активности, роста производительности труда, а с другой – источником благосостояния самого работника.

Для оптимизации управления в организациях необходимы мероприятия направленных на развитие системы мотиваций:

- переподготовка управленческого персонала;
- разработка плана социального развития;
- создание инфраструктур для мотивационной системы.

Переподготовка управленческого персонала позволяет не только пополнить, но и систематизировать полученные знания в области менеджмента: концепции управления, основы конфликтологии, психологии управления и мотиваций.

Исходя из поставленной цели, на следующем этапе разрабатывается план социального развития, который содержит такие человеческие показа-

тели и факторы, как повышение доходов в качестве жизни работников, совершенствование трудового потенциала и социальной структуры персонала, улучшение социально-трудовых и жилищно-бытовых условий работников, обеспечение высокой работоспособности и продуктивности труда исполнителей, мотивации и удовлетворение потребностей во всех категориях персонала, развитие персональных и творческих способностей работников и т.д.

Для повышения эффективности деятельности организации, принципиально важно чтобы работник полностью осознавал, что интересы организации находятся в прямой зависимости с его интересами. Если высшие цели организации не достигнуты, то цели всех сотрудников в основном, и каждого сотрудника в частности можно считать не достигнутыми. В этом и состоит один из важнейших принципов составления мотивационной системы персонала – баланс интересов.

Мотивационная среда организации – это условия, которые оказывают влияние на успешную деятельность сотрудников по достижению поставленных целей и задач.

Одним из целесообразных предложений по совершенствованию систем мотивации является создание путем организационных изменений на предприятиях, организациях и учреждениях специальных отделов (групп) мотивации персонала. Разумеется, что такие отделы – не новшество, и они уже успешно функционируют на ряде российских предприятий. Однако, процент таких предприятий совсем не велик. Следовательно, необходимо как можно сильнее и быстрее распространить процесс внедрения таких отделов мотивации.

Функции отделов или групп мотивации персонала включают в себя:

- систематическое изучение мотивации работников различных подразделений предприятия;
- оценку эффективности используемых на предприятии систем и методов стимулирования труда;
- разработку предложений по совершенствованию системы стимулирования применительно к различным категориям работников предприятия;
- определение и внедрение новых методов стимулирования труда;
- обоснование новых систем оплаты труда применительно к разным категориям работников предприятия;
- формирование статистической базы данных по уровню мотивированности персонала и оценкам системы стимулирования с последующим использованием информации для разработки стратегии по развитию мотивации и системы стимулирования персонала;
- изучение опыта отечественных и зарубежных предприятий по оценке мотивации и применению различных методов стимулирования.

Изучение мотивации и стимулирования трудовой деятельности формирует у современного специалиста в области управления персоналом навыки

разработки мотивационного профиля работников и организации, обоснования выбора форм и разработки систем оплаты труда, социального (компенсационного) пакета, повышения удовлетворенности персоналом трудом в организации, «каскадирование» целей и инструментария стратегических карт организации на процесс мотивации стимулирования труда.

Мотивация и стимулирование трудовой деятельности – одно из самых сложных направлений работы управленцев. Оно формирует ряд профессиональных компетенций, таких как:

- знание принципов и основ формирования системы мотивации и стимулирования персонала, в том числе оплаты труда, умение применять их на практике;
- способность и готовность участвовать в составлении и реализации планов социально – экономического развития организации с учетом фактического состояния социальной сферы, экономического состояния и общих целей ее развития;
- знание основ подготовки, организации и проведения исследований удовлетворенности персонала работой в организации и умение использовать на практике знание основ подготовки, организации и проведения исследований удовлетворенности персонала работой в организации;
- способность и готовность проводить консультации по формированию слаженного, нацеленного на результат трудового коллектива;
- знание и умение применять на практике методы оценки эффективности системы материального и нематериального стимулирования в организации [5].

Вопрос мотивации всегда занимал центральное место в управлении персоналом, его научное и практическое решение и сегодня далеко не соответствует требованиям времени. Это объясняется не только сложностью самого процесса мотивации, но и непрерывными изменениями, которые со временем происходят с человеком, производством и управлением. Мотивация персонала на каждом конкретном предприятии требует своего, во многом специфического подхода к работникам. Это предполагает не только знание и использование общих – национальных, региональных, демографических и других макрогрупповых закономерностей побуждения к труду и проявлению организационной активности, но и внимательный учет особенностей данной организации, ее сотрудников, ресурсов, ситуации на рынке, характера решаемых задач [3].

Проблема мотивации постоянна и до конца не разрешима, так как приходится применять все новые и новые способы вызывать у работника интерес к участию в процессе работы компании. Это постоянная обязанность менеджмента, – вызывать у наемных работников ощущение того, что они в большей степени преследуют свои собственные, а не чужие цели.

Идеальной системы мотивации персонала не существует. Однако есть определенные правила, позволяющие любой системе быть более эффективной; она должна быть проста и понятна; прозрачна и публична; максимально объективно учитывать результаты деятельности и квалификацию сотрудников, отражать специфику организации.

Исследование теоретической составляющей потребностей и процесса стимулирования персонала позволяет правильно расставить акценты в анализе системы мотивации, что поможет руководителям предприятий внести позитивные изменения в свою кадровую политику.

Мотивация напрямую влияет на результаты работы персонала. Но какими бы ни были факторы мотивации, необходимо, чтобы их сочетание было грамотным. И то, что является мотивацией для работы сегодня, завтра перестает привлекать, потому что становится привычным.

Список литературы:

1. Беляева А.В., Федоров В.К., Черкасов М.Н. Основы социально-экономического управления в производстве: учебное пособие. – М.: ИЦ РИОР: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 60 с.

2. Горбенко Е.А., Горбенко А.С., Шабурова А.В. Современные проблемы мотивации персонала // ГЕО-СИБИРЬ – 2011. – Новосибирск: СГГА, 2011. – Т. 6. – С. 58-62.

3. Зайцева Т.В., Черняева Г.В., Батоврина Е.В. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие / Под ред. проф. В.П. Пугачева – М.: ИНФРА-М, 2014. – 394 с.

4. Литвинюк А.А., Гончарова С.Ж., Данилочкина В.В. [и др.]. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика: учебник для бакалавров – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 398 с. – Серия: Бакалавр. Базовый курс.

5. Минева О.К., Арутюнян С.А. и др. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник – М.: Альфа-М: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 272 с.

6. Перфильева И.В., Бекирова М.Г., Чуб М.В., Мотивация как процесс трудовой деятельности // Электронный научный журнал «Управление экономическими системами». – 2015. – № 2 (74).

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ

© Глушков В.А.[✱], Сайфутдинов Р.А.[✧],
Носова Е.В.[♥], Родионова К.А.[✧]

Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт),
Российская академия народного хозяйства и государственной службы,
г. Ульяновск

Социальная защита населения является важным направлением государственной политики. В соответствии с Конституцией Российской Федерации, она распространяется на всех граждан страны, реализуясь ввиду следующих причин: низкий, меньше среднестатистического регионального уровня, доход, отсутствие необходимых средств существования, неспособность т.д. Социальное страхование является формой социальной защиты активного населения от различных рисков в различных отраслях производства, находится в ведении органов законодательной и исполнительной власти и осуществляется за счет специальных фондов, образуемых из обязательных взносов работодателей.

Ключевые слова: социальная защита, обязательное социальное страхование, медицинское страхование, социальное равенство и справедливость, система социальной защиты, фонд социального страхования, скидки и надбавки к страховому тарифу, социальные риски, критерии социальной защиты граждан.

В России социальное страхование зародилось в начале XX века, одновременно с развитием системы фабричной медицины. На предприятиях создавались больничные кассы, членство в которых было добровольным. Их правления состояли из представителей рабочих и работодателей. Основной задачей таких касс являлась компенсация работникам ущерба от несчастных случаев на производстве. В 1912 г. законом Государственной Думы было введено обязательное больничное страхование работающих граждан, которое должны были осуществлять больничные кассы.

На одной ступени развития с социальным страхованием, складывалась еще одна система социальной защиты населения – государственное социальное обеспечение, осуществляемое за счет налоговых поступлений в бюджет. При этом государство, решениями своих властных органов определяло,

[✱] Доцент кафедры Поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов УВАУ ГА (И), кандидат технических наук, доцент.

[✧] Доцент кафедры Поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов УВАУ ГА (И), кандидат культурологии, доцент.

[♥] Ассистент кафедры Поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов УВАУ ГА (И).

[✧] Курсант УВАУ ГА (И).

кому, в каких размерах и при каких условиях следует оказывать социальную помощь [4].

На сегодняшний день, обязательное социальное страхование является частью государственной системы социальной защиты населения, осуществляемой в форме страхования работающих граждан от возможного изменения материального и социального положения, в том числе по не зависящим от них обстоятельствам. Обязательное социальное страхование образует систему создаваемых государством правовых, экономических и организационных мер, направленных на компенсацию или минимизацию последствий изменения материального и социального положения работающих граждан, а в случаях, предусмотренных законодательством, – других категорий граждан вследствие признания их безработными, трудового увечья или профессионального заболевания, инвалидности, болезни, травмы, беременности и родов, потери кормильца, а также наступления старости, необходимости получения медицинской помощи, санитарно-курортного лечения и наступления других установленных законодательством социальных страховых рисков, подлежащих обязательному социальному страхованию.

Цели функционирования системы социального страхования заключаются в обеспечении надежной и качественной социальной защиты работающих граждан с помощью их триединого набора:

- создания экономических и правовых условия для наемных и самозанятых работников для «зарабатывания» страховых прав, достаточных по объему для получения пенсий и пособий, сопоставимых с заработком: пенсий на уровне не менее 40-50 % от размера заработной платы, пособий не менее 50-85 % от размера заработной платы и т.д.;
- создания правовых, организационных и управленческих механизмов учета страховых взносов и гарантированных способов их возврата для застрахованных, позволяющих обеспечивать оперативную и полную выплату пособий, пенсий, оказание качественной медицинской помощи, проведение медицинской, профессиональной и социальной реабилитации застрахованных;
- создания открытой информационной системы, позволяющей всем плательщикам взносов и получателям пособий и услуг знать свои права и обязанности, способы проверки накапливаемых страховых прав, а также формирования публичных и государственных механизмов контроля за эффективностью управления финансовыми ресурсами.

Обязательное социальное страхование представляет собой систему создаваемых государством правовых, экономических и организационных мер, направленных на компенсацию или минимизацию последствий изменения материального и (или) социального положения работающих граждан, а в

случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации, иных категорий граждан вследствие признания их безработными, трудового увечья или профессионального заболевания, инвалидности, болезни, травмы, беременности и родов, потери кормильца, а также наступления старости, необходимости получения медицинской помощи, санаторно-курортного лечения и наступления иных установленных законодательством Российской Федерации социальных страховых рисков, подлежащих обязательному социальному страхованию [5].

Основными принципами осуществления обязательного социального страхования являются:

- устойчивость финансовой системы обязательного социального страхования, обеспечиваемая на основе эквивалентности страхового обеспечения средствами обязательного социального страхования;
- всеобщий обязательный характер социального страхования, доступность для застрахованных лиц реализации своих социальных гарантий;
- государственная гарантия соблюдения прав застрахованных лиц на защиту от социальных страховых рисков и исполнение обязательств по обязательному социальному страхованию независимо от финансового положения страховщика;
- государственное регулирование системы обязательного социального страхования;
- паритетность участия представителей субъектов обязательного социального страхования в органах управления системы обязательного социального страхования;
- обязательность уплаты страхователями страховых взносов и (или) налогов;
- ответственность за целевое использование средств обязательного социального страхования;
- обеспечение надзора и общественного контроля;
- автономность финансовой системы обязательного социального страхования.

Становление новейшей модели социальной защиты должно обеспечивать преемственность в политике и соблюдение принципов общественной солидарности, социального равенства и справедливости.

К задачам социального страхования относят:

- обеспечение социальной защиты застрахованных и экономической заинтересованности субъектов страхования в снижении профессионального риска;
- возмещение вреда, причиненного жизни и здоровью застрахованного при исполнении им обязанностей по трудовому договору;

- обеспечение предупредительных мер по сокращению производственного травматизма и профессиональных заболеваний, а так же сокращение разрыва в уровне материального обеспечения неработающих и работающих членов общества.

Учитывая важность социального страхования, его влияние на общественные процессы, государство создает системы обязательного государственного социального страхования, дающие возможность значительной концентрации ресурсов в единых фондах. Тем самым оно создает обеспечение надежной социальной защиты населения страны [3].

В настоящее время существует комплексная система финансирования социального страхования, включающая:

- единый социальный налог, уплачиваемый отдельными частями в федеральный бюджет, фонд социального страхования (ФСС), федеральный и территориальные фонды обязательного медицинского страхования (ФОМС);
- страховые взносы на обязательное пенсионное страхование, уплачиваемые в пенсионный фонд России (ПФР);
- обязательные страховые взносы на страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, уплачиваемые в ФСС;
- страховые взносы местных органов исполнительной власти, уплачиваемые на обязательное медицинское страхование неработающего населения в территориальные ФОМС.

Пенсионная система направляет часть своих ресурсов на выплату пенсий медицинским работникам, учителям в период от выхода на досрочную пенсию и до общеустановленного возраста выхода на пенсию, хотя страховые взносы на эти цели не перечисляются ни самими бюджетниками, ни государством, выступающим в данном случае работодателем. Те расходы, которые должно нести государство, перекладываются на общую пенсионную систему [8].

Обязательное медицинское страхование в России реализуется на основе разработки федеральных и региональных программ обязательного медицинского страхования. Базовая программа данного вида страхования разрабатывается Министерством здравоохранения РФ и утверждается Правительством РФ. На ее основе Правительства субъектов федерации разрабатывают и утверждают территориальные программы. Цены на медицинские услуги в системе медицинского страхования устанавливаются в результате соглашения социальных партнеров: региональных правительств, страховых медицинских организаций и профессиональных медицинских ассоциаций. Медицинские учреждения, которые работают в системе обязательного медицинского страхования, согласно Закону, не платят налоги со своих доходов.

Основными принципами осуществления обязательного медицинского страхования являются:

- обеспечение за счет средств обязательного медицинского страхования гарантий бесплатного оказания застрахованному лицу медицинской помощи при наступлении страхового случая в рамках территориальной программы обязательного медицинского страхования и базовой программы обязательного медицинского страхования (далее также – программы обязательного медицинского страхования);
- устойчивость финансовой системы обязательного медицинского страхования, обеспечиваемая на основе эквивалентности страхового обеспечения средствам обязательного медицинского страхования;
- обязательность уплаты страхователями страховых взносов на обязательное медицинское страхование в размерах, установленных федеральными законами;
- государственная гарантия соблюдения прав застрахованных лиц на исполнение обязательств по обязательному медицинскому страхованию в рамках базовой программы обязательного медицинского страхования независимо от финансового положения страховщика;
- создание условий для обеспечения доступности и качества медицинской помощи, оказываемой в рамках программ обязательного медицинского страхования;
- паритетность представительства субъектов обязательного медицинского страхования и участников обязательного медицинского страхования в органах управления обязательного медицинского страхования [1].

Обязанность по уплате страховых взносов на обязательное медицинское страхование работающего населения, размер страхового взноса на обязательное медицинское страхование работающего населения и отношения, возникающие в процессе осуществления контроля за правильностью исчисления, полнотой и своевременностью уплаты (перечисления) указанных страховых взносов и привлечения к ответственности за нарушение порядка их уплаты, устанавливаются Федеральным законом от 24 июля 2009 года N 212-ФЗ «О страховых взносах в Пенсионный фонд Российской Федерации, Фонд социального страхования Российской Федерации, Федеральный фонд обязательного медицинского страхования и территориальные фонды обязательного медицинского страхования». Территориальные органы Пенсионного фонда Российской Федерации представляют сведения об уплате страховых взносов на обязательное медицинское страхование работающего населения в территориальные фонды в порядке, определяемом соглашением об информационном обмене между Пенсионным фондом Российской Федерации и Федеральным фондом обязательного медицинского страхования [2].

Средства Фонда медицинского страхования направляются на:

- финансирование медицинского страхования, проводимого медицинскими органами;

- осуществление финансово-кредитной деятельности по обеспечению данной системы;
- выравнивание ресурсов городов, районов для проведения страхования;
- направление финансовых ресурсов для разработки тарификации стоимости медицинских услуг;
- создание финансовых резервов устойчивого медицинского страхования.

Фонд социального страхования РФ объединяет центральный аппарат, региональные отделения, центральные отраслевые отделения, а также филиалы отделений фонда. Фонд социального страхования РФ использует данные специальной оценки условия труда для расчета скидок и надбавок к страховому тарифу на обязательное социальное страхование от несчастных случаев и профессиональных заболеваний, а страхователь – для обоснования финансирования мероприятий по улучшению условий труда. Скидки и надбавки определяются с учетом состояния охраны труда на основании сведений о результатах аттестации рабочих мест по условиям труда и информации об обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров [9].

Российская Федерация как участник Международного акта об экономических, социальных и культурных правах признает право каждого на достаточный жизненный уровень для него и его семьи, включающий достаточное питание, одежду и жилище, и на непрерывное улучшение условий жизни, и обязуется принять надлежащие меры к обеспечению осуществления этого права.

При этом к числу существенных правовых характеристик социального страхования отечественное законодательство и международное право относит:

- публично-правовой статус социального страхования – обязательность по закону применения для работодателей (вменения им в обязанность) и наемных работников (определения круга страхуемых лиц и получателей пенсий, пособий и медицинских услуг), а также законодательно-регламентированного способа целевого резервирования и расходования финансовых ресурсов;
- законодательное закрепление перечня социальных рисков, признаваемых государством в качестве оснований для охвата социальным страхованием;
- законодательное нормирование социального стандарта страхового возмещения и размера страховых тарифов.

Согласно международным нормам и корреспондирующим с ними положениям Конституции Российской Федерации, помимо принятия законодательных актов, государство несет ответственность за руководство системой социального страхования, для чего призвано осуществлять комплекс экономических и управленческих мер по обеспечению эффективного регулирования государственного социального обеспечения, создания условий, гаран-

тирующих достоинство личности во всех сферах, чем утверждается приоритет личности и ее прав.

В системе таких управленческих мер в социальной сфере важное место занимают законодательно установленные критерии социальной защиты граждан, предназначенные сформировать нормативную базу каждого из институтов социальной защиты: социальной помощи, социального страхования и государственного социального обеспечения (военнослужащих, государственных служащих и т.д.) [7].

С 1 января 2014 г. вступила в силу новая статья 2.1 Федерального Закона № 212-ФЗ, в которой дополнительные страховые тарифы дифференцированы в зависимости от класса условий труда, определяемого по результатам специальной оценки условий труда (СОУТ). Дополнительные страховые взносы (солидарная часть), уплачиваемые работодателем в ПФР в зависимости от класса условий труда на рабочих местах составил: класс условий труда: опасный – 8 %, вредный 3.4 – 7 %, вредный 3.3 – 6 %, вредный 3.2 – 4 %, вредный 3.4 – 2 %.

Дополнительный тариф взносов в ПФР рассчитывается для каждого рабочего места, на котором установлены вредные или опасные условия труда. Чем больше в организации таких рабочих мест – тем выше сумма дополнительных отчислений. Прямые затраты и выплаты работодателя по результатам СОУТ (компенсации работникам, обязательные страховые взносы в ФСС России и ПФР) составят в среднем около 10-15 % от фонда оплаты труда. Это очень серьезные деньги для предприятий. Таким образом, государство включает экономические механизмы, побуждающие работодателей улучшать условия труда, снижать риски и уровень воздействия вредных факторов.

Другие компенсации работникам, занятым во вредных и (или) опасных условиях труда (дополнительный отпуск, сокращенная рабочая смена, денежные доплаты), также дифференцированы по классам условий труда на конкретном рабочем месте. В итоге у работодателя появляется серьезная экономическая мотивация бороться за улучшение условий труда на каждом рабочем месте, по каждому вредному (опасному) фактору.

До тех пор пока на рабочем месте не проведена СОУТ по процедуре Закона № 426-ФЗ, все льготы и компенсации за работу во вредных и опасных условиях устанавливаются на основе вышеупомянутых списков профессий и производств. Это касается также работников, которые начали трудовую деятельность после 1 января 2014 г. После проведения на рабочем месте СОУТ льготы и компенсации устанавливаются в соответствии с классом условий труда на основе ТК РФ.

Согласно новой редакции ст. 219 ТК РФ в случае обеспечения на рабочих местах безопасных условий труда, подтвержденных результатами СОУТ, гарантии и компенсации работникам не устанавливаются. Размеры, порядок и условия предоставления гарантий и компенсаций работникам, занятым на

работах с вредными и (или) опасными условиями труда, определяются в порядке, предусмотренном ст. 92, 117, 147 ТК РФ. То есть старые списки «льготников» по профессиям и отраслям с 1 января 2014 г. для назначения компенсаций не используются.

Формирование системы обязательного социального страхования в нашей стране требует концептуального и законодательного решения ряда крупных задач национального масштаба. Важнейшие среди них:

- разработка доктрины системы социального страхования для России;
- разработка методологических основ для формирования собственного правового поля социального страхования, имеющего четкие законодательные рамки, фиксирующие полями личного страхования, с одной стороны, и социальной помощью, с другой;
- разграничение функций и полномочий по организации и управлению системой и отдельными видами социального страхования основных социальных субъектов (работодателей, работников и государства), с ролевых их позиций страхователей, застрахованных, организующих и контролирующих органов;
- определение форм, уровней и механизмов реализации социальных гарантий, обеспечиваемых различными видами социального страхования;
- определение небольшого количества правовых институтов социального страхования, которые бы включали все возможные виды страховых случаев и обеспечение координации их деятельности с целью плотного правового структурирования всех форм и видов защиты;
- определение финансовых механизмов видов социального страхования с учетом формирования оптимальной нагрузки субъектов страхования, увязанной с политикой заработной платы, доходов и налоговой политики в стране;
- определение инструментария и инфраструктуры управления социальным страхованием.

Социальное страхование является формой социальной защиты активного населения от различных рисков, связанных с потерей работы, трудоспособности и доходов, на основе коллективной солидарности возмещения ущерба. Социальное страхование осуществляется за счет специальных фондов, образуемых из обязательных взносов работодателей и, в некоторых случаях работников, а также дотаций из федерального бюджета на материальное обеспечение работников и членов их семей.

Социальное страхование находится в ведении органов законодательной и исполнительной власти, формирующих государственный бюджет и его расходную часть. Пособия и льготы, поступающие населению через эту систему, устанавливаются законодательными и нормативными актами. Они распределяются по принципу солидарности, который означает, что выплаты не

зависят от уплачиваемых гражданином налогов и страховых взносов и определяются только степенью нуждаемости.

Действующая в России система социального страхования сохраняет черты, в большей степени характерные для социальной помощи, чем страхования. При достаточно высокой страховой нагрузке на работодателей уровень большинства социальных выплат явно недостаточен и не увязан с объемом страховых средств. Правовое поле данного института социальной защиты только формируется [6].

Отсутствует реальное разделение системы социального страхования и социальной помощи. Термины, принципы и инструментарий организации финансовых институтов и систем социальных гарантий, эквивалентность страховых взносов и выплат увязка уровней социальных рисков и страховых тарифов – эти и другие классические элементы, и механизмы данных систем – все еще представляются отвлеченными категориями, а не жизненно важными регуляторами социальной защиты населения.

В настоящее время основным механизмом, в рамках которого реализуется право граждан Российской Федерации на социальное обеспечение, является механизм обязательного социального страхования. Социальное страхование всегда занимало и будет занимать одно из ключевых, определяющих мест в жизни государства и общества. Оно непосредственно зависит от развития экономики и теснейшим образом связано с политикой и социальным благополучием людей труда и неработающих слоев населения.

Список литературы:

1. Федеральный закон N 212-ФЗ от 24.07. 2009 г. «О страховых взносах в Пенсионный фонд Российской Федерации, Фонд социального страхования Российской Федерации, Федеральный фонд обязательного медицинского страхования и территориальные фонды обязательного медицинского страхования».
2. Федеральный закон N 326-ФЗ от 29.10 2010 г. «Об обязательном медицинском страховании».
3. Антонов А.Л. Социальная защита населения и предоставление ему управленческих услуг органами местного самоуправления // Теория и практика государственного управления. – 2010. – № 7. – 136 с.
4. Березин С.М. Социальное страхование в России: проблемы и пути становления // Страховое дело. – 2003. – № 5. – 41 с.
5. Михайлов Ю. М. Специальная оценка условий труда. Практический комментарий к федеральному закону от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ. – М.: Альфа-пресс, 2014. – 200 с.
6. Ромашов О.В. Экономика труда: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2009. – 407 с.
7. Формирование национальной системы социального страхования в России // Страховое дело. – 2004. – № 12. – 63 с.

8. О специальной оценке условий труда: Федеральный закон от 28.12.2013 № 426-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164535.

9. Глушков В.А., Сайфутдинов Р.А., Варюхин С.Н. Совершенствование управления охраной труда // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 38.

10. Российское социальное страхование // Страховое дело. – 2004. – № 3. – С. 125.

11. Об основах обязательного социального страхования: Федеральный закон от 16.07.1999 № 165-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС «Консультант Плюс». – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165869.

12. О страховых взносах в пенсионный фонд Российской Федерации, фонд социального страхования Российской Федерации, федеральный фонд обязательного Медицинского страхования: Федеральный закон от 24.07.2009 № 212-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165036.

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И БИЗНЕС-СТРУКТУР В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

© Гришин А.И.[♣], Мельников М.С.[♦],
Строганов И.А.[♥], Мантейфель Е.А.[♠]

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

В статье излагаются предпосылки оптимизации взаимодействия ВУЗов и бизнес-структур в современной России и дается обоснование данного процесса с точки зрения концепции устойчивого развития. На основании данных выводов формулируются перспективные направления исследований и разработок в указанной области, разработка которых позволит качественно повысить показатели эффективности деятельности организаций-партнеров и будет способствовать повышению их устойчивости в рамках концепции устойчивого развития.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, предпринимательство, взаимодействие ВУЗов и бизнес-структур, устойчивое развитие.

Взаимодействие ВУЗов и бизнеса – тема, неоднократно поднимавшаяся в последнее время самыми разными авторами. Такое положение вещей, разумеется, не является случайным, и основывается на множестве предпосылок. Даже с чисто методологической точки зрения, рассматривать ВУЗ, как производственную линию, слепо штампующую специалистов для бизнеса, по крайней мере неэффективно. На некоем элементарном уровне механизмы взаимодействия ВУЗа и бизнес-структур идентичны механизмам рыночной экономики – ВУЗы отвечают предложением выпускников, научно-исследовательских и организационных работ, на соответствующий спрос, порождаемый народным хозяйством, и не в последнюю очередь – бизнес-структурами. Таким образом, связи в системе «ВУЗ – Бизнес» имеют двухсторонний характер.

Особенно ярко эта взаимосвязь проявляется в современных условиях глубокой интеграции образования и народного хозяйства. Усиление данной интеграции, по сути своей, является составной частью общемировых глобализационных и интеграционных процессов, приведших к появлению концепции устойчивого развития – последней по времени создания глобальной

[♣] Доцент кафедры Предпринимательства и логистики, кандидат экономических наук.

[♦] Старший преподаватель кафедры Предпринимательства и логистики, кандидат экономических наук.

[♥] Доцент кафедры Предпринимательства и логистики, кандидат экономических наук.

[♠] Доцент кафедры Гостиничного и туристического бизнеса, кандидат экономических наук.

концепции развития человечества [5, с. 4]. В общем виде, данная концепция постулирует необходимость построения такой модели развития человеческого общества, при котором общество *«удовлетворяет потребности настоящего времени, и при этом не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности»* [цит. по: 9]. Из данного постулата, в свою очередь, вытекает определение устойчивого развития, как *«социально желательного, экономически жизнеспособного и экологически устойчивого развития общества»* [3, с. 5], что подразумевает тесную взаимосвязь экологических, социальных и экономических целей устойчивого развития. Данное развернутое понимание концепции устойчивого развития в схематичном виде представлено на рис. 1. Важно упомянуть, что концепция устойчивого развития применяется не только к человеческому обществу в целом, но и к сообществам различного уровня: нациям, городам, организациям и т.д.



Рис. 1. Принципиальная схема концепции устойчивого развития

В рамках концепции устойчивого развития взаимодействие ВУЗов и бизнес-структур приходится на стык социальной и экономической сфер. Взаимодействуя на институциональном уровне, ВУЗы и предпринимательские структуры способствуют оптимизации действий друг друга в различных направлениях (экономическом, производственном, социокультурном, воспитательном и т.п.), достигая, таким образом, синергетического эффекта. Особенно важным данный фактор становится в условиях перехода к экономике знаний и окончания фазы быстрого роста в рамках пятого технологи-

ческого уклада. Однако это не единственный фактор устойчивости, связанный со взаимодействием ВУЗов и бизнес-структур.

Являясь по определению мощным социокультурным институтом, оказывает серьезное влияние на связанные с ним сообщества, причем как прямое – так и косвенное. Как уже упоминалось выше, в стандартной схеме взаимодействия ВУЗов и бизнес-структур («ВУЗы удовлетворяют потребности бизнеса в специалистах и знаниях») присутствуют двухсторонние связи – образно говоря, бизнес не только «берет», используя образовательный и научно-исследовательский потенциал ВУЗа, но и «отдает», способствуя повышению качества образования, обеспечивая НИР фактическим материалом, являясь площадкой для студенческой практики и т.п. Однако, существуют также косвенные связи. Запрашивая целевые образовательные программы для своих сотрудников или каким-либо иным способом стимулируя повышение качества даваемого ВУЗом образования, бизнес-структуры одновременно стимулируют повышение общего уровня образованности населения в связанных областях. Тем самым, в определенной пропорции возрастает и количество предпринимателей, что, в свою очередь, через создаваемые ими предприятия также повышает востребованность образовательных услуг. Таким образом, широко взаимодействуя друг с другом, ВУЗы и предпринимательские структуры способствуют генерации спроса на услуги друг друга и повышают общий уровень благосостояния связанных сообществ через создание для ВУЗов платежеспособного спроса среди населения и новых бизнес-структур за счет усиления образования в нужной области. Схематически данный механизм представлен на рис. 2.



Рис. 2. Схематический механизм связей при взаимодействии ВУЗов и бизнес-структур

В свете данной схемы ВУЗы, бизнес-структуры и общество создают замкнутую систему, в которой движение одного элемента затрагивает всю систему с мертвой точки. В некоторых аспектах подобное сотрудничество частично подпадает под понятие корпоративной социальной ответственности или социальных проектов бизнеса (хотя и не является ими в чистом виде), так как система включает общество, как полноценный элемент, а не исключительно источник денежных средств для предприятий и ВУЗов.

Таким образом, взаимодействие ВУЗов и предпринимательских структур представляется важным фактором повышения устойчивости сообществ различного уровня, и перспективным направлением исследований. Приходится признать, однако, что конкретные механизмы данного взаимодействия разработаны недостаточно – нередко подобное взаимодействие рассматривается сторонами как чисто коммерческая деятельность (ВУЗ выполняет научно-исследовательские работы для предприятий, получая за это денежное вознаграждение) в дополнение к устоявшемуся порядку вещей (ВУЗы – источники кадров для предпринимательских структур). Обратная связь (что бизнес в состоянии дать ВУЗу) и косвенные связи часто упускаются из внимания; недостаточная теоретико-методологическая и прикладная разработка проблематики приводит к тому, что предприятия и ВУЗы, начиная работу над оптимизацией данных взаимоотношений, вынуждены действовать «на свой страх и риск».

Для проведения исследований для коммерческого сектора и создания устойчивой системы взаимодействия бизнеса и высшей школы, учреждениям последней необходимо разработать и внедрить в жизнь соответствующую инфраструктуру, позволяющую её специалистам:

1. Искать заинтересованные в подобном сотрудничестве фирмы.
2. Обеспечивать научно-преподавательскому составу образовательного учреждения необходимые условия для проведения работ, возможно в формате лабораторий или коворкингов, с использованием информационных технологий и современных каналов коммуникации.
3. Обеспечивать правовую и иную поддержку научно-преподавательскому составу.
4. Создать и обеспечить необходимые правовые и организационные условия для проведения финансирования исследовательских и консультационных работ со стороны предприятий.

В силу традиционно высокой для Российских образовательных учреждений занятости научно-педагогического состава, основная тяжесть проведения первичных исследований, сбора материалов и прочего может лечь на плечи студентов. Для этого необходимо создать организационно-правовую инфраструктуру использования студенческого труда для проведения исследований для предприятий, с возможностью оплачивать их труд или каким-то другим образом возмещать потраченное время и усилия. Возможно зачислять такого плана работы за летнюю производственную практику или за курсовой проект. Предприятию, напротив, может быть выгодно нанимать таких студентов на, скажем, 0.25 ставки с тем, чтобы по окончании исследования, а затем и обучения в высшей школе, студент мог получить почти гарантированное место работы на предприятии, специфику работы которого он уже вполне неплохо понимает и знает в результате проведенных работ. Студентам это дает так необходимую для резюме занятость и опыт работы,

предприятиям – квалифицированную и подготовленную для именно их условий рабочую силу.

В силу грядущего перехода большей части образовательных учреждений высшей школы на автономную форму, подразумевающую возможность распоряжаться заработанными средствами без постоянного контроля со стороны учредителя (государства), право функционировать как коммерческое юридическое лицо на рынке: получать кредиты, открывать счета в коммерческих банках, приобретать акции для привлечения крупного бизнеса в университетские образовательные и научные проекты, возможность создавать юридические лица, в том числе, научно-исследовательские центры, необходимо разработать и внедрить методику функционирования образовательного учреждения высшей школы на открытом рынке для предоставления им, в том числе, услуг консалтинга, разработки проектов для коммерческих предприятий и т.п. Для этих целей может послужить система государственно-частного партнерства, широко используемая в некоторых регионах Российской Федерации и широко обсуждаемая сейчас в федеральных органах власти.

Нам представляется также, что государство может поддерживать взаимодействие малого и среднего бизнеса с образовательными учреждениями высшей школы путем создания благоприятного (льготного) налогового климата для тех предприятий, которые пользуются консультационно-исследовательскими услугами университетов, уточнения и упрощения организационно-правовых структур такого плана взаимодействий с точки зрения изменений в Гражданский кодекс РФ. Причем поддерживать государство может не только бизнес, но и сами университеты, так же путем налогового стимулирования и поддержки исследовательской деятельности образовательных учреждений, в том числе диссертационных проектов участвующих в совместной деятельности научно-преподавательских кадров, которые в свою очередь, работая вместе с предприятиями, получают возможность внедрять наработки своих исследований. Ещё одной возможностью здесь может быть создание государственной или государственно-частной ассоциации образовательных учреждений и предпринимателей по типу РСПП, для упрощения взаимодействия двух сторон, стимулирования информационного обмена и, в том числе, контроля со стороны государства.

В целом же, конкретные прикладные модели сотрудничества ВУЗов и бизнес-структур распадаются на несколько основных направлений, часть из которых уже разработана в том или ином виде, а часть находится в состоянии обсуждения и теоретического обоснования. В частности, достаточно широко распространены такие направления, как дополнительное образование, целевые программы подготовки и образование для специалистов предприятия-партнера. Сюда же может быть отнесена практика создания так называемых «базовых кафедр», образуемых в ВУЗах и на предприятиях сотрудниками партнерских организаций. Достаточно распространена также

практика проведения разного рода исследований для компаний-партнеров – исследований рынка, экспертизы товаров и сырья, анализа структуры отрасли и т.п.

Развитием подобных моделей может стать модель долговременного сотрудничества «товар / услуга под ключ», когда научно-преподавательские работники ВУЗа (совместно со студентами, которые могут участвовать в подобных проектах в рамках производственной или преддипломной практики) осуществляют организационно-методическое сопровождение товара или услуги на всех этапах жизненного цикла – от разработки до вывода с рынка. В рамках подобных проектов в ВУЗе формируются научно-исследовательские коллективы (преподавательские, студенческие или смешанные) мультидисциплинарного характера, осуществляющие разработку и сопровождение различных аспектов и этапов жизненного цикла товара/услуги – разработка, технологии, маркетинг и т.п. При этом важно, что данные команды в дальнейшем могут продолжать работать над развитием проекта уже внутри предприятия, чем обеспечивается не только занятость НИР, но и перспективное трудоустройство студентов, уже имеющих, таким образом, опыт работы с данной компанией. Необходимо также упомянуть, что, в зависимости от условий заключаемого партнерского договора, ВУЗ может сохранять за собой права интеллектуальной собственности и участвовать в доходе предприятия от реализации сопровождаемых товаров / услуг.

Обобщая приведенные выше примеры, можно сказать, что в результате реализаций подобных моделей сотрудничества, бизнес-структура получает:

- специалистов, знакомых с бизнес-процессами компании и с рынком, на котором она работает;
- НИР и консалтинговые услуги;
- аутсорсинг важнейших аспектов деятельности;
- контакты с другими компаниями – потенциальными партнерами на рынке (через посредство ВУЗа).

ВУЗ же со своей стороны, получает:

- финансовое вознаграждение производимых работ;
- активизацию научно-исследовательских работ;
- практику для НИР и студентов;
- занятость студентов и выпускников;
- контакты с бизнес-структурами;
- учебные примеры (анализ деловых ситуаций);
- заказы на учебные программы и курсы профессиональной переподготовки, созданные с учетом особенностей тех или иных отраслей.

При этом важно учитывать, что перечисленные выше эффекты являются следствием только прямого взаимодействия между ВУЗами и бизнес-структурами и не учитывают косвенное (рис. 2). Суммируя приведенные выше аргументы, можно утверждать, что оптимизация взаимодействия ВУЗов и

предпринимательских структур является перспективным направлением исследований, разработка которого способна не только качественно повысить показатели эффективности деятельности организаций-партнеров, но и способствовать повышению их устойчивости в рамках концепции устойчивого развития.

В заключение небезынтересно отметить, что необходимость активизации и оптимизации сотрудничества ВУЗов и предпринимательских структур прекрасно осознавалась представителями образования и бизнес-сообщества и сто лет назад. В частности, первый директор Московского коммерческого института (ныне РЭУ им. Г.В. Плеханова), выдающийся отечественный юрист-правовед, философ, общественный и государственный деятель П.И. Новгородцев, говоря о создании института в начале XX века, отмечал: «... Когда мы сомневались в практичности наших задач, мы призывали к себе на помощь выдающихся практиков, видных деятелей промышленного мира, и от них старались получить ответы на интересующие нас вопросы. К жизни и практике мы тяготели нашими стремлениями, но в то же время мы всегда считали, что мы должны стоять на твердой почве науки, на широком фундаменте научного познания» [10].

Список литературы:

1. Взаимодействие науки, образования и бизнеса: инновационные ландшафты Европы и России (материалы конференции, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 25 октября 2013 года) [Электронный ресурс] // Официальный web-сайт Европейского университета в Санкт-Петербурге. – 26.10.2013. – Режим доступа: <http://eu.spb.ru/index/news-archive/2013/12230-vzaimodeystvie-nauki-obrazovaniya-i-biznesa>.
2. Инновационные технологии развития партнерских отношений в системе «ВУЗ-производство» [Электронный ресурс] // Поволжский государственный технологический университет (официальный web-сайт). – 11.11.13. – Режим доступа: <http://iape.volgatech.net/novosti/70659/esa>.
3. Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – М.: ЭКО-Согласие, 2005.
4. Стратегическое партнерство вузов и предприятий: практическая реализация [Электронный ресурс]. – Аккредитация в образовании (электронный журнал). – 28.11.2012. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/podpisanie_dogovora.html.
5. Устойчивое развитие экономических систем: от концепции к управлению (монография) / Под ред. Н.Б. Завьяловой, О.В. Сагиновой. – М.: Изд-во РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2014.
6. Галактионова А. Опыт взаимодействия ВУЗов и бизнеса [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании (электронный журнал). – 06.06.2012. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/opyt_vzaimodeistvija.html.

7. Кутузов В.М., Шестопалов М.Ю., Пузанков Д.В., Шапошников С.О. Опыт стратегического партнерства «ВУЗ – промышленные предприятия» для совершенствования подготовки инженерных кадров // Инженерное образование. – 2011. – № 8. – С. 4-11.

8. Перцев В.М. Стратегическое партнерство вузов и предприятий: модели взаимодействия (материалы семинара «От инновационных образовательных программ вузов Дальневосточного Федерального округа к инновационному образовательному пространству Дальнего Востока России», Владивосток, 09.07.2007) [Электронный ресурс] // Владивостокский морской торговый порт (официальный сайт). – 11.07.2007. – Режим доступа: <http://www.vmtp.ru/press-tsentr/item/388-strategicheskoe-partnerstvo-vuzov-i-predpriyatij-modeli-vzaimodeystviya>.

9. Throsby D. Economics and Culture. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – P. 21.

10. Речи и приветствия на торжестве освящения нового здания Московского коммерческого института 10 февраля 1913 года. – М.: Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1914. – С. 14.

РОЛЬ НЕКОММЕРЧЕСКОГО СЕКТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ТЕРРИТОРИИ

© Литвинова Е.С.*

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Статья посвящена роли некоммерческого сектора в формировании имиджа территории. Отмечается значимость разработки системы социального партнерства, регламентирующей взаимодействие власти, бизнеса и некоммерческого сектора, как одного из значимых элементов в формировании имиджа территории.

Ключевые слова: гражданское общество, некоммерческий сектор, имидж территории, маркетинг территории.

Гражданское общество характеризует всю совокупность разнообразных форм социальной активности населения, не обусловленную деятельностью государственных органов и воплощающую реальный уровень самоорганизации социума. Описываемое понятием «гражданское общество» состояние общественных связей и отношений является качественным показателем гражданской самодетельности жителей той или иной страны, основным критерием разделения функций государства и общества в социальной сфере.

Гражданское общество является необходимым условием достижения социальной и экономической стабильности. Оно приобретает все большую практическую и теоретическую значимость в аспекте привлечения инвестиций для инновационного развития региона и формирования его имиджа. Актуальным на сегодня является формирование имиджа территории как комплексного многогранного образования целостного имиджа территории в рамках реализации маркетинговой стратегии территории и разработка системы социального партнерства, регламентирующих взаимодействие власти, бизнеса и некоммерческого сектора, как одного из значимых элементов в формировании имиджа территории, оказывающего влияние на социально-экономическое развитие территории.

Следовательно, формирование имиджа территории актуально для органов государственной власти, представителей бизнеса, контрагентов, некоммерческих организаций. А существующая несогласованность между органами власти федерального уровня и региональными управленческими структурами в решении организационно-экономических, правовых, и информационно-коммуникативных вопросов препятствует формированию благоприятного имиджа территории, созданию конкурентных преимуществ в борьбе за инвестиции, трудовые ресурсы и сферы влияния, что требует научно-методических основ, обеспечивающих эти взаимодействия.

* Аспирант.

Современная социология условно делит социальные группы гражданского общества на три сектора: публичный, коммерческий и некоммерческий. Некоммерческие организации по умолчанию не входят в состав коммерческого сектора, в то время как причисление конкретной некоммерческой организации к публичному или некоммерческому сектору определяется совокупностью факторов и, как правило, носит субъективный характер.

Существует мнение, что некоммерческие организации более эффективно выполняют социальные функции, чем государство. В этом смысле некоммерческие организации, выполняющие отдельные функции государства или органов самоуправления, но при этом не прибегающие к помощи органов государственной власти и местного самоуправления, называются неправительственными.

В законодательстве многих стран не существует специального юридически определенного понятия «неправительственная некоммерческая организация». Особенно это характерно для стран прецедентного права (США, Великобритания). В то же время многие страны континентального (кодифицированного) права также не имеют общего законодательного определения негосударственной некоммерческой организации (например, Швеция). Вместо этого употребляются более конкретные определения «некоммерческая ассоциация», «фонд», «добровольческая организация», «благотворительная организация» и т.п., определяемые либо специфическими законами, либо устоявшейся практикой и внутренними документами (уставами) таких организаций.

В английском языке для обозначения неправительственных некоммерческих организаций используется несколько терминов. Среди наиболее часто используемых:

- Not-for-profit organization (NFPO) – организация, не направленная на извлечение прибыли, неприбыльная, некоммерческая организация (данный термин употребляется преимущественно в США, а также в международном сообществе для общего обозначения организаций подобного рода);
- Non-governmental organization (NGO) – неправительственная организация (данный термин чаще всего применяется как обобщающий для различных стран в документах международных организаций);
- Charity – благотворительная организация (данный термин применяется в Великобритании, и имеет там гораздо более широкое значение, чем современное русское значение слова «благотворительность», охватывая весь спектр общественно полезных неправительственных некоммерческих организаций);
- Private voluntary organization (PVO) – частная добровольческая организация;
- Civil social organization (CSO) – гражданская (общественная) социальная организация [1].

Несмотря на разнообразие терминологии, с организационно-экономической точки зрения все эти организации характеризуются рядом общих черт:

- имеют институционально закреплённую структуру;
- отделены от государства;
- не распределяют прибыль среди своих учредителей или руководителей;
- самоуправляемы;
- добровольны (закон не требует обязательного членства, участия в них; их деятельность в определенной мере зависит от добровольных пожертвований или волонтерского труда) [2].

Именно эти признаки считаются базовыми характеристиками некоммерческого сектора (НКО). За последние десятилетия негосударственный некоммерческий сектор стал значимой силой в глобальной экономике, так как некоммерческий сектор обеспечивает занятость населения. Он более активен в вовлечении в экономическую деятельность социально уязвимой части населения (инвалиды, родители детей-инвалидов, безработные женщины старших возрастов и т.п.). Некоммерческий сектор представляет интересы различных групп общества, обеспечивает им широкие возможности для участия в процессе выработки и принятия решений, формирует общественное мнение. Это в свою очередь способствует возникновению у граждан чувства патриотизма и ответственности, формированию активной жизненной позиции, самоорганизации и самоуправления. Некоммерческий сектор занимается защитой прав человека, через механизмы общественной экспертизы и контроля способствуют прозрачности и эффективности работы государственных служб и судебной системы.

Таким образом, деятельность некоммерческих организаций помогает улучшить показатели уровня образования и здоровья нации, что, согласно современным исследованиям, увеличивает эффективность экономики и обеспечивает более высокие темпы экономического роста, что оказывает значительное влияние на формирование имиджа территории [3].

Анализ зарубежного опыта показывает, что расширение взаимодействия власти и общества, с одной стороны, и встречной инициативы гражданского общества в лице его представителей – коммерческих и некоммерческих организаций, с другой стороны, а также благодаря вкладу научного сообщества, обобщившего практику и заложившего основы теории, в ряде стран мира сформировался новый, но уже в значительной степени определившийся к настоящему времени феномен – межсекторное социальное партнерство, предусматривающее включение некоммерческого сектора в процессы общественного управления [4].

Российские некоммерческие организации сформировались и развиваются в условиях отсутствия государственной программы развития и поддержки некоммерческого сектора, а также довольно несовершенной системы законо-

дательства, регулирующей его деятельность. При этом российский некоммерческий сектор уже играет заметную роль в социально-экономической жизни каждого региона страны, выступая источником различных социальных инноваций. Он развивается динамично и работает эффективно, о чем свидетельствуют высокие темпы роста выпуска продукции и услуг некоммерческих организаций в сложных условиях нестабильного финансирования, основанного на безвозмездных поступлениях от юридических и физических лиц. Однако потенциал российского некоммерческого сектора остается существенно не раскрытым, многие актуальные вопросы теории и практики некоммерческого хозяйствования, обоснования роли государства в стимулировании эффективного развития некоммерческого сектора экономики до сих пор в полной мере не решены и требуют к себе активного внимания [5].

Стоит отметить, что некоммерческий сектор – это источник социальных инноваций и организационная основа гражданского общества. Многие образовательные, управленческие и информационные технологии, современные методы социальной работы были впервые внедрены именно некоммерческими организациями, а затем стали частью государственной и муниципальной политики (конкурсы социальных и образовательных проектов, кризисные центры для пострадавших от насилия и т.п.).

Сильный некоммерческий сектор – важный фактор обеспечения социальной и политической стабильности, повышения жизненного уровня населения и, в конечном счете, устойчивого развития территории. Однако существующее сопротивление между государственной властью, бизнесом и некоммерческим сектором сопряжено с рядом проблем, сформировавшихся исторически под влиянием социальных факторов. Таким образом, в условиях продолжающейся трансформации взаимоотношений между властью, бизнесом и некоммерческим сектором остро встает вопрос о построении системы социального партнерства, регламентирующей отношения с государственной властью, и разработке комплексной программы участия государственной власти, представителей бизнеса, контрагентов и общественности в социально-экономическом развитии территории и формировании ее имиджа.

Поэтому на сегодня очень важно оценить влияние некоммерческих организаций на экономическое и социальное развитие территории, а также разработать системы социального партнерства регламентирующих взаимодействие власти, бизнеса и некоммерческого сектора, как одного из значимых элементов в формировании имиджа территории. Следовательно, исследуя экономические отношения, позволяющие совершенствовать механизм взаимодействия некоммерческих организаций, государства и бизнеса (межсекторное партнерство) мы сможем решить следующие задачи:

- раскрыть сущность, структуру и содержание механизма функционирования некоммерческих организаций на современном этапе;

- обосновать роль некоммерческих организаций в социально-экономическом развитии территории, а также в повышении эффективности и социальной направленности хозяйственного механизма;
- выявить механизмы взаимодействия государства, бизнеса и некоммерческого сектора, как одного из значимых элементов в формировании имиджа территории и дать рекомендации по их совершенствованию.

Основные показатели существующего влияния НКО в экономике и социальной сфере, к сожалению, трудно описать, поскольку отсутствуют комплексные исследования и мониторинг, как самого сектора, так и его влияния на предоставление социальных услуг.

По состоянию на 17 февраля 2015 г., Министерством юстиции РФ (Минюстом) зарегистрированы 225 тыс. 724 некоммерческих организаций. Из них больше всего – в Москве (34 тыс., 15,2 % от общего числа), Московской области (14 тыс., 6,4 %), Санкт-Петербурге (12 тыс., 5,4 %) и Краснодарском крае (6,8 тыс., 3 %). Среди зарегистрированных НКО 28 тыс. профсоюзов, 27,5 тыс. религиозных организаций, 22 тыс. некоммерческих и общественных фондов, 19,5 тыс. автономных некоммерческих организаций, 17,5 тыс. учреждений [6].

По данным исследований, доля доходов российского некоммерческого сектора составляет 0,9 % [7]. Занято в организациях НКО 1,1 % от общей численности занятых, доля СО НКО в России – 13,5 % [8].

Небольшая, на первый взгляд, доля НКО в ВВП, тем не менее, представляет собой значимую величину, что становится очевидным при сравнении с весом, например, некоторых отраслей российской экономики или отдельных регионов. Еще более значимым представляется то обстоятельство, что «качество» ВВП, произведенного в некоммерческом секторе, зачастую выше, чем в других сферах. Многие НКО ориентированы на инновационную деятельность, на применение новых социальных и иных технологий. Значительная часть оказываемых НКО услуг позволяет наращивать «человеческий капитал» и оказывает самое непосредственное влияние на рост ВВП в будущем, что положительно скажется на формировании имиджа территории.

Не смотря на неполноту государственной статистики, можно сделать вывод, что некоммерческий сектор играет большую роль в социально-экономическом развитии территории, решая ряд жизненно-необходимых задач по реальной поддержке миллионов людей, созданию рабочих мест и осуществлению множества общественно-полезных проектов. Все это является значимым в формировании имиджа территории.

Одна из важных социальных функций некоммерческих организаций – это стабилизация социальной системы, повышение ее устойчивости. Каждая система, в том числе и социальная, состоит из управляющего блока и субъектов управления. В общественной системе управляющие функции вы-

полняют органы государственного управления, а население относится к субъектам управления. Важную роль играют обратные связи между блоком и объектами управления. От качества обратной связи зависит скорость реагирования системы на внутренние и внешние изменения. Если обратные связи прерываются или передают информацию о внутреннем состоянии с искажениями, органы управления принимают неверные решения. При длительном отсутствии обратных связей, случайном или намеренном, система перестает работать и со временем распадается.

Некоммерческие организации, кроме того, что создают горизонтальные межличностные связи, формируют вертикальные связи между нижними и верхними уровнями социальной пирамиды. Они группируют интересы отдельных граждан и передают информацию о состоянии и потребностях общества управляющим государственным структурам. Под напором сигналов снизу органы государственной власти вынуждены реагировать на запросы общества. Таким образом, некоммерческие организации выполняют в социальной системе функции формирования мнения населения и одного из каналов обратной связи между обществом и управляющими государственными органами. Некоммерческие организации, концентрируя социально активную часть населения, создают условия для ее развития, выполняя функцию социального отбора, тем самым содействуют развитию всего гражданского общества [9].

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что некоммерческих сектор играет значительную роль в решении общегосударственных и местных задач. Улучшая социальный климат, некоммерческий сектор вносит вклад в обеспечение социальной и политической стабильности, которые являются необходимыми условиями формирования имиджа территории.

Список литературы:

1. Иванова И.Ю., Либоракина М.И., Толмасова А.К. «Проблемы налогового режима для благотворительности и ННО и перспективы его изменения» // Налогообложение российских некоммерческих организаций: теория и практика. – МОНФ, 2004.
2. Global Civil Society: Dimensions of the Nonprofit Sector. The Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, 1999.
3. Gregory N. Mankiw; David Romer; David N. Weil. «A Contribution to the Empirics of Economic Growth». The Quarterly Journal of Economics, May 1992 (education); Amar A. Hamoudi; Jeffrey D. Sachs. «Economic Consequences of Health Status: A Review of the Evidence». Center for International Development at Harvard University, Working Papre No 30, December 1999.
4. Кузнецова О.Б. Стратегия развития региона и совершенствование института социального партнерства // Управление общественными и экономическими системами. – 2006. – № 1. – С. 87-110.

5. Роль некоммерческого сектора в экономическом развитии России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socpolitika.ru/rus/ngo/research/document4693.shtml>.

6. Некоммерческие организации в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tass.ru/info/671635>.

7. Повышение эффективности государственных инвестиций в сектор социально-ориентированных (СО) НКО / The Boston Consulting Group. – М., 2011.

8. Повышение эффективности государственных инвестиций в сектор СО НКО / The Boston Consulting Group. – М., 2011.

9. Шековая Е.Л. Экономика и менеджмент некоммерческих организаций: учебное пособие [Электронный ресурс]. – СПб., 2003. – Режим доступа: <http://studentam.net/content/view/571/27>.

Раздел 4

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Викторов Д.В.^{*}, Смирнова Л.В.[♦], Целищева Е.И.[♥]

Институт спорта, туризма и сервиса

Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

На сегодняшний день в теории и практике педагогических исследований возникает необходимость в более широком построении образовательной модели с включением в него условий существования различных моделей здоровья. Представление о здоровье как многомерном феномене соответствует модели личности как сложноорганизованной системы, образующее многоуровневое единство. В этом случае, как нам представляется, реализация принципов построения различных моделей здоровья позволит познать «механику» функционирования и избежать односторонности в исследовании феномена, и на этой основе определить круг воздействий на процесс управления физкультурным образованием у студентов.

Ключевые слова: модель, физкультурное образование, здоровье, студенты, методология, физическая культура, этапы, алгоритм.

Моделирование – это метод опосредованного оперирования объектом, при котором исследуется не сам объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся с ним в объективном соответствии, определяющаяся существенным для цели познания сторонами, способная замещать его на определённых этапах познания и дающая при её исследовании информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую экспериментальную проверку.

Для формирования физкультурного образования важен вывод о том, что под моделью необходимо понимать специально спроецированный объект, обладающий необходимой степенью подобия исходному объекту и адекватным условиям исследования с оптимальным представлением о её исходном и конечном результате. Важнейшее свойство модели – возможность проведения с ним экспериментов и, прежде всего, мыслительных [1]. Следовательно под моделированием мы понимаем мысленное создание, знаковое описание модели физкультурного образования и постановку эксперимента на этой модели с целью оценки различных сторон, обеспечивающих эффективность функционирования данной системы обучения с точки зрения здоровья учащихся.

^{*} Доцент кафедры Физического воспитания, кандидат педагогических наук, доцент.

[♦] Старший преподаватель кафедры Физического воспитания.

[♥] Старший преподаватель кафедры Физического воспитания.

Одновременно требуется создание такой модели, в которой сообщение студенческой молодёжи информации о здоровье сочетается с формированием у них способности к выбору действий, поступков и ценностей, способности принимать и выполнять решения, способности оценивать результаты действий, поступков по критериям. Для этого необходимо выделение взаимосвязанных элементов и сочетание образовательного, развивающего и воспитательного аспектов обучения. Образовательный аспект связан с расширением объёма, развивающий – со структурным усложнением, воспитательный – с формированием отношений. При этом происходит переход количества в качество, поскольку обученность и воспитанность как качества личности формируются на основе определённого множества усваиваемых элементов опыта.

Сложность модели физкультурного образования в значительной мере обусловлена системными проблемами образования и проблемами физической культуры как составной части культуры и их взаимодействием. В этом случае, на наш взгляд, она должна включать в себя:

1. Организацию учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию, использующего современные оздоровительные технологии на основе совокупности фундаментальных и специальных знаний, умений и навыков.
2. Взаимосвязанную организацию теоретического и практического видов деятельности, определяющих направленность физического воспитания как педагогического процесса в целом.
3. Разработки авторских и вариативных программ физической культуры.
4. Раскрытие основных методов и форм работы, посредством формирования интереса и потребности в здоровье.
5. Результат эффективности педагогической системы физкультурного образования, характеризующий достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

Данные взгляды позволили обосновать структурно-функциональную модель, основное назначение которой заключается в раскрытии связи структуры изучаемого объекта (физкультурного образования) с выполняемыми функциями, в которую включены три блока: целевой, содержательно-организационный и оценочно-результативный. Подобные модели, как правило, используются при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств [4, с. 128].

Каждый из приведённых блоков представляет собой отдельную подсистему предлагаемой нами модели, взаимозависимую с другими блоками, и включает в себя составные компоненты, общая совокупность связей между которыми определяет структуру системы непрерывного формирования физкультурного образования студенческой молодёжи. Опишем подробно каждый из названных блоков.

Целевой блок. Цель, в общенаучном смысле понимаемая как один из элементов поведения, непосредственный мотив сознательной деятельности, характеризуемый предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и способов его достижения. Цель педагогической концепции – это некий заданный ориентир, к которому направлено все ее содержание для обеспечения эффективности изучаемого процесса или явления. Цель – это идеальное представление о конечном результате деятельности. Таким образом, взаимосвязь цели и результата заложена в самом определении цели. Это обстоятельство предполагает наличие обратной связи и, следовательно, управленческой составляющей деятельности педагога. Целенаправленная педагогическая деятельность приводит к результатам, причём процесс их достижения выглядит циклически, происходит до тех пор, пока не выровняются различия между целью и результатом.

Ближайшая цель, то, ради чего занимаются физической культурой – здоровье, а перспективная цель – становление физкультурного образования учащихся, по сути дела являются границами применимости концепции физкультурного образования, теми факторами, составляющими основания ее продуктивного использования. Физкультурное образование является связующим звеном между личностью и социокультурной средой, обеспечивая сформированность ценностно-мотивационного, деятельностного, коммуникативного и поведенческого компонентов здорового образа жизни на основе овладения знаниями и способами физического воспитания, позволяющие целенаправленно и самостоятельно поддерживать необходимый уровень здоровья.

Функционирование модели физкультурного образования, оценку её целей, содержания, процесса и достигаемых результатов, регулирование педагогической деятельности в ходе реализации, а также взаимосвязь и взаимозависимость её составных частей обеспечивают педагогические принципы: систематичности, комплексности, целесообразности, принципа доминанты, практической направленности, постепенности, вариативности, единства и взаимосвязи.

Содержательно-организационный блок. Учитывая, что физкультурное образование, как любая деятельность всегда имеет предметный характер и, являясь формой проявления активного отношения к окружающему миру, может быть раскрыта через её содержание. Наличие определённого содержания также обеспечивает реализацию поставленных целей.

Кроме того, это длительный процесс, протекающий поэтапно: на каждом из этапов происходят конкретные преобразования в образовательных качествах обучающихся, на каждом этапе физическое воспитание оказывает разностороннее ориентированное воздействие на личность, чем достигаются наиболее полные результаты. Соответственно, каждый предшествующий этап служит подготовительным уровнем по отношению к последующему, более высокому.

Каждый этап имеет в основании методологический подход, совокупность которых заключается в том, что они позволяют обнаружить сущностную сторону процесса физкультурного образования, организовать и задействовать процесс целостного овладения будущим профессионалом содержания здоровьесбережения. Следует иметь в виду, что методологический подход, как правило, не дает конкретного аппарата исследования, и сам по себе не обеспечивает решение теоретической задачи. В этом качестве выступает метод, позволяющий последовательно и детально изучить выделенную сторону объекта. Именно метод является конкретной формой реализации подхода.

Кроме того для построения полноценной педагогической теории необходимо обеспечивая связь теоретических положений с практикой их использования. Поэтому каждый раздел модели должен иметь свое функциональное назначение, обеспечивая ее целостность и полноту. При этом самостоятельность разделов является относительной, так как они тесно взаимосвязаны и, выполняя свою специфическую задачу, обеспечивают достижение общей цели. Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других, он, как правило, бывает недостаточен для изучения конкретного явления. Объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов.

Теоретико-методологической стратегией формирования физкультурного образования выступают системный и культурологический подходы. Системный подход, рассматривающий как систему самого человека, его здоровье, целостный педагогический процесс и само образование, предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации [3]. Культурологический подход отражает глобальные образовательные идеи, позволяя снимать противоречия индивидуума и общества, старого и нового, своего и чужого, нормативного и ситуативного, актуальные для всего современного мира. Образовательные модели на основе культурологического подхода практически применяются в любой региональной школе, поскольку данный подход не является жестким, и в качестве обязательного условия предполагает творческую активность преподавателей [2].

Первым этапом физкультурного образования в учебном заведении является созерцательный этап, предполагающий создание у личности системы воспитанности и обученности в области здоровья, формирующегося в процессе лекций, бесед, визуального просмотра, проблемного изложения материала и т.п.

Этап предусматривает соблюдение комплекса санитарно-гигиенических требований, направленных на укрепление и развитие собственного здоро-

вья; строгий учёт функциональных показателей организма учащегося, отслеживание сведений о состоянии их здоровья, разработка обоснованных рекомендаций по его укреплению на всей траектории процесса обучения; оценочные механизмы, предполагающие положительную динамику изменения физических и функциональных показателей. В этот период необходимо вызвать у студентов профессиональный интерес, а через него заинтересованность в усвоении получаемых знаний, расставить ценностно-смысловые акценты.

Данный этап рассматривается с позиций аксиологического подхода, предполагающего создание в образовательном процессе условий для активного вовлечения студентов в ценностно-нормативный контекст содержания культуры здоровья, которое в системе взаимозависимых и взаимодействующих элементов само является целостной системой, интегрирующей в себе как общечеловеческие ценностные качества, так и индивидуальные ценностные характеристики. Только воспринятые, усвоенные, переработанные внешние влияния могут обеспечить активность студентов в качественном преобразовании своей индивидуальности. Выделение педагогических ценностей, которые рассматриваются в современной педагогической науке как нормы, регламентируют педагогическую деятельность и выступают в роли познавательно-действующей системы, служащей опосредствующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области оздоровления и деятельностью педагога.

На программно-методическом уровне обеспечивается формирование технологической и мотивационной готовности, проектного мышления у студентов к организации физкультурного образования, осуществляется активное освоение нормативно-правовых и психолого-педагогических основ оздоровления.

На организационном уровне содержательные компоненты нормативно-правовых документов обобщаются в социально-культурных проектных разработках, методиках, обеспечивающих реализацию заданных идеальных результатов, а предпринимаемые усилия нацелены на создание механизмов и условий реализации проектов и программ здоровьесбережения, включающих систему мероприятий, необходимых для получения ожидаемых практических результатов, и критериев их достижения, рассматриваются возможные долгосрочные последствия внедрения проектов в сферу образования, а также перспективы дальнейшей работы над поставленными проблемами.

На технологическом уровне осуществляется внедрение в образовательный процесс разработанной модели физкультурного образования, эффективность реализации которой выражается в конкретных положительных результатах, рациональной и оптимальной организации всех звеньев данной системы в соответствии с целью, конкретными условиями и особенностями её осуществления.

На индивидуально-личностном уровне предусмотрено комплексное формирование физкультурного образования, познавательных процессов личности, мотивационной готовности, актуализации способности к самовыражению, самореализации, активности, целеустремлённости, самостоятельности на основе традиций отечественной культуры.

Этот этап характеризуется появлением и количественным ростом новых здоровьесберегающих элементов в системе физкультурного образования и способах укрепления здоровья, точечным и хаотичным их расположением внутри педагогической системы. Возникающие при этом связи между новыми элементами неустойчивы, единичны, направлены на преобразование. Оздоровление в рамках учебного заведения осознаётся лишь единичными субъектами и реализуется на уровне деятельности отдельных субъектов.

Второй этап – познавательный, позволяющий на основе познания, закономерностей и принципов физкультурного образования во взаимосвязи с будущей жизнедеятельностью строить целенаправленно свою деятельность и соотносить её с ценностными ориентациями и идеалами, предвидеть перспективы и анализировать факторы, определяющие как негативные, так и позитивные тенденции в достижении здоровья.

Помимо определения приоритетных направлений на данном этапе осуществляется формулирование целевой установки, определяются задачи, связанные с решением основного круга проблем.

Этап выступает в качестве новых способов познания резервных возможностей организма, индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса и использования этих знаний в профессиональной деятельности. Отражает сформированность знаний о здоровье и его составляющих, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления и повышения резервов здоровья как сложных социально-личностных и психофизиологических явлениях.

На этапе формируется правильное и осознанное отношение личности к здоровью во всех его проявлениях (физическом, психическом, нравственном и др.) с точки зрения личностно-ориентированного подхода, утверждающего опору в воспитании ценностных отношений студентов к физической культуре на естественный процесс саморазвития потенциальных возможностей их личности, создание для этого соответствующих условий. Данный подход обнаруживает себя в гипотетичности результатов физкультурного образования, ибо у человека, во-первых, никогда нет возможности вернуться на исходную позицию, чтобы убедиться в достоверности связи причины и следствия, то есть, чтобы убедиться в том, что к данному состоянию его привело употребление именно данного средства, и, во-вторых, никогда нет возможности получить жёстко запрограммированный результат в силу сложной организации его организма, с одной стороны, и сложной организации мира, частью которого он является, с другой стороны. Специфические оздорови-

тельные функции учебного заведения не реализуются, а осуществляются бессистемно, фрагментарно на уровне деятельности отдельных субъектов.

Третий этап – действенный, способствующий возникновению желаний самостоятельно выполнять деятельность по сохранению здоровья, обеспечивающийся существующей структурой. С получением дополнительной информации происходит расширение сферы оздоровительной деятельности человека в различных ее проявлениях, которая может корректироваться, уточняться, модифицироваться и даже полностью изменяться, позволяя систематизировать результаты и описать содержание мероприятий. Сущность данного этапа раскрывается с помощью деятельностного подхода, который, являясь ведущим в развитии личности и становлении человека, обеспечивает постановку его в позицию субъекта, сознательно и самостоятельно управляющего физической активностью.

Четвёртый этап – творческий, способствующий стимуляции творческого развития личности, высшей формы активности человека, через физическую активность и физкультурно-оздоровительную деятельность, осуществлению процессов самопознания, самоконтроля и саморазвития, построению собственного здорового образа жизни с учётом вероятного и желаемого изменения.

Выражается в разрешении здоровьесберегающей неопределённости или проблемы, для решения которых нет известных, разработанных средств, с опорой на активность, инициативу, ответственность личности, сопряжённой со свободным характером учебно-воспитательной работы. Профилактическая, коррекционно-реабилитационная и др. функции укрепления здоровья реализуются полностью и качественно. Студенты владеют системой базовых и специальных знаний и умений, творчески применяют их на практике.

Опыт – основа всякой деятельности, её восходящий этап. Опыт здоровьесбережения вырастает непосредственно из практики оздоровления и конструирования здоровья. Чтобы овладеть этим опытом, студенты должны воспроизвести, выполнить тренировочные упражнения, в результате которых вырабатываются умения и навыки. Здоровьесберегающий опыт, как и любой другой, для использования его в последующих ситуациях и различных условиях закрепляется в памяти в самых разных формах, специальных навыках. Кроме того, каждая очередная ситуация вносит свой вклад в изменение личности, так как формируются такие качества личности как готовность к риску, чувство ответственности, долга, справедливости и др.

Компетентностный подход, основополагающий на данном этапе, смещает опыт творческой деятельности с накопления социально-профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность к реализации определенного алгоритма в стандартной профессиональной ситуации, на формирование у студентов здоровьесберегающей компетентности. Приобретаемый опыт продуктивной физкультурно-оздоровительной деятельно-

сти в управлении телесностью, здоровьем и работоспособностью, развитие необходимых для профессии и жизнедеятельности личностных качеств, открывает для студентов новые возможности, которые они могут приобрести в результате физкультурного образования.

Кроме того, в структуре содержательно-организационного блока выделены педагогические условия, выражающие объективные возможности среды данного образовательного учреждения. В данный компонент мы предлагаем включить следующие элементы, которые, как мы считаем, можно отнести к непосредственно определяющим и организующим непрерывность данного педагогического процесса:

- активизация практической деятельности по физическому воспитанию на основе педагогического мониторинга;
- организация отношения к здоровью как основополагающей ценности при предоставлении студентам свободного выбора способов физкультурно-оздоровительной деятельности;
- создание ситуации инициирующей логику принятия субъектом решений прогностического и оценочного характера.

Оценочно-результативный блок. Включение этого блока объясняется необходимостью оценить результативность реализации данной модели. Мы предлагаем включить в состав критериев оценки формирования физкультурного образования студенческой молодежи совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к здоровью в процессе решения задач физического воспитания, входящих в состав здоровьесберегающей компетентности: интенционность, подразумевающую направленность на здоровый образ жизни посредством выбора самостоятельной физической активности; адаптируемость, способствующую повышению результативности; восстанавливаемость, возобновление показателей функционального состояния организма после физических нагрузок, т.е. ликвидация состояния утомления; мобилизуемость, ориентирована на знания о методах и средствах здорового образа жизни, а также регламентированные им постоянные повторяющиеся действия: утренняя разминка, регулярные тренировки, организация питания, отдыха, восстановление, учёт физических нагрузок и оценка результатов их применения, объективная самооценка возможностей и способностей физкультурно-оздоровительной деятельности и физического самосовершенствования; развиваемость, возникновение определённых сдвигов (как в положительную, так и в отрицательную стороны), ведущих к качественным изменениям в здоровье; на основе негативных, нейтральных и позитивных тенденций в вышеобозначенных компонентах обосновать показатели и определить уровни сформированности каждого из показателей высокий (преобразующий), средний (принимающий) и низкий (зависимый).

Таким образом, обоснование данных этапов физкультурного образования позволяет установить практико-ориентированную тактику технологиче-

ского процесса или алгоритма деятельности, в результате которой достигаются определенные содержательные характеристики физической культуры личности и особенности методики их формирования. Опираясь на это исследование, можно представить формирование физической культуры личности как самостоятельное выполнение перечисленных выше процедур, а уровень физкультурного образования соотносить с представленным эталоном.

Трехкомпонентная структура модели – целевой, содержательно-организационный и оценочно-результативный блоки – получает свою специфическую характеристику при соотношении с целями, этапами осуществления и условиями физкультурного образования. Через принципы образования процесс трансформируется в здоровьесберегающую деятельность, со стороны цели – в действие, а при условии осуществления действия в сторону оздоровления – в способ его исполнения, т.е. операцию.

Традиционная модель образования рассматривается как: знания – умения – навыки. Разработанная нами модель физкультурного образования связана с личностно-ориентированным подходом и может быть реализована и проверена только в процессе выполнения конкретным студентом определенного комплекса действий: деятельность – действия по её эффективному осуществлению – знания, необходимые для практической деятельности.

Физкультурное образование в структуре модели подразумевает предметно-практическую деятельность (обучение), специфическим результатом которой является развитие личности посредством усвоенных ею знаний, умений и навыков здорового образа жизни; взаимодействия как вступления в общение с другими субъектами жизни для передачи, хранения и преобразования норм, ценностей, идеалов культуры здоровья (воспитание).

Реализация модели физкультурного образования студенческой молодёжи требует разработки, издания и обеспечения образовательного процесса учебных заведений учебными программами спецкурсов, учебными и учебно-методическими пособиями, содержание которых должно быть нацелено на изменение профессионального мышления учащихся, вооружение их новыми знаниями и умениями, практическими технологиями здоровьесбережения.

На практике это отражается в содержании научно-методического, организационного сопровождения для студентов, занимающихся здоровьесберегающей деятельностью на уровне образовательного учреждения.

Ожидаемые результаты:

- создание в различных типах учебных заведениях условий для освоения студентами современных оздоровительных технологий;
- повышение качества общего и высшего профессионального образования;
- формирование у студентов гуманистической ментальности в области обеспечения здоровья;
- повышение уровня подготовленности специалистов, работающих в профессиональных сферах;

- усиление культурообразующего потенциала массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий;
- повышение интегративной роли физкультурно-оздоровительной деятельности в её целостной методологии.

Список литературы:

1. Беликов В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 366 с.
3. Сластенин В.А. Педагогическая процесс как система / В.А. Сластенин. – М.: изд. дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. – 488 с.
4. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

© Демидова И.Г.*

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Обозначено место социального и эмоционального интеллекта среди компетенций педагога-психолога. Раскрыто понятие «эмоциональный интеллект». Показаны возможности формирования эмоционального интеллекта учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля в учебном процессе с помощью кейс-метода.

Ключевые слова: компетенции педагога-психолога, социальный и эмоциональный интеллект, кейс-метод.

Реализация государственной стратегии развития российского образования, направленной на повышение его качества и, соответственно, конкурентоспособности страны на мировом рынке образовательных услуг, обусловила необходимость принятия нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) компетентностного типа. Это говорит о том, что в процессе обучения в вузе студенту необходимо овладеть всеми ключевыми компетенциями: социальными, межкультурными, коммуникативными и т.д. От овладения ими зависит дальнейший профессиональный успех учащегося.

Разносторонняя природа психологической деятельности требует от педагога-психолога овладения широким спектром компетенций. Как субъект психолого-педагогической деятельности, будущий педагог-психолог должен обладать определенной суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества. В коммуникативном плане профессия психолога – классический пример социальных специальностей, предполагающих наличие качеств личности, обеспечивающих успешное взаимодействие между людьми, понимание людей и результативное воздействие на них, установление контактов, организацию совместных действий. Специальные психологические способности должны обеспечивать возможность выполнения различных видов профессиональной деятельности, зачастую одновременно.

При экспертных опросах психологов многие из них выделяют способность практически решать задачи на общение (талант общения) как специ-

* Доцент кафедры Психологии и психофизиологии, кандидат психологических наук.

альную способность именно психологов. В структуре этой способности можно теоретически вычленить пять главных составляющих:

- 1) умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т.п.);
- 2) умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция);
- 3) способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь);
- 4) умение анализировать свое поведение (рефлексия);
- 5) умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль) [4].

Ведущими компонентами специальных способностей являются индивидуально-психологические особенности мышления и проективных действий. Прогноз эффективности работы психолога можно рассчитать на основе скорости распознавания изменений в поведении человека (уровня развития социального интеллекта) и на основе оценки силы влияния психолога на поведение человека (социальной фасилитивности или поддерживающего отношения психолога к клиенту).

В литературе понятие «социальный интеллект» часто встречается вместе с понятием «эмоциональный интеллект». Так, А.И. Савенков выделил три группы способностей, описывающих социальный интеллект. Каждая из них может быть представлена следующим образом: познавательные способности (социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование); эмоциональные способности (социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции), поведенческие способности (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация [5]. Важным для специалистов психолого-педагогического профиля является сформированность эмоционального компонента социального интеллекта, т.е. эмоционального интеллекта.

Исследованием эмоционального интеллекта занимались Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо (теория эмоционально-интеллектуальных способностей). В соответствии с их представлениями, эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [1].

Согласно Д. Гоулману, эмоциональный интеллект – это способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей. Структура эмоционального интеллекта, по Д. Гоулману, включает: знание своих эмоций (распознавание какого-либо чувства, когда оно возникает), управление эмоциями (умение справляться с чувствами, чтобы они не выходили за одобряющие рамки), мотивация для самого себя (самоконтроль над эмоциями), распознавание эмоций в других людях (эмпатия), поддержание взаимоотношений [2].

Бар-Он Р. считает, что эмоциональный интеллект – это «множество некогнитивных способностей и навыков, влияющих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения» [4]. Автор обозначил пять сфер компетентности, которые можно соотнести с пятью компонентами эмоционального интеллекта:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость;
4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;
5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Люсин Д.В. трактует эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. По его мнению, способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;
- понимает причины, обусловившие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Способность к пониманию, как и способность к управлению эмоциями, может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей, то есть можно говорить как о внутриличностном, так и о межличностном эмоциональном интеллекте [3].

Эмоциональный интеллект способствует быстрому пониманию причин негативных эмоций, мотивов окружающих людей, а это значит – помогает находить нужных людей и эффективно взаимодействовать с ними, что необходимо для специалистов, работающих в сфере человек-человек.

Успешность трудовой деятельности, профессиональной карьеры в целом и отдельных её этапов зависит не только от способностей и умений человека, но и от его личностных особенностей. Период обучения является одним из этапов профессионального становления, а также сензитивным периодом развития необходимых профессиональных качеств, так как ведущей

деятельностью учащихся является учебно-профессиональная. Именно на данном этапе необходимо проводить работу, направленную на формирование профессиональных качеств. Поэтому проблема формирования эмоционального интеллекта, как одного из профессионально-важных качеств специалистов психолого-педагогического профиля, является актуальной.

Эмоциональный интеллект является подструктурой социального интеллекта, включающей способность осознавать собственные эмоции и эмоции окружающих, дифференцировать их и использовать эту информацию для управления мышлением и поведением. Формирование эмоционального интеллекта может содействовать оптимизации взаимоотношений посредством более глубокого осознания эмоциональных процессов и состояний, появляющихся между людьми в процессе межличностного взаимодействия, что является приоритетным для учащихся учреждений психолого-педагогического профиля.

Следовательно, актуальной становится задача изучения возможностей формирования эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля в рамках учебного процесса. Решение данной задачи требует учета имеющихся особенностей эмоционального интеллекта у учащихся. В связи с этим нами было проведено экспериментальное исследование, в результате которого получены данные, послужившие основой для определения условий формирования эмоционального интеллекта учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля.

Экспериментальной работой было охвачено 36 студентов, обучающихся по специальности *Педагогика и психология*.

В рамках исследования под эмоциональным интеллектом (ЭИ) мы понимали способность учащихся к пониманию своих эмоций и эмоций других и управлению ими. Исследовались два компонента эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный ЭИ. Под особенностями эмоционального интеллекта мы понимали выраженность компонентов эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля (очень низкое, низкое, среднее, высокое, очень высокое значения).

С целью изучения особенностей эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля использовался опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Люсина.

При изучении эмоционального интеллекта было выявлено, что около трети студентов, обучающихся по специальности *Педагогика и психология*, имеют низкое и очень низкое его значение. Эти учащиеся не способны понимать эмоциональное состояние человека на основе внешнего проявления эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и управлять эмоциями других, т.е. вызывать у других людей те или иные эмоции или снижать ин-

тенсивность нежелательных переживаний. Также, для данной группы учащихся характерна неспособность осознавать собственные эмоции: идентифицировать их, понимать причины, описывать. Студенты испытывают трудности в управлении эмоциями, их контроле. Возможно, низкое и очень низкое значение эмоционального интеллекта у данной группы связано с отсутствием представления об эмоциях как о ценности, о важном источнике информации о себе самом и о других людях. Также, вероятной причиной может служить отсутствие анализа собственной деятельности, эмоций, возникающих в той или иной ситуации, причин их возникновения.

Половина учащихся имеет среднее значение эмоционального интеллекта. В зависимости от ситуации, прилагая волевые усилия, они могут определить эмоции окружающих, способны к осознанию и управлению собственными эмоциями, контролю внешнего проявления тех или иных эмоций.

Примерно десятая часть учащихся имеет высокое значение эмоционального интеллекта. Это те, у кого выражено желание получить больший объем информации о людях. Эмоции для них выступают как важная информация о себе и окружающих, данная группа более склонна к анализу собственных эмоций и эмоций других.

Было установлено, что с повышением значения внутриличностного компонента эмоционального интеллекта увеличивается значение межличностного компонента эмоционального интеллекта – это свидетельствует о наличии взаимосвязи между данными компонентами (что подтвердилось подсчетом коэффициента ранговой корреляции rs-Спирмена, $\rho \leq 0,05$).

По результатам экспериментального исследования были выделены экспериментальная и контрольная группы учащихся с низким и очень низким, средним и высоким значением эмоционального интеллекта.

Результаты проведенного исследования послужили основой для определения условий формирования эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования в рамках учебного процесса. Возможной причиной выраженности того или иного значения эмоционального интеллекта у студентов является умение анализировать эмоции, возникающие при выполнении того или иного вида деятельности. Также, возможной причиной может быть наличие или отсутствие интереса к внутреннему миру людей, специфика представления об эмоциях как о ценности, как о важном источнике информации. Следовательно, в формирующем эксперименте мы должны строить работу с учащимися, используя анализ эмоций, возникающих при выполнении той или иной деятельности.

Мы предположили, что возможно организовать работу по формированию эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования в рамках учебного процесса. В качестве средства организации развивающей работы с учащимися нами был использован кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций).

При организации экспериментальной работы мы опирались на положения теории Д.В. Люсина, согласно которой можно выделить два компонента эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный; а также на личностно-ориентированный подход, центральными положениями которого являются субъектность и рефлексивный характер деятельности.

Анализ теоретических основ проблемы формирования эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля в рамках учебного процесса позволил нам выдвинуть гипотезу о том, что формирование эмоционального интеллекта возможно при использовании метода анализа конкретных ситуаций в учебном процессе при следующих условиях:

- 1) структура и содержание работы должны быть направлены на формирование компонентов эмоционального интеллекта (внутриличностного, межличностного);
- 2) после каждого этапа работы должна осуществляться рефлексия;
- 3) в процессе работы должен быть реализован принцип субъектности.

Работа строилась в соответствии с этапами кейс-метода: этап введения в ситуацию, анализ ситуации (индивидуальный и групповой), этап презентации решений, этап общей дискуссии, этап подведения итогов. Важным элементом организации работы являлось проведение рефлексии после второго и четвертого этапов работы, направленной на раскрытие вопросов о том, какие эмоции испытывали участники на разных этапах работы, по каким характеристикам их распознали, какие причины послужили возникновению данных эмоций, что послужило причиной возникновения данной эмоции и т.д. В рамках дисциплины «Психологическая служба в образовании» было разработано и проведено пять лабораторных занятий продолжительностью 1,5 часа. Все проведенные занятия имели одинаковую структуру: вводный, основной и заключительный этапы.

На вводном этапе занятий (который соответствовал первому этапу метода анализа конкретных ситуаций «Введение в кейс»), с целью создания условий для включения учащихся в учебную деятельность, происходило знакомство студентов с темой и целью занятия, структурой занятий, правилами работы с методом анализа конкретных ситуаций.

Студентам давалась подробная инструкция к работе. На первом занятии на данный этап отводилось большое количество времени, так как такой метод работы для студентов был новым, на последнем занятии студенты, познакомившись с темой, планом работы, практически сразу же приступали к выполнению заданий.

Основной этап занятий, имеющий целью создание условий, направленных на формирование эмоционального интеллекта, соответствовал следующим этапам кейс-метода: анализ ситуации (индивидуальный и групповой), этап презентации решений, этап общей дискуссии. На данном этапе

работы учащимся необходимо было познакомиться с кейсом и ответить на вопросы после описанной ситуации («Охарактеризуйте трудности ребенка, предположите возможные причины возникших трудностей, продумайте направления коррекционной работы»). Каждая ситуация была дополнена приложениями, которые могли помочь студентам в поисках решения.

Ознакомившись с ситуацией, каждый студент индивидуально отвечал на поставленные вопросы, затем осуществлялась рефлексия эмоций, возникших на данном этапе работы. На первом занятии более половины студентов не смогли идентифицировать свои эмоции, в основном описывали состояния («мне было интересно», «отвлекалась», «не успевала»), описывали эмоции общими фразами («эмоции были положительными»). Большая часть студентов не смогла определить причину возникающих эмоциональных состояний. На начальных этапах работы студенты смогли выделить лишь по одной эмоции («радость», «спокойствие», «тревога»), в то время как к концу занятий практически все смогли идентифицировать свои эмоции, каждый смог выделить у себя несколько эмоций («радость», «удивление», «интерес», «сострадание», «спокойствие»). Так, например, студентка описала эмоцию спокойствия по следующим характеристикам: равномерное состояние, отсутствие противоположных эмоций, состояний. При ответе на вопрос об эмоциях, которые вызывает у них описанная ситуация, многие студенты ответили – беспокойство. Причиной возникновения данной эмоции студенты считают наличие у себя способности сопереживать, умение встать на позицию ребенка. У большинства студентов описанная ситуация вызывает желание помочь ребенку, разобраться в проблеме.

На следующем этапе работы студенты объединялись в группы. Каждой группе необходимо было совместно ответить на поставленные вопросы, т.е. организовать мини-дискуссию, а затем презентовать полученное решение другой группе. На каждом занятии учащиеся придумывали различные формы презентации своих решений (рисунок, стихотворение, драматизация, доклад). После презентации решений проводилась дискуссия, в ходе которой всей академической подгруппе необходимо было принять общее решение данной проблемы. На первых занятиях дискуссия имела непродуктивный характер, так как студенты старались минимизировать свои усилия, выбрав вариант одной из подгрупп. На последующих занятиях дискуссия развивалась, студенты задавали вопросы друг другу, аргументировали и отстаивали свою точку зрения.

Следующим шагом в работе был ответ студентов на анкету, направленную на осознание собственных эмоций и эмоций сокурсников, которые они испытывали в ходе выполнения групповой работы, а также тех способов и приемов, которые они использовали для управления эмоциями. На первых занятиях студентам было легче идентифицировать свои эмоции, чем эмоции сокурсников. Также сложности вызывало осознание способов управления

эмоциями. У большинства студентов стояли прочерки в данной графе, а многие отвечали, что никаких способов контроля не использовали. К пятому занятию ответы значительно изменились в содержательном плане. На каждый вопрос учащиеся отвечали подробно, пытаясь проанализировать свои эмоции и эмоции окружающих. Среди способов контроля за своими эмоциями студенты использовали сдерживание («в уме приводила причины, почему нельзя сорваться»), контроль дыхания. Большая часть опрошенных смогли определить эмоции окружающих, а также их причины. Для управления эмоциями окружающих учащиеся использовали разговор, подбадривание, создание положительной атмосферы для включения однокурсников в деятельность.

На заключительном этапе работы происходило подведение итогов, преподаватель представлял студентам свой вариант разрешения ситуации, осуществлялась обратная связь, выявлялись возникшие у студентов сложности, положительные моменты занятий.

Анализ проведенных занятий свидетельствует о наличии динамики особенностей эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля.

В экспериментальной группе очень низкое значение эмоционального интеллекта не демонстрирует ни один учащийся. Более половины учащихся демонстрируют среднее значение. Для данной группы студентов характерно умение определять свои эмоции и эмоции окружающих, а также умение управлять ими, прилагая волевые усилия. Примерно пятая часть учащихся демонстрирует высокое значение эмоционального интеллекта. Для данной группы характерно умение идентифицировать свои эмоции, определять причины их возникновения. Также характерной особенностью является умение контролировать свои эмоции, а также контролировать эмоции окружающих.

На констатирующем этапе было выявлено, что значения межличностного компонента эмоционального интеллекта у контрольной и экспериментальной группы распределены примерно одинаково. На контрольном этапе эксперимента становится заметна динамика изменения значений данного компонента. Так, если на констатирующем этапе эксперимента примерно для десятой части учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп характерно очень низкое значение эмоционального интеллекта, то на контрольном этапе данное значение не выражено ни у одной группы. Увеличилось количество учащихся, имеющих средние значения эмоционального интеллекта, как в контрольной, так и экспериментальной группе. Изменение показателей в экспериментальной группе объясняется проведением эксперимента. Изменения в контрольной группе, возможно, связаны с наличием большого числа коммуникативных связей в рамках академической группы, в ходе которой, вероятно, учащиеся воздействовали друг на друга, определяли эмоциональные состояния, возможно, контролировали эмоции окружающих.

Значения внутриличностного компонента эмоционального интеллекта на констатирующем этапе распределилось одинаково как в контрольной, так и экспериментальной группе. На контрольном этапе показатели контрольной группы оказались неизменными. Значительно изменились значения экспериментальной группы. Увеличилось количество учащихся, имеющих среднее и высокое значение эмоционального интеллекта. Это свидетельствует о том, что учащиеся стали более способными к осознанию своих эмоций (распознаванию и идентификации, пониманию причин), управлению и контролю их внешнего проявления.

Математическая оценка разницы данных констатирующего и контрольного эксперимента (Т-критерий Вилкоксона, $p \leq 0,05$) свидетельствует о наличии динамики изменения эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля.

Организация учебного процесса в соответствии с этапами метода анализа конкретных ситуаций, ориентированными на формирование компонентов эмоционального интеллекта, использование анкет, направленных на рефлексию эмоций, возникающих в ходе выполнения деятельности, реализация принципа субъектности имеют положительное влияние на изменение значений эмоционального интеллекта. На основании проведенного контрольного эксперимента мы имеем сведения о положительной динамике эмоционального интеллекта. Наиболее динамично изменился внутриличностный компонент эмоционального интеллекта. Межличностный компонент эмоционального интеллекта изменился как у экспериментальной, так и у контрольной группы. Вероятно, это связано с большим кругом коммуникативных связей учащихся во внеучебное время (работа в рамках педагогического отряда), что также положительно влияет на формирование данного компонента.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента подтверждают выдвинутую нами гипотезу: формирование эмоционального интеллекта у учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля возможно под влиянием использования кейс-метода в рамках учебного процесса.

Эмоциональный интеллект является одной из важнейших компетенций будущих педагогов-психологов, определяющих их профессиональную и жизненную успешность. Поэтому целесообразно использовать различные возможности учебного процесса с целью его формирования.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА, 2009.

3. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Сб. науч. трудов. «Социальный интеллект: теория, измерение, исследования» / Под ред. Д.В. Люсина. – М.: Институт психологии РАН, 2004.

4. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. – Курск, 2011. – 25 с.

5. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>.

СОХРАНЕНИЕ РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© Дубровина Л.А.^{*}, Белова М.Е.[♦], Панов С.Д.[♥]

Владимирский государственный университет
имени А.Г. Столетова и Н.Г. Столетова, г. Владимир

В статье рассматривается связь агрессивного поведения с личностными особенностями старшеклассников, показана роль ментального подхода к коррекции и профилактики жёстких форм агрессивного поведения в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, индивидуальность, личностные особенности, ментальность, менталитет, черты национального характера, профилактика, психолого-педагогическая коррекция.

В современной российской действительности под влиянием различных стрессогенных факторов увеличивается количество социальных отклонений в поведении, в наибольшей степени это выражается в повышении агрессивности людей. Особенно подвержены воздействию психогенных факторов школьники. Не имея опыта адаптированного поведения в обществе, обладая юношеским максимализмом, старшеклассники проявляют агрессивность в поведении. Разрабатываемые педагогами и психологами коррекционно-профилактические программы оказываются недостаточно эффективными. На наш взгляд, одним из ключевых факторов эффективности любого психолого-педагогического воздействия является работа в русле ментального подхода.

Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями. Каждый возрастной этап имеет определенную ситуацию развития и выдвигает определенные требования к личности. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. Кризисные, переходные периоды связаны с неудовлетворенностью своим положением, протестным поведением, капризностью и неуравновешенностью. Взрослые переживают кризисы каждые 7-10 лет, у детей же кризисные явления наблюдаются чаще [3].

Считается, что юноши более склонны к агрессивному поведению, но на самом деле это не так. Молодые люди просто проявляют свою агрессию более открыто и грубо, при этом контролировать свою агрессию парни начинают значительно позже, нежели девушки. Девушки обучаются контролю над агрессией раньше, поэтому их агрессивность избирательна, и в боль-

^{*} Доцент кафедры Социальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук.

[♦] Студент 2 курса отделения социальной педагогики и психологии ГумИ ВлГУ.

[♥] Студент 2 курса отделения социальной педагогики и психологии ГумИ ВлГУ.

шинстве случаев носит вербальный характер (ирония или сарказм). Девичья агрессивность завуалирована, избирательна и более эффективна. Ребята не умеют контролировать свою агрессию и выплескивают ее на всех окружающих без разбора [3].

Отмечая особенности агрессии в подростковом возрасте необходимо учитывать тот факт, что подросток растет в семье, семья является основным фактором социализации, она же является главным источником примеров агрессивного поведения для большинства детей.

Выделяют 4 неблагополучные ситуации в семье:

- 1) гиперопека: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании;
- 2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;
- 3) «кумир» семьи – постоянное внимание к любому побуждению ребёнка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;
- 4) ситуация, создающая «золушек» в семье – появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и забывают про своих детей.

Становление агрессивного поведения у подростков – сложный процесс, в котором принимают участие многие факторы. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также средствами массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению, как посредством прямых подкреплений, так и путем наблюдения агрессивных действий, пытаясь пресечь негативные отношения между своими детьми, родители могут ненамеренно поощрять то самое поведение, от которого хотят избавиться.

Сущность агрессивного поведения проявляется в анализе его мотиваций. Заметную роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного характера, такие как гнев, злость, отвращение, возмущение, страх, тревожность, вина. Агрессивное поведение, связанное с этими эмоциями, выражаются в драках, оскорблениях, убийствах и изнасиловании, в повреждении или уничтожении имущества.

Таким образом, можно выделить несколько причин проявления агрессивного поведения подростков:

1. *Агрессивность как форма взросления.* Агрессивность, по мнению автора, это обычный способ завоевания независимости подростком. Подростки стремятся избежать родительского контроля, обретая при этом самостоятельность. А усиление родительского контроля приводит к усилению противостоящей агрессии. Именно в этом случае агрессия носит инструментальный характер и является средством подростка обрести свободу.
2. *Агрессивность как отголоски семейных проблем.* Высокий риск агрессивного поведения подростков в тех семьях, где родители рав-

нодушно относятся как к самим детям, так и к действиям, которые те совершают. Одной из основных причин агрессивности является отвержение ребенка родителями. Первичную социализацию ребенок проходит в семье, где на примере взаимоотношений с родителями, сестрами и братьями учится взаимодействовать с окружающими, перенимает примеры доброты или агрессивности. Важным фактором воспитания ребенка является последовательность воспитательных мер, система поощрений и наказаний и эмоциональное принятие ребенка.

3. *Агрессивность как самоутверждение.* Главная цель – демонстрация себя. Эта демонстрация направлена на завоевание внимания сверстников, другого пола, родителей.
4. *Агрессивность как проявление страха.* Неуверенные в себе подростки проявляют агрессию, потому что боятся быть отвергнутыми окружающими. Выход для них один – лучшая защита – это нападение.
5. *Агрессивность как реакция на школьные трудности.* На развитие подростка действуют такие особенности школьной среды как, учебная программа, взаимоотношения со сверстниками, с учителями – предметниками.
6. *Агрессивность как результат воздействия внешних факторов.* Зачастую агрессию могут порождать и внешние факторы, характеризующие окружающую действительность. СМИ все чаще стали представлять агрессивных персонажей в выгодном свете, отрицательные герои становятся более привлекательными, чем положительные. Трансляция телепередач со сценами насилия развивают в детях бесчувственность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что к основным факторам, определяющими формирование агрессивного поведения относятся: семья, сверстники, та среда, в которой они находятся, средства массовой информации. Потому что подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий. Общество, больное агрессией, заражает и будущее молодое поколение.

В исследованиях И. Ворониной, Т. Корнейчук, А. Макарова было выявлено, что подростки, которые проявляют агрессию в поведении, набирают высокие тестовые баллы по шкале склонности к агрессии, плохо адаптированы, не умеют находить оптимальное решение в конфликтных ситуациях. Для агрессивных подростков сложно работать в группе сверстников, отказываться от своих амбиций, личной выгоды для достижения совместных целей [3].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 3 (г. Вязники), в нём принимало участие 22 человека – ученики 11 класса. Целью исследования было выявление связи уровня агрессивности в поведении и личностных особенностей старшеклассников. В качестве диагностического инст-

рументария использовался тест на выявление уровня агрессивного поведения Басса-Дарки и методика диагностики личностных особенностей Т. Лири.

В ходе исследования по методике Басса-Дарки было выявлено что высокий уровень агрессии имеет только один учащийся 11 класса (4 %), средний уровень был установлен у 12 учащихся (55 %), а низкий уровень у 9 учеников (41 %). Нормой агрессивности являлась величина индекса, 21 плюс-минус 4.

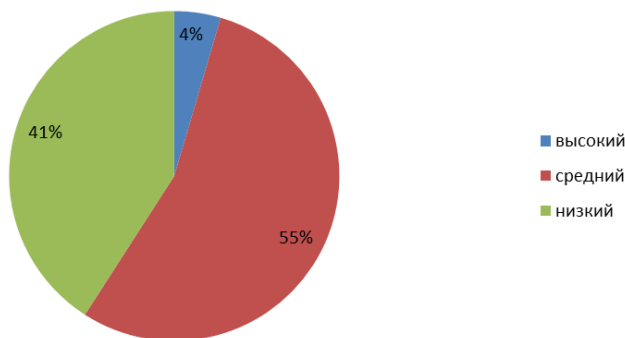


Рис. 1. Представленность уровня агрессивности у старшеклассников

Далее проводилась методика Тимоти Лири для выявления индивидуально-характерологических особенностей учеников с высоким, средним и низким уровнем агрессивного поведения. У старшеклассника с высоким уровнем агрессивности в индивидуально-личностном профиле преобладали уверенность в себе и высокая требовательность к окружающим людям. У старшеклассников со средним уровнем агрессивности в поведении преобладали такие черты личности как доминантность в общении, требовательность, скептицизм, а также отзывчивость и добросердечие. У старшеклассников с низким уровнем агрессивности – добросердечие, отзывчивость, доминантность в общении. Так как выборка оказалась малой для выявления связи индивидуально-личностных черт с уровнем агрессивности, то можно говорить только о частных проявлениях этих сочетаний.

Мы обратили внимание, что одни и те же индивидуально-личностные особенности присущи старшеклассникам с различными уровнями агрессивного поведения, только проявляются они по-разному. Как уже говорилось ранее, поведение, проявление агрессивности зависят от воспитания, от культуры, принятой в семье и в обществе. Поэтому профилактику и коррекцию агрессивности необходимо рассматривать в русле изучения ментальных особенностей.

Аналізу специфіки російської ментальності посвячена стаття Л.А. Дубровиной, в якій відзначається, що фактор культури виступає на першій

план по своей значимости для формирования личности. Понятие «ментальность» или «менталитет» употребляется в разных сферах гуманитарных знаний [2]. Акопов Г.В. и Иванова Т.В. в статье «Феномен ментальности как проблема сознания» определяет его в «узком рассмотрении» как «собственно человеческое» в науках о человеке [2, с. 47]. Гуревич А.Я. в статье «Социальная история и историческая наука» замечает: «Можно представить человека без идеологии, но без ментальности – нельзя» [2, с. 43]. Еще один из исследователей проблемы ментальности И.Г. Дубов дает наиболее полное определение ментальности: «Это характерная для конкретной культуры (субкультуры) специфика психической жизни представляющих данную культуру людей, детерминированная в историческом аспекте экополитическими условиями жизни. Менталитет как область психологической жизни людей проявляется через систему взглядов, оценок, норм, умонастроений, которые основываются на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях. Последние, наряду с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного, задают иерархию ценностей и характерные убеждения, идеалы, социальные установки» [2, с. 42]. В этом определении автор подчеркивает связь ментальности с культурой, а также общественными и личными ценностями.

Однако необходимо определиться в употреблении терминов «ментальность» и «менталитет». Дрепа Г.Н., Дмитриев А.Н., Дмитриева Э.Я. в статье «Ментальность и менталитет российского общества» сделали удачную попытку развести эти понятия [2]. Они отмечают, что в психологии ментальность понимается как «совокупность готовности, осознанных и неосознанных психологических установок и предрасположенностей индивида или различных социальных групп действовать, мыслить, чувствовать, воспринимать и постигать мир определенным образом» [2, с. 42]. Ментальность обозначает то общее, что лежит в основе сознания и бессознательного, эмоционального и логического. Развитие ментальности обусловлено традициями, культурой, социальными структурами, институтами и факторам и всей средой обитания людей. Менталитет определяется этими авторами как «результат деятельности и влияния различных социальных субъектов, реальных носителей ментальностей различных степеней общности, глубины и широты, обладающих как инвариантными, так и изменчивыми компонентами, как типичными, общими чертами, так и своей спецификой – исторической, психологической и т.п.» [2, с. 42]. При всем том, что ментальность и менталитет связаны между собой, постоянно взаимодействуют, существует и четкое различие между ними: менталитет – результат воздействия среды, относительная устойчивость, а ментальность – сам процесс, это «субъектно-средовые отношения» [2, с. 48]. «Ментальность подобна психике, сознанию, мышлению, она функциональна, актуально-жизненно-процессуальна» [2, с. 45].

При изучении российской ментальности большая часть исследований основывалась на выявлении особенностей национального характера, «рус-

ской души». Психологи старались выделить такое основное качество, которое могло бы в своем развитии охватить все стороны русской души и судьбы русского народа, опираясь на национальное самосознание», как отмечает в своем исследовании «Русская ментальность и ее отражение в науках о человеке» Т.Д. Марцинковская [3, с. 8]. В качестве основного свойства русской нации К.Д. Кавелин выделял молодость, Ю.Ф. Самарин – доброту, Н.А. Бердяев – женственность, Н.О. Лосский – религиозность и т.д.

Современные исследователи проблемы ментальности Г.В. Акопов и Т.В. Иванова, говоря о соотношении «этнического» и «ментального», отмечают: «Ментальность – это «выраженное» или «социальнопроявленное» этническое в условиях исторической эпохи. ... Этническое более фундаментально, инертно, менее изменчиво, чем «ментальное», которое «наслаивается» на «этническое», от него зависит, но более лабильно по отношению к социальным условиям. Ментальность – это «социальное этническое»» [2, с. 51]. Таким образом, обращаясь к вопросу национальной ментальности нельзя игнорировать конкретнoисторические условия существования нации. Акопов Г.В. подчеркивает, что ментальность привязана к историческому времени, географической территории и культуре [2]. Иллюстрируя данную идею, можно вспомнить о том, что название научным школам часто дается по их географическому местоположению: Московская, Ленинградская, Харьковская и др. Брушлинский А.В. отмечал: «Для российской ментальности свойственно единство (но не тождество) общероссийского и религиозного устроения. Последнее часто называют еще провинциальным (связывая с территориальным местоположением)» [3, с. 8].

Психологи Г.В. Акопов и Т.В. Иванова отмечают в качестве основных следующие составляющие ментальности: «Целеполагание (вопрос об «особом пути России» и наличии загадочной «русской идеи»); содержании жизни, соответствующему идеалу (самоограничение, бунтарский дух, терпеливость, отходчивость русских); средства достижения идеала (могут ли быть оправданы жертвы и страдания); характер народа (для кого ищется лучшая жизнь, каковы особенности русского характера); субъект исканий (кто именно занимается поиском лучшей жизни, в преломлении России – это проблема российской интеллигенции)» [3].

Марцинковская Т.Д. отмечает сходство логики развития национального самосознания и становления российской психологической науки: «Влияние социокультурной ситуации в России в середине XIX в. на процесс формирования отечественной психологии, ее методологии и ведущей проблематики проявилось в том, что главными уже в то время стали не вопросы познания, как в европейской науке, а вопросы нравственного, духовного развития человека, его ментальности. Оказавшись на перепутье реформ, Россия должна была решить, как ей двигаться дальше, какой путь соответствует русскому характеру. Ситуацию усугубляло и то, что реформы проходили не гладко,

они тормозились в разных слоях общества по разным причинам, поэтому для продолжения движения вперед необходимо было понять причины «пробуксовки» реформ. Кардинальные социальные изменения, происходившие в этот период, модернизация всего уклада русской жизни стали стимулом к стремлению осознать свои национальные особенности, понять истоки традиций, былин и мифов, происхождения своих положительных и отрицательных качеств» [3].

Таким образом, для российской ментальности характерны такие особенности как общинность сознания, эмоциональность общения людей, взаимопомощь, взаимовыручка, доброта и нравственность, стремление к «высокому целеполаганию». Представляют интерес исследования проведённые психологами А.Л. Журавлёвым, Д.В. Ушаковым и А.В. Юревичем по проблеме согласования социальных институтов и менталитета. Психологи отмечают, что проекты, вовлекающие большие группы людей, более адекватны коллективистскому менталитету, чем простая конкуренция индивидов и мини-групп. «Лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от улучшения нравов, без насильственных потрясений» [3]. Ещё одна очень ценная мысль, которую высказали учёные: сохранение российского менталитета в сочетании с развитием социальных институтов обязательно приведут к социальным и экономическим достижениям через коллективные решения поставленных задач [3]. Для решения задач современного общества, и, в первую очередь задач образования и воспитания, необходимо создать модели социального управления, которые соединили бы микросреду, культурно заданные идеалы счастья и макросреду, регулируемую социальными решениями. Негативные последствия для общества и его морального состояния имеет расхождение менталитета с институтами, создаваемыми на определённом историческом этапе для решения возникших задач. В результате такого расхождения образуются двойные системы правил, и беспринципное поведение оказывается условием социального успеха человека, что ведёт к разложению общественной морали [3].

Одной из основных особенностей российской ментальности является её направленность на развитие у граждан духовности и нравственности. Поэтому, в рамках ментального подхода, для профилактики проявления агрессивности у школьников необходимо их нравственное развитие. Нравственное поведение сочетает свободу и ответственность. Для этого необходимо во-первых, поставить старшеклассников в субъектную позицию, что особенно важно в этом возрасте для самоутверждения, во-вторых, включить три основные сферы личности: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Пригожин А.И. выделяет 2 ведущих признака субъектности личности: 1) свобода выбора; 2) понимание собственной инициативы как основы своего существования [4]. Райчева Е.Ю. отмечает, что системообразующим и регулирующим фактором субъектной активности личности является само-

сознание, а его результатом – самоотношение, которое может быть раскрыто лишь в контексте реальных предметных и социальных отношений субъектов, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией его как личности [4]. Нравственное самосознание, включающее идеалы личности, является основой развития всей духовно-нравственной сферы личности, системообразующим фактором (по модели В.А. Беляевой). Становление субъектности личности происходит через включение её в различные виды деятельности и отношений, с постепенным расширением масштабов этой деятельности. Духовно-нравственное становление личности происходит при обеспечении учащихся реальной возможностью самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе и в школе. Как уже было отмечено, формирование субъектности напрямую связано с самореализацией личности, что является основой духовного развития.

Для успешности формирования ценностно-мотивационной сферы личности необходимо целостное воздействие на основные сферы личности: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. **На уровне когнитивной сферы** работа должна затрагивать нравственное просвещение, которое, по мнению Б.Р. Менделя, выполняет следующие основные функции: формирование представлений о нравственных ценностях человеческой жизни и культуры; формирование нравственных понятий, взглядов, суждений, что поможет выйти на более глубокий уровень личности – убеждения. Именно убеждения помогут перейти от произвольной нравственной регуляции своего поведения к непроизвольной, когда моральные мотивы становятся сильнее, чем все остальные побуждения личности.

На уровне **эмоционально-волевой сферы** необходимо развивать нравственные чувства, переживания и отношения, имеющие личностную окраску, так как именно они дают школьнику удовлетворение от благородного поступка или намерения, вызывают угрызения совести при нарушении нравственных норм. Педагогу необходимо помочь воспитаннику определить объекты чувств, придать им общественно-ценную направленность. Механизмом развития нравственных чувств является *эмпатия* – способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Если человек одинаково реагирует на переживания различных людей в различных ситуациях, то его эмпатия проявляется как устойчивое свойство личности [4]. Эмпатия должна стать одним из ведущих мотивов поведения. Динамика развития эмпатии проявляется в следующем: от реакции на физический ущерб до реакции по поводу чувств другого и, наконец, до реакции относительно ситуации в целом. Для развития нравственной волевой регуляции необходимо ставить воспитанника в ситуацию нравственного выбора. Исходить из простых, доступных школьнику ситуаций выбора, не требующих чрезмерного напряжения и волевых усилий, постепенно доводя ситуации до серьёзных, значимых для личности решений, переходя от обыденного до экзистенциального уровня.

На уровне поведенческой сферы работа должна быть сконцентрирована на выработке нравственных привычек поведения, так как они вырабатываются в процессе усвоения всех нравственных норм. Для формирования сложных форм нравственного поведения, таких как проявления коллективизма, гуманизма, необходимо множество нравственных привычек. Привычки бывают простые – элементарные правила общежития, и сложные – такие как потребность в добросовестном выполнении обязанностей и др. Перевод поступков в привычки является проявлением единства и взаимосвязи сознания и поведения. Условием формирования устойчивых форм поведения является педагогически ценная организация мотивации поступка. Привычки вырабатываются последовательно от простейших к более сложным, требующим самоконтроля и самоорганизации [4].

И ещё одно важное условие успешности профилактики агрессивности старшеклассников, о котором упомянули авторы – создание коллективных «проектов будущего».

Человеческая активность – важнейшая специфическая черта личности, характеризующая ее стремление изменять себя и окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями («Педагогическая энциклопедия»). Активность ребенка это, прежде всего, проявление его главной жизненной потребности. В связи с этим определением активность ребенка можно считать и предпосылкой и результатом его развития.

Педагоги-психологи выделяют 3 уровня активности:

1. Репродуктивно-подражательная активность (опыт деятельности накапливается через опыт другого).
2. Поисково-исполнительская активность (принять задачу и самому отыскать средства ее выполнения).
3. Творческая активность.

Творческая активность успешно развивает познавательные способности, воспитывает стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели.

В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности, тесно связанной с интеллектуальной – это необходимое условие всестороннего развития личности.

Понятие интеллектуальной активности теснейшим образом связано с явлением креативности, которая, по мысли Н.В. Пушкина, означает наиболее высокие формы этой активности. Психологической основой для проявления творческой активности являются способности, мотивы, умения человека. Для проявления творческой активности важную роль играет уровень развития воображения, интуиции, неосознаваемые компоненты умственной активности, потребности личности в самоактуализации.

Феномен «творческая активность» изучен не полностью, так психолог исследователь К. Платонов согласно своей теории личности, определял

творческую активность как устойчивое личностное образование, интегральное качество, способствующее творческому поиску в любом виде деятельности. Таким образом, развитие творческой активности может происходить не только на специализированных занятиях, но на любом обучающем занятии. Включение творческих элементов в учебную деятельность позволяет не только лучше усвоить материал, но и проложить дорогу к расширению границ возможностей обучающихся.

Таким образом, профилактика агрессивности поведения у старшеклассников возможна при сохранении российской ментальности как главном условии для оптимального развития личности. В российской ментальности заложены основные компоненты самореализации современных подростков. Беря только одно из условий формирования личности, мы не сможем получить оптимального результата в педагогической деятельности. Нужна система, которую может обеспечить только сохранение ментальных и культурных особенностей народа. Как личность в рамках науки психологии нельзя рассматривать вне социального окружения, вне общества, так и вопросы социализации молодёжи (профилактика является частной проблемой социализации) нельзя отделять от сохранения ментальных особенностей общества.

Список литературы:

1. Дубровина Л.А., Воронина И., Корнейчук Т., Макаров А. Формирование социальных компетенций как профилактика агрессивного и аддитивного поведения подростков // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 38. – С. 78-87.
2. Дубровина Л.А., Краснова Е.М., Молоканова К.А. Сохранение российской ментальности как условие профилактики агрессивного и аддитивного поведения подростков // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2015. – № 7. – С. 122-132.
3. Дубровина, Л.А., Макурин, А.А. Деятельность социального педагога по коррекции агрессивного поведения подростков // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2015. – № 7. – С. 132-142.
4. Дубровина, Л.А. Нравственное воспитание как основа психолого-педагогической профилактики аддитивного поведения школьников // Организация профилактики зависимого поведения молодёжи в условиях модернизации системы образования: проблемы, перспективы, решения: Материалы всероссийской научно-практической конференции (17 мая 2013). – Владимир, 2014. – С. 41-44.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БИЛИНГВИЗМА

© Легостаева О.В.*

Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс,
г. Орёл

В данной статье приводится дефиниция термина «билингвизм», описываются различные виды, этапы, условия формирования и развития этого явления, рассматривается вопрос психологической составляющей билингвизма. В статье также поднимается проблема толерантного сосуществования двух языков и культур в определённых социальных условиях и знания языка как важнейшей предпосылки когнитивной деятельности и речепорождения на родном и иностранном языках.

Ключевые слова: билингвизм, вторичная языковая личность, билингвальная личность, родной язык, иностранный язык, психологическая составляющая билингвизма, особенности речепорождения, информационная культура.

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной», «двоакый» и слова *lingua* – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух языках.

Билингвизм рассматривается исследователями (В.Н. Комиссаров, И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.А. Аврорин, Л.В. Щерба) как знание двух языков, владения ими и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. Во всех случаях билингвизм рассматривается как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую новую языковую (знаковую) систему, умение использовать её в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект). В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира (социокультурный и лингвокультурный аспекты).

Двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого.

В психолингвистике по-другому обозначают приобретение и владение очередности языков: Я1 – первый язык или родной и Я2 – второй язык или приобретенный. Второй язык иногда впоследствии может вытеснять первый, если он является доминантным в данной языковой окружении. Различают два вида билингвизма:

- 1) естественный (бытовой);
- 2) искусственный (учебный).

* Доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук.

«Естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде, которая включает в себя радио и телевидение при спонтанной речевой практике. Осознание специфики языковой системы может не происходить. Второй язык при искусственном билингвизме осваивается в учебной обстановке, при этом необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приемов».

В зависимости от условий усвоения второго языка Л.В. Щерба различал два типа двуязычия, представляющие собой, в сущности, два крайних случая двуязычного речевого поведения: чистое двуязычие, т.е. случай независимого сосуществования в сознании билингва двух языковых систем, и смешанное двуязычие, когда каждый элемент одного из языков оказывается связанным с соответственным по смыслу элементом другого языка [11]. В этом случае предлагается различать автономный и параллельный виды билингвизма: при автономном языки усваиваются субъектом без последовательного их соотношения между собой, при параллельном билингвизме овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком.

Две системы языков у билингва находятся во взаимодействии. Исходя из гипотезы У. Вайнрайха, предложившего классификацию двуязычия по трем типам, основанную на том, как усваиваются языки: составной билингвизм, когда для каждого понятия есть два способа реализации с учётом:

а) соотношения языковых систем, а именно смешанный:

- субординативный (билингвизм, при котором наличествует доминантный язык, язык мышления как при школьном типе обучения иностранному языку), т.е. субъект владеет одним языком лучше, чем другим,
- координативный (при котором нет доминирующего языка, т.е. билингв владеет разными языками в равной мере свободно, такой тип обычно развивается в ситуации иммиграции) [3];

б) степени использования обоих языков, т.е. активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) и пассивный (чаще обращается к одному из языков);

в) наличие языковой среды, а именно контактный (наблюдается при подержании билингвом связи с носителями языка) и неконтактный (отсутствие такой связи).

Знание языка может быть сознательным и бессознательным. На родном языке мы говорим обыкновенно совершенно бессознательно, т.е. мы говорим, не думая, как говорим, что и вполне естественно: мы разговариваем для сообщения наших мыслей и чувств собеседнику и думаем, конечно, об этих последних, а не о языке, который является лишь орудием общения. Однако уже когда мы употребляем собственный литературный язык, мы вынуждены думать об этом орудии, выбирая наиболее подходящие слова и обороты для выражения наших мыслей. Когда же мы обучаемся этому литературному язы-

ку, то сознательность совершенно необходима: мы должны выучиться писать и говорить не совсем так (а иногда и очень не так), как говорили детьми в семейном кругу. Знание родного литературного языка обыкновенно бывает сознательным. Сравнением двух языков – родного разговорного и родного литературного, подлежащего усвоению. Всякое познание возможно лишь при столкновении противоположностей – это основной закон диалектики, который находит себе полное применение и в языке. Лишь в смешанном типе двуязычия, где самый факт постоянного чередования двух языковых форм все время побуждает к сравнению, а, следовательно, и к большему осознанию их значения.

Обычно два языка бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Поэтому в определении билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным, причём это не обязательно первый по времени усвоения язык. Соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка, если будут созданы соответствующие условия: один из языков может частично деградировать (языковая аттриция), перестать развиваться (фоссилизация), вытесниться из употребления (смена языка), забыться, выйти из употребления (языковая смерть); либо, наоборот, язык может возрождаться (ревитализация), поддерживаться (сохранение), доводиться до уровня официального признания и употребления (модернизация). Эти положения касаются не только отдельных говорящих, но и языковых сообществ.

Все же обычное требование – достаточно регулярно пользоваться каждым из языков, сравнительно много читать, писать, понимать, говорить, быть знакомым с культурой, представленной данным языком. Но и такая хорошая компетентность в языке не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет известен человеку во всех сферах его употребления: например, на одном языке человек понимает юмор, диалектные различия, знает фольклор, на другом – сленг, жаргоны, осваивает современную литературу; на одном легче говорить на политические и религиозные темы, на другом – на бытовые и эмоциональные; на одном легче читать и писать, на другом – понимать и говорить. Кроме того, люди вообще обладают разными языковыми способностями и даже при создании оптимальных условий для усвоения обоих языков не всегда могут овладеть каждым из них одинаково хорошо и на максимально высоком уровне. Другие даже при ограниченном доступе к общению с носителями языка усваивают иной язык очень хорошо.

В последнее время учёные уделяют особое внимание выявлению и описанию особенностей процесса языкового развития индивида при изучении

разных языков. Теории вторичной (многоязычной) языковой личности предполагают обращение к лингвистическому и речевому опыту в родном языке, изучение процессов взаимодействия языков (механизма билингвизма), межкультурной специфики ситуации общения [1, 4, 5]. Если развитие базовой языковой личности происходит неосознанно, то формирование вторичной языковой личности – процесс искусственный, сознательный (за исключением случаев длительного пребывания индивидом в иноязычной среде). Формирование вторичной языковой личности происходит при изучении иностранного языка: усвоение правил, языковых элементов. Вторичная языковая личность трактуется как «совокупность способностей человека к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [5]. Вторичная языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого иностранного языка, т.е. «языковой картины мира» носителя языка и глобальной, концептуальной картины мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Речевое функционирование вторичной языковой личности зависит от уровня развития механизма билингвизма. Механизм билингвизма включает процессы производства, восприятия, понимание речевых произведений, принадлежащих к двум языковым системам. Билингвом является человек, «способный употреблять для общения две языковые системы» [4]. Вторичная языковая личность проходит в своём развитии следующие этапы:

- 1) рецептивный билингвизм (понимание речевых произведений, но неумение порождать собственные);
- 2) репродуктивный билингвизм (умение воспроизводить прочитанное на низком языковом или речевом уровне);
- 3) продуктивный билингвизм (умение порождать речевое произведение, осмысленность, правильность, творческое построение речи).

Основным условием, при соблюдении которого можно говорить о продуктивном билингвизме, является то, что билингв должен творчески строить свою речь на неродном языке (в противном случае данный тип невозможно отделить от репродуктивного билингвизма). Кроме того, чтобы квалифицировать речевые и коммуникативные умения как продуктивный билингвизм, необходимо оценить осмысленность речи, т.е. порождаемые речевые произведения должны обеспечивать реализацию коммуникативной функции языка.

Следующий критерий психологической классификации – соотносённость речевых механизмов родного и неродного языков между собой. Так, в случае если в семье используется один язык, а языком обучения является другой, наличествует тип билингвизма, получивший название чистый билингвизм. Последнему «противостоит» смешанный билингвизм. Двуязычным личностям в этом случае удастся в одной и той же ситуации общения

использовать родной и неродной языки, при этом они свободно заменяют друг друга.

Третьим критерием психологической типологии двуязычия является способ связи речи с мышлением. Предполагается, что родной язык всегда связан с мышлением непосредственно, т.е. он выражает мысль и является действительностью мысли. Неродной язык также может быть связан с мышлением непосредственно – бессознательно-интуитивное практическое владение иноязыком. Такого рода коммуникативно-речевые умения именуют непосредственным билингвизмом. Однако в некоторых случаях билингв кодирует и декодирует мысли, выражаемые родным языком, и коммуникативно-речевые умения на неродном языке оказываются связанными с мышлением опосредованно. Это, как правило, дискурсивно-логические умения, или опосредованный билингвизм.

В психологической характеристике типов билингвизма может быть выделен и доминантный речевой механизм, относящийся к одному из языков, он обслуживает большинство ситуаций общения, его актуализация вызывает меньше субъективно переживаемых трудностей выражения. Например, ребенок-билингв, поступая в российскую школу, учится писать по-русски, не умея делать этого на родном языке – у него со всей очевидностью будут доминировать речевые механизмы письма. Если же школьник успешно пишет на родном и неродном языках, в таком случае данные речевые механизмы у него считаются уравновешенными.

Факторами развития механизма билингвизма выступают обучение и языковая среда. Согласно Г.И. Богину, модель вторичной языковой личности ориентирована на базовую и является её «материальным» и «структурным слепком» [2]. Овладевая вторым языком, индивид проводит структурные аналогии с родным языком, выделяет похожие правила. При усвоении помогает «материальный слепок» с известного уже предмета – родного языка. При формировании готовности пользоваться вторым языком, необходимо ориентироваться на опыт использования и развития тех структурных отношений и зависимостей, которые присущи модели базовой языковой личности – «структурный слепок». Структурный слепок осуществляется быстрее, так как требует выполнения меньших по объёму упражнений, чем при формировании того или иного умения при изучении русского языка. Например, человека, умеющего читать на родном языке, не приходится обучать выделению графического слова, сокращается обучение звуко-буквенным соответствиям. Система связей внутреннего лексикона на родном языке помогает легче накапливать иноязычную лексику. Эффективность образования слепка максимальна на уровнях адекватного выбора и синтеза. Это связано не с «материальным слепком», т.е. сходством языков, а со сходством их носителей. Так, английский школьник едва ли до пятнадцати лет сможет установить, что *this poor tender-hearted creature* – отрезок теста с текстовым сред-

ствами, опредмечивающими романтизм. Русский студент видит это уже в начале занятий по английскому языку, так как «это бедное нежное создание» есть русская фраза, в которой распознаются те же опредмечивающие текстовые средства. Таким образом, уровень развития базовой языковой личности на основе родного языка предопределяет развитие вторичной языковой личности. Миньяр-Белоручев Р.К. представляет языковое развитие индивида как «переход субординативного билингвизма в координативный с двумя понятийными базами, при котором происходит параллельное использование двух языковых систем» [8]. В становлении механизма билингвизма он выделяет ряд особенностей:

- возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков (на примере многозначных слов);
- возможность создания ложной связи иноязычного слова с семантической системой родного языка;
- закон о доминантном языке как причине фонетической, лексической, грамматической, лингвострановедческой интерференции.

Психологическая характеристика билингвизма позволяет педагогу скорректировать практику обучения новому, неродному языку. К примеру, рецептивный, репродуктивный, продуктивный билингвизм могут оказаться самостоятельными целями обучения, поскольку каждый из видов двуязычия достигается использованием соответствующих приемов работы. Для достижения рецептивного билингвизма бывает достаточно объяснительная учебная работа – по грамматическому анализу слов, их словообразовательной организации, анализу предложений, синтаксической организации текста, пользованию словарем и выбору в нем нужных значений лексических единиц. Репродуктивный билингвизм и его становление связано с учебной работой, например, на фонетическом аспекте; в таком случае основными приемами работы оказываются объяснения и упражнения. Достижение продуктивного билингвизма происходит при сочетании упражнений, объяснений, тренировки и практики.

Барышников Н.В. одним из аспектов проблемы взаимодействия родного и иностранного языков считает «минимизацию интерферирующего действия родного языка» [1]. Различия между языковыми явлениями не всегда осознаются студентами, и они переносят в иноязычную речевую деятельность определённые речевые операции из речевой деятельности на родном языке. Отрицательное влияние навыков родного языка на формируемые иноязычные навыки является межъязыковой интерференцией. Для преодоления интерферирующего влияния родного языка учёные Л.В. Щерба [11], А.В. Ярмоленко [12], Р.К. Миньяр-Белоручев [9], Я.М. Колкер [6] рекомендуют использовать сознательно-сопоставительный метод изучения иностранного языка. Сопоставление и дифференциация единиц языка в процессе речевого выбора важны для формирования билингвальной личности. Уме-

ние сопоставлять и дифференцировать языковые единицы в процессе порождения текста необходимы на всех языковых уровнях порождения: на лексическом (выбор слова для более точной передачи мысли, замысла), на грамматическом (выбор предложения той или иной структуры), на уровне текста (выбор типа текста, стиля, композиции в соответствии с замыслом). Лингвистический опыт в родном языке оказывает положительное влияние на процесс овладения иностранным языком. Он проявляется в том, что по мере становления билингвальной личности обучаемый самостоятельно, без дополнительного обучения, осваивает по аналогии языковые явления иностранного языка с помощью универсальных терминов, грамматических категорий. Усвоение языка невозможно без обращения к культуре народа.

Как справедливо отмечал Эдвард Сепир, подобно культурам, языки редко бывают «самодостаточными»: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках» [10]. В силу ряда социально-исторических причин английский язык уже давно опередил все другие языки по распространенности и популярности в мире и стал всеобщим «*lingua franca*» в большинстве стран. Повышение роли английского языка в мире называют «интеллектуальной катастрофой» в связи с вытеснением роли других языков либо в связи с «интервенцией» элементов английского языка в языковые системы других языков. Многовековая целенаправленная политика экспорта английского языка во многие страны мира, исходившая прежде всего из имперских интересов Великобритании прошлого, а также современная политика исключительно английского языка в англоговорящих странах с многонациональным населением (например, в США) привела к еще более интенсивному развитию билингвизма и созданию целой серии вариаций на тему английского языка – его многочисленных вариантов, известных под названием *New Englishes* или *World Englishes*.

Языковая вариативность, вызванная контактом английского языка со множеством языков мира, заслуживает пристального внимания ученых главным образом потому, что социальный эффект этого явления весьма важен. В США, например, английский язык, используемый иммигрантами в обществе, маркирован значительным воздействием их родного языка. Акцент в английской речи иммигрантов имеет сильный отрицательный социально-коммуникативный резонанс. Повышенные требования к владению нормативной английской речью при приеме на работу породили создание множества институтов в США, занятых исправлением нежелательного акцента в речи людей, выходцев из других стран, вынужденных овладевать «официальным английским» для обеспечения успешной карьеры в американском обществе. Многие зарубежные ученые заняты изучением «синдрома иноязычного акцента» в связи с потребностью разработки современных технологий по уменьшению степени «чужого качества» в речи. Иноязычный ак-

цент представляет собой одно из распространенных явлений языковой вариативности, наблюдаемых в речи некоренного населения многих стран.

Являясь полюсом пересечения как минимум двух лингвомиров, билингвизм активизирует формирование человека новой информационной культуры. Владение иностранными языками облегчает восприятие уникальной специфичности другой культуры, предоставляет возможность реально коммуницировать в социально-информационном пространстве современного сообщества. Билингвизм становится такой же универсалией культуры как уважение к труду, бережное отношение к материнству, гостеприимство и целый ряд других моральных и этических норм, являющихся культурными императивами, так или иначе восходящих к институту общечеловеческих ценностей. Необходимость осознания явления билингвизма в контексте освоения культурных ценностей является важнейшей задачей современного этапа развития цивилизации. Билингвизм сегодня во многом обуславливает конкурентоспособность на рынке труда, обеспечивая эффективное общение на разных социальных уровнях. Неудивительно, что во всех развитых странах профессиональная компетентность тесно связывается с изучением иностранных языков и социокультурных традиций других народов.

Проблему билингвизма в контексте подготовки высококвалифицированных специалистов, умеющих быстро ориентироваться в усложняющейся информационной среде, актуализирует такой фактор развития социума как конкурентоспособность. В современных условиях билингвы обладают большей конкурентоспособностью на рынке труда.

При работе с учебным материалом обучающийся предпринимает конкретные познавательные действия, т.е. совершенствуются конкретные операции сравнения, синтеза, анализа, компрессии. Готовность и способность языковой личности осуществлять когнитивную деятельность – одна из существенных составляющих субъекта учения. Важнейшая предпосылка когнитивной деятельности – знание языка [7]. Согласно Г.И. Богину, при овладении иностранным языком происходит «своеобразная компрессия познавательной деятельности» [2]. Компрессия заключается в том, что рубежи в овладении вторым языком достигаются быстрее, чем в овладении первым. Такая система определяет автоматизм выполнения речевой деятельности, что важно при изучении языка.

Психология дает методике ценнейшие сведения о памяти, которая является одним из необходимых условий усвоения языка, психологического и личностного развития человека. Память, как известно, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, запоминания и воспроизведения, с другой – забывания. Замечено, что забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала и, если изученный материал не подкреплять повторением, то через пять дней в памяти остается 25 % информации. Запоминание окажется успешным при условии включения ново-

го материала в систему уже осмысленных связей, а также если человек ставит перед собой задачу запомнить ту или иную информацию (произвольное запоминание) и использует для этого такие способы, как составление плана, группировка материала.

В обучении неродному языку важно развивать и применять различные виды памяти. В зависимости от того, что и каким образом запоминается и воспроизводится, различают память моторную (память на движения и действия), образную (память на зрительные и слуховые образы), словесно-логическую (память на мысли), эмоциональную (память на чувства). В обучении нужно постоянно использовать виды памяти по срокам их действия: мгновенную (действует в момент восприятия информации), кратковременную (информация объемом 7 плюс / минус 2 единицы удерживается в течение 30 секунд), оперативную (способна хранить информацию, пока не решена поставленная задача; действует при наличии установки на запоминание от нескольких минут до нескольких дней), долговременную (характеризуется большим объемом, способна в течение многих лет, всей жизни человека сохранять, к примеру, не столько точную последовательность слов в фразе, сколько ее смысл либо осмысленную интерпретацию), генетическую (передает из поколения в поколение опыт, эмоции, ассоциации).

Психология предоставляет преподавателю неродного языка информацию об индивидуально-личностных особенностях учащихся, что позволяет относить последних к коммуникативному типу (экстраверты, легко вступающие в общение, склонные к групповым занятиям, работе в коллективе, с удовольствием участвующие в ролевых играх, умеющие использовать в обучении языку языковую догадку, прогнозирование) или некоммуникативному типу (интроверты, склонные к анализу языкового материала, сознательному заучиванию правил, неохотно вступающие в общение, в том числе из-за боязни сделать ошибку, отдающие предпочтение чтению, выполнению письменных заданий, объяснению, нежели речевой практике).

Педагоги, воспитатели должны осознавать, что на результаты их деятельности влияют они сами, их творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития обучающихся.

Список литературы:

1. Барышников Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 19-27.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разнообразиям текстов: дисс. ... докт. филолог. наук: 10.01.01 / Г.И. Богин. – Калинин, 1985. – 326 с.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты – М., 1972. – С. 25-60.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 170 с.

5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.

6. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – Рязань, 1997. – 262 с.

7. Легостаева О.В. Развитие языковой компетенции студентов 1-го курса нефилологических специальностей при изучении имени прилагательного в русском языке с привлечением материала английского языка на основе функционально-семантического подхода: монография / О.В. Легостаева. – Орёл, Полиграфическая фирма «Картуш», 2013. – С. 52-57.

8. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1994. – 43 с.

9. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 14-16.

10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

12. Ярмоленко А.В. Способность к многоязычию / А.В. Ярмоленко. – Л.: Ун-т. им. А.А. Жданова, 1962. – 120 с.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

© Можаров М.С.^{*}, Журавлёв С.В.[♦]

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк

В статье рассматривается зарубежный опыт обучения студентов программированию. Автор затрагивает такие моменты, как изучение мотивации студентов к изучению программирования и анализ результатов обучения. Большая часть статьи посвящена описанию методик преподавания начального курса программирования, разработанных и апробированных зарубежными исследователями.

Ключевые слова: методы обучения программированию, мотивация студентов к изучению программирования, анализ результатов обучения, когнитивные характеристики человека, теория когнитивной нагрузки, визуальная имитация выполнения программы, веб-ориентированная среда, парное программирование.

Настоящая статья – попытка обобщить современные западные подходы к проблеме преподавания программирования. Нами были проанализированы диссертационные исследования, проведённые в ведущих университетах и отобраны результаты, разделяемые различными учёными.

В мире существует множество подходов к обучению студентов программированию. Мы проанализировали работы Г.Л. Уайта и М.П. Сивитанидеса; К.М. Хэнкока; М.Е. Касперсена; П.Д. ДеПаскуале III; Д. Тиг; А. Эккердал; Ю. Сорвы; Х. Лоде, Д.Е. Франчи и Н.Г. Фредериксена; Л. Ма; Д.А. Миллера; Н. Труонг; Т. Дженкинса. Рассмотрим некоторые из них.

Ключевым психологическим фактором успешного изучения любой дисциплины является мотивация. Изучением мотивации студентов к изучению программирования занимался Т. Дженкинс из университета Кента г. Кентерберри (Великобритания).

Можно выделить 5 категорий мотивации:

- 1) внешняя – основными мотивами являются карьера и связанные с ней выгоды, чему может способствовать успешное завершение курса;
- 2) внутренняя – основным мотивом является повышенный интерес к вычислительной технике;
- 3) ощущение превосходства – основной мотив – сделать что-либо хорошо для личного удовлетворения;

^{*} Заведующий кафедрой Теории и методики преподавания информатики, кандидат педагогических наук, профессор.

[♦] Ассистент кафедры Теории и методики преподавания информатики.

- 4) социальная – основным мотивом является желание произвести впечатление на какую-либо третью сторону, чьё мнение важно для студента;
- 5) отсутствующая – полное отсутствие мотивации («Просто хочу пройти»).

Студенты с мотивацией, относящейся к одной из первых четырёх категорий, высоко ценят знания, приобретённые в ходе изучения курса программирования, в то время как студенты с отсутствующей мотивацией ценят их меньше.

За последние десятилетия в мотивационной сфере студентов произошли изменения. В 80-х гг. наличие дома компьютера было большой редкостью, и студенты проявляли повышенный интерес к информатике и, в частности, к программированию, т.е. у них преобладала внутренняя мотивация. В настоящее время, когда компьютеры стали доступны многим, обучающиеся в основном используют их для выполнения учебных заданий и для игр. Программирование большинство из них изучают с целью получения высокооплачиваемой работы, зачастую не испытывая при этом особого интереса к предмету, т.е. у современных студентов на первый план выходит внешняя мотивация.

Мотивацию можно представить как объединение двух составляющих:

- 1) значение, которое обучающиеся придают результату;
- 2) степень, с которой они рассчитывают на то, что добьются успеха на итоговой аттестации.

Чтобы мотивация была положительной, необходимо, чтобы обе эти составляющие были положительными. Так, если студент не рассчитывает на успех, он не будет мотивирован, даже если он придаёт большое значение результату обучения. Также не будет мотивирован студент, который не придаёт никакого значения результату, даже если он будет в значительной степени рассчитывать на успех.

Проведённые исследования показали, что значение, придаваемое результату, у студентов обычно постоянно и положительно, а вот степень ожидания успеха не всегда высокая, поэтому главная задача преподавателя состоит в том, чтобы способствовать развитию у студентов уверенности в себе. Он должен объяснить, почему они должны быть заинтересованы в изучении программирования [3].

Теперь рассмотрим некоторые методы анализа результатов обучения студентов, предложенные зарубежными исследователями. А. Эккердал из Уппсальского университета (Швеция) в своей работе рассматривала феноmenoграфический анализ понимания студентами ключевых понятий объектно-ориентированного программирования.

Объектом интереса в феноmenoграфическом исследовании является то, как определённое явление воспринимается определённой группой людей, а также разновидность способов восприятия того или иного явления. С точки

зрения феноменологии процесс обучения способствует видению чего-либо в новом свете, позволяет обратить внимание на перспективы, ранее как само собой разумеющиеся, так и незаметные для студента. При проведении феноменологического исследования чаще всего используется метод интервью.

В феноменологическом исследовании обычно используются два вида проверки достоверности полученных данных:

- 1) коммуникативная – подразумевает способность исследователя аргументировать свою интерпретацию полученных данных;
- 2) практическая – имеет отношение к тому, являются ли результаты исследования полезными и значимыми для целевой аудитории.

Также можно выделить три вида обобщения результатов исследования:

- 1) натуралистическое – опирается на личный опыт, оно приводит чаще всего к ожидаемым, а не к реальным результатам;
- 2) статистическое – официальное и точное, его основой служат объекты, выбранные случайным образом из совокупности;
- 3) аналитическое – предполагает высказывание обоснованного мнения о степени, в которой результаты одного исследования могут быть использованы в качестве руководства, которое может пригодиться в другом исследовании. Обобщение основано на анализе сходства и различия двух ситуаций.

Натуралистическое и аналитическое обобщение наиболее полезными могут быть в феноменологическом исследовании, при котором небольшая группа объектов выбирается из более широкой совокупности с целью получения теоретической выборки.

При проведении феноменологического исследования результатов освоения начального курса объектно-ориентированного программирования основная задача исследователя – выяснить, как студенты понимают, что значит научиться программировать, и как они понимают абстрактные понятия, такие как объект и класс.

Для того чтобы получить ответ на первый вопрос, он может в ходе интервью задавать вопросы типа:

1. Как вы думаете, что значит учиться программированию?
2. Как вы относитесь к данному курсу?
3. Что было особенно важно для Вас в этом курсе?
4. Что было самым сложным в процессе обучения?

Чтобы выяснить, как студенты усвоили основные понятия, можно задать такие вопросы:

1. Как вы поняли, что такое объект?
2. Как вы поняли, что такое класс? [2]

Уайт Г. и Сивитанидес М. (Юго-Западный Техасский государственный университет, г. Сан-Маркос) в своей статье описывает возможные влияния когнитивных характеристик человека на трудности изучения конкретных языков программирования.

Одна из таких характеристик – уровень когнитивного развития, основана на теории Пиаже. Исходя из данной теории, студенты должны соответствовать третьему уровню – уровню формальных операций. Это самый высокий уровень когнитивного развития, при котором человек способен понимать абстрактные понятия, формулировать гипотезы, систематически решать задачи. Однако многие студенты соответствуют второму уровню – уровню конкретных операций, т.е. их умственное развитие соотносится с возрастом от 7 до 12 лет.

Проведённые исследования показали, что в большинстве случаев студенты с уровнем развития, соответствующим третьей стадии, быстрее осваивают различные языки программирования, чем студенты с конкретным уровнем. Последним проще даётся изучение скриптовых языков программирования, так как в таких языках, для того чтобы сообщить компьютеру, что должно быть сделано, вместо логических и абстрактных алгоритмов запроса и обработки данных могут быть использованы простые сообщения на английском языке.

Другая характеристика, исследуемая в данной работе – когнитивный стиль. Разные люди обрабатывают одну и ту же информацию по-разному, используя различные участки мозга, в зависимости от их когнитивного стиля. Известно, что функции левого полушария мозга отличаются от функций правого полушария. Левое полушарие отвечает за логическое мышление, а правое – за интуитивное.

Результаты исследований показали, что у студентов естественно-научного направления доминирует левое полушарие мозга (левополушарный когнитивный стиль), а у студентов гуманитарных и творческих специальностей – правое (правополушарный когнитивный стиль). Можно предположить, что процедурные, объектно-ориентированные и визуальные языки программирования легче освоить обучающимся с левополушарным когнитивным стилем, а скриптовые – студенты с правополушарным стилем [7].

Таким образом, в зарубежных исследованиях общесистемными требованиями к преподаванию программирования являются:

- 1) формирование положительной мотивации студентов к изучению программирования;
- 2) проверка уровня усвоения обучающимися основных понятий;
- 3) учёт уровня когнитивного развития и когнитивного стиля каждого студента.

Особое внимание у исследователей вызывают вопросы методик преподавания программирования.

Одна из методик, описываемая в работе М. Касперсена (Университет г. Аргус в Дании), основана на теории когнитивной нагрузки.

Когнитивная нагрузка – нагрузка на рабочую память в процессе мышлений, рассуждений и решения задач.

Фундаментальная аксиома теории когнитивной нагрузки говорит о том, что результат обучения оказывается наилучшим, когда когнитивная нагрузка полностью использует часть рабочей памяти, необходимую для эффективного приобретения знаний. Слишком маленькая или слишком большая нагрузка приводит к низкому результату обучения. Следовательно, для оптимизации обучения необходимо добиться балансировки когнитивной нагрузки, не сводя её ни к минимуму, ни к максимуму.

Когнитивная нагрузка (L) в настоящее время делится на три непересекающиеся категории:

- 1) посторонняя когнитивная нагрузка (E) – нагрузка, которая мешает обучению, так как часто превышает пределы рабочей памяти;
- 2) уместная когнитивная нагрузка (G) – нагрузка, которая скорее способствует обучению, чем мешает, помогая приобретать знания. Она образуется путём повышения уровня когнитивных процессов, способствующих эффективному усвоению знаний;
- 3) внутренняя когнитивная нагрузка (I) – нагрузка, уменьшение которой приводит к снижению понимания. Она зависит от относительной сложности изучаемого материала и степени усвоения студентом предшествующего материала.

Отношения между L, E, G и I можно представить следующим образом:

$$L = E + G + I.$$

В этих условиях задача балансировки когнитивной нагрузки для оптимального обучения сводится к попыткам минимизации E и максимизации G.

Если рассматривать теорию когнитивной нагрузки применительно к обучению начинающих программистов, то одним из наиболее эффективных является метод, при котором процесс обучения осуществляется посредством предоставления преподавателем рекомендаций и скаффолдинга (поддержки, предоставляемой специалистом ученикам в выполнении какой-либо поставленной задачи). При таком подходе можно гарантировать, что студенты осваивают важные аспекты программирования, сохраняя при этом когнитивную нагрузку в пределах, способствующих успешному обучению.

Обучение на основе данного метода проводилось с использованием комплекса учебных средств (учебника, упражнений и заданий и видеоматериалов).

Учебник, который использовался в ходе обучения, создан на основе проблемно-ориентированного подхода и в соответствии с педагогическими принципами обучения объектно-ориентированному программированию на основе метода ученичества. Этот метод предполагает, что студенты сначала наблюдают за тем, как преподаватель демонстрирует использование новых методов или конструкций для создания программы, затем применяют новый материал к созданию проекта под руководством преподавателя и на последнем этапе разрабатывают программы самостоятельно.

Упражнения и задания, используемые в данной методике, включают в себя указания, оказывающие помощь студентам на определённых этапах разработки программы. На начальных этапах обучения даются подробные указания к выполнению заданий, а на завершающих этапах предоставляют-ся лишь краткие рекомендации.

Ещё одной особенностью метода скаффолдинга является использование видеоматериалов (видеозахват экрана), которые показывают процесс разработки программы. На видео специалист демонстрирует применение методов, принципов и приёмов программирования, изучаемых в данном курсе. Также видеоматериал может показывать мелкие детали, которые настолько просты, что о них обычно мало рассказывают студентам. Такой подход очень удобен, так как сильные студенты могут пропускать то, что им понятно, а слабоуспевающие могут останавливать и пересматривать видео несколько раз [1].

Следующая методика, которую мы рассмотрим, была описана в работе Ю. Сорвы из Научной школы Университета Аалто (Финляндия). Эта методика – визуальная имитация выполнения программы (ВИВП) – основана на том, что студент берёт на себя роль исполнителя программы: читает код, выполняет команды в соответствующем порядке, отслеживает поток управления. Такая деятельность помогает ему понять принцип работы программы.

ВИВП может рассматриваться как упражнение, в ходе выполнения которого студенты практикуются в трассировке программы. Выполняя такое упражнение, обучающийся должен не просто понять, как работает программа, а ещё и конкретным образом продемонстрировать своё понимание преподавателю.

Обучать начинающих программистов выполнению визуальной имитации удобно с помощью систем визуализации программ – специальных программ, которые отображают ход выполнения программы в текстовом или графическом режиме.

Согласно проблемно-ориентированной классификации Малетика и др., системы визуализации программ, прежде всего, категоризируются по следующим параметрам:

- 1) задачи – для чего необходима визуализация (например, обратная разработка, поиск места ошибки);
- 2) аудитория – кому необходима визуализация (например, опытный разработчик, руководитель группы);
- 3) цель – что визуализирует система (например, исходный код, результаты выполнения программы);
- 4) форма представления – как представлена визуализация (например, двумерная графика, трёхмерные объекты);
- 5) способ представления – каким образом представляется визуализация (например, отображение на экране, виртуальная реальность).

Если рассматривать данную классификацию применительно к обучению студентов, то для этой цели подходят системы визуализации программ со следующими параметрами:

- 1) задача – помощь в изучении вводного курса программирования;
- 2) аудитория – начинающие программисты и преподаватели вводного курса программирования;
- 3) цель – визуализация пошагового выполнения программ;
- 4) форма представления значения не имеет;
- 5) способ представления – визуализацию должно быть видно на экране.

В настоящее время системы визуализации программ существуют для различных языков программирования. Так, например, для изучения Pascal предназначены программы Amethyst, EROSI, PlanAni, для изучения Basic – Basic Programming, для изучения C – Bradman, CMeRun, VINCE, OGRE, PlanAni, VIP, ViLLE и др., для изучения Java – JAVAVIS, OOP-Anim, JavaMod, JIVE, Memview, JavaTool, PlanAni и др., для изучения Python – PlanAni, ViLLE, Jype, Online Python Tutor, UUhistle.

В конечном счёте, хотя и косвенно, визуальная имитация выполнения программы способствует совершенствованию навыков написания программ [4].

Также заслуживает внимания работа Н. Трюнг (Квинслендский технологический университет, Австралия). В ней описывается методика обучения студентов программированию на начальном этапе с использованием веб-ориентированной среды.

В ходе работы в стандартных средах программирования начинающие студенты сталкиваются с определёнными трудностями:

- 1) установка и настройка среды программирования;
- 2) использование редактора среды программирования;
- 3) понимание вопросов, связанных с программированием и применение знания синтаксиса языка программирования к написанию программного кода;
- 4) понимание ошибок компиляции;
- 5) отладка.

Эти трудности значительно возрастают, когда студенты изучают такие языки программирования, как C++, Java или C#, поскольку эти языки содержат абстракцию высокого уровня и разработаны в основном для опытных программистов.

С целью чтобы избавить студентов от необходимости установки среды программирования и обучения использованию её редактора, разработаны веб-ориентированные среды программирования.

В настоящее время существует много веб-ориентированных сред программирования, наиболее известными из которых являются:

1. CodeSaw – поддерживает языки C, C++, Java, Perl, Python, Ruby, XML, HTML, PHP, SQL, PL/SQL, Java-Script;

2. CourseMaster – поддерживает языки C++, Java;
3. WebToTeach – поддерживает языки Java, C, C++, FORTRAN, Ada, Pascal;
4. CodeLab – поддерживает языки Java, C, C++ и др.;
5. InSTEP – поддерживает языки Java, C, C++;
6. WWW for Learning C++;
7. W4AP – поддерживает языки Java, C и др.;
8. JERPA – поддерживает язык Java;
9. VECR – поддерживает языки Java, C;
10. Ludwig – поддерживает язык C++;
11. ALECS – поддерживает язык C++;
12. ELP – поддерживает языки Java, C, C#.

Анализ перечисленных веб-ориентированных сред показал, что наиболее эффективной является система ELP.

ELP является клиент-серверной средой. Клиент работает через веб-браузер, для его запуска необходим пакет Java Runtime Environment. В ELP предусмотрены режимы «Студент» и «Преподаватель».

В варианте для студентов представлена система упражнений типа «заполнить пропуски», которые хранятся в базе данных на сервере. Каждое упражнение представляет собой программу с недостающими строками кода, которые обучающиеся должны дописать. При этом остальная часть кода недоступна для редактирования. Таким образом, студентам не нужно тратить время на обучение использованию редактора среды программирования, и они могут непосредственно сосредоточиться на изучении программирования.

Упражнения расположены по мере увеличения сложности. Несколько первых упражнений вообще не содержат пропусков, студенты сразу компилируют и запускают программу. Остальные задания могут содержать как один, так и несколько пропусков разного размера.

Для студентов предусмотрена возможность работать в трёх режимах: hint (совет), solution (решение) и My Program. Основной режим, в котором они выполняют упражнение, My Program. Перейдя в режим hint, они получают советы по заполнению пропусков, а в режиме solution отображается правильный ответ.

Заполнив недостающие строки кода, обучающиеся должны сохранить программу, прежде чем компилировать её. Упражнение отправляется на сервер для компиляции, и результаты отображаются на консольной панели под текстом программы. Если в программе нет ошибок, студенты могут загрузить и запустить её на своих компьютерах в режиме «offline». В противном случае компилятор выдаёт сообщения об ошибках, которые дополнены дружественными сообщениями и ссылками, позволяющими обучающимся легко находить строки кода, содержащие ошибки, а также комментарии к качеству и правильности программы, сформированные на основе комбинации статического и динамического анализа.

Таким образом, среда ELP предоставляет студентам мгновенную обратную связь, на основании которой они получают подробную информацию об ошибках в программе и могут их исправить.

В режиме «Преподаватель» помимо режимов hint, solution и My Program существует также режим template (шаблон), в котором преподаватели могут создавать и удалять пропуски в упражнении. Также они могут изменять советы в режиме hint, вносить изменения в текст программы в режиме My Program. Кроме того, преподаватели имеют возможность получать подробную информацию о выполнении студентами упражнений: количество доработок программы, интервал времени между попытками компиляции, успешность каждой попытки. Проанализировав эту информацию, они могут сделать вывод об умении студентов программировать и определить, кому необходимо предоставить дополнительную помощь [6].

В завершение рассмотрим метод обучения программированию, который был описан в работе Д. Тиг (Квинслендский технологический университет, Австралия). Это метод парного программирования.

Парное программирование является одной из практик экстремального программирования, заключающейся в том, что два программиста работают бок о бок за одним компьютером. Один из них берёт на себя роль «ведущего», т.е. печатает код и решает проблемы с тактической точки зрения, другой становится «штурманом» – он мыслит стратегически, задаёт вопросы и отслеживает ошибки в коде. Они часто меняются местами.

По результатам исследований, проведённых на производстве, можно выделить ряд преимуществ парного программирования:

- 1) меньшее количество ошибок;
- 2) лучшее понимание кода;
- 3) более качественный код;
- 4) возможность учиться у партнёра;
- 5) улучшение дизайна;
- 6) постоянный просмотр кода;
- 7) креативность и мозговой штурм;
- 8) улучшение качества тестирования и отладки;
- 9) быстрое решение возникающих проблем.

При обучении студентов на основе метода парного программирования возникают некоторые проблемы, связанные со следующими факторами:

- 1) различия в способностях между студентами в паре;
- 2) понимание студентами правил парного программирования и готовность соблюдать их;
- 3) посещаемость студентов;
- 4) контроль со стороны преподавателей за соблюдением студентами правил парного программирования.

Для того чтобы обучение было эффективным, необходимо руководствоваться следующими принципами:

- 1) желательно, чтобы в пару входили студенты, обладающие схожими способностями;
- 2) проводить лабораторные занятия, на которых студенты работают в парах;
- 3) студентам, образующим пару, должно быть удобно сидеть рядом друг с другом, они оба должны иметь лёгкий доступ к монитору, мыши и клавиатуре;
- 4) состав пар должен меняться в течение семестра;
- 5) обучающиеся должны понимать, что о проблемах с партнёром нужно немедленно сообщить преподавателю, чтобы дать ему шанс исправить ситуацию;
- 6) программисты в паре должны работать для достижения общей цели;
- 7) лучше предлагать задания, которые могут быть выполнены на еженедельном лабораторном занятии, чем ожидать, что обучающиеся будут встречаться во внеучебное время, возможно, испытывая при этом трудности с материально-техническим обеспечением;
- 8) установить стандарт кодирования, которого должен придерживаться каждый студент;
- 9) придерживаться принципа сотрудничества, взаимного уважения и общей ответственности в отношениях между обоими студентами в паре и преподавателями;
- 10) контролировать посещаемость и опоздания, чтобы обучающиеся не оставались без партнёра;
- 11) осуществлять контроль над балансом между индивидуальной и совместной работой студентов;
- 12) преподаватели должны побуждать пары самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, а не предоставлять им их.

Проведённые исследования подтвердили эффективность использования метода парного программирования в обучении студентов [5].

Таким образом, в качестве основных методических подходов к преподаванию программирования можно выделить:

- 1) подход, основанный на теории когнитивной нагрузки;
- 2) подход, основанный на визуальной имитации выполнения программы;
- 3) обучение с использованием веб-ориентированной среды программирования;
- 4) обучение с использованием метода парного программирования.

Эффективность описанных подходов была доказана экспериментальным путём. Преподавателям российских ВУЗов будет полезно подробнее ознакомиться с этими и другими подходами и научиться использовать их при обучении студентов.

Список литературы:

1. Caspersen M.E. Educating novices in the skills of programming: dissertation for the PhD degree / M.E. Caspersen. – Aarhus, 2007. – 311 p.
2. DePasquale III P.J. Implications on the learning of programming through the implementation of subsets in program development environments: dissertation for the degree of doctor of philosophy in computer science and applications / P.J. DePasquale III. – Blacksburg, 2003. – 575 p.
3. Eckerdal A. Novice programming students' learning of concepts and practice: digital comprehensive summaries of Uppsala dissertations from the faculty of science and technology / A. Eckerdal. – Uppsala, 2009. – 76 p.
4. Eckerdal A. Novice students' learning of object-oriented programming: dissertation for the degree of licentiate of philosophy in computer science / A. Eckerdal. – Uppsala, 2006. – 114 p.
5. Hancock C.M. Real-time programming and the big ideas of computational literacy: dissertation for the degree of doctor of philosophy in media arts and sciences / C.M. Hancock. – Cambridge, 2003. – 121 p.
6. Jenkins T. The motivation of students of programming: thesis for the degree of master of science / T. Jenkins. – Canterbury, 2001. – 211 p.
7. Lode H. Learning games for programming: thesis for the degree of master of science of media technology and games / H. Lode, G. E. Franchi, N. G. Frederiksen. – Copenhagen, 2012. – 111 p.
8. Ma L. Investigating and improving novice programmers' mental models of programming concepts: thesis for the degree of doctor of philosophy / L. Ma. – Glasgow, 2007. – 208 p.
9. Miller J.A. Promoting computer literacy through programming python: dissertation for the degree of doctor of philosophy (Education) / J.A. Miller. – Ann Arbor, 2004. – 288 p.
10. Sorva J. Visual program simulation in introductory programming education: doctoral dissertation for the degree of doctor of science in technology / J. Sorva. – Aalto, 2012. – 422 p.
11. Teague D. Pedagogy of introductory computer programming: a people-first approach: thesis for the degree of master of information technology (research) / D. Teague. – Queensland, 2011. – 129 p.
12. Truong N. A web-based programming environment for novice programmers: dissertation for the degree of doctor of philosophy / N. Truong. – Queensland, 2007. – 286 p.
13. White G.L. A theory of the relationships between cognitive requirements of computer programming languages and programmers' cognitive characteristics / G.L. White, M.P. Sivitanides // Journal of information systems education. – 2002. – Vol. 13, № 1. – P. 59-66.

Раздел 5

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ НАУК

КОМПЛЕКС МЕР ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗЕМЕЛЬ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО НАЗНАЧЕНИЯ

© Гартованная О.В.^{*}, Жигайлов В.Ф.[♦],
Колоденская В.В.[♥], Данильченко М.А.[♦]

Донской государственный аграрный университет, п. Персиановский

Так как земля ограничена в пространстве и не может быть увеличена или уменьшена, то человеку необходимо пристраиваться под условия, поставленные ему природой.

В условиях современной рыночной экономики наиболее рациональным будет распределение посевов согласно требованиям рынка, то есть для экономической эффективности производства продукции сельскохозяйственного происхождения нужно сеять, прежде всего, те культуры, которые дают наибольшую урожайность в данном районе, и которые пользуются наибольшим спросом на рынке.

Ключевые слова: сельское хозяйство, земля, земельные ресурсы, земельные отношения, экономическая эффективность использования земли, урожайность, балл бонитета почв.

Сельское хозяйство всегда будет одной из самых важных отраслей народного хозяйства России, так как оно производит продукты питания для населения страны, сырье для перерабатывающей промышленности и обеспечивает другие нужды общества. Спрос населения на товары народного потребления почти на 75 % покрывается за счет сельского хозяйства.

В сельском хозяйстве действуют те же общие экономические законы, что и в других отраслях народного хозяйства. Однако проявляются они с учетом специфических особенностей отрасли [9].

Российская Федерация обладает огромным ресурсом земель сельскохозяйственного назначения, который в силу ряда объективных и субъективных причин не используется в полной мере.

Основной причиной этого является неэффективность земельных отношений, медленный переход земли к ответственным и эффективным собственникам и пользователям. Поэтому важно безотлагательно осуществить комплекс правовых и организационно-экономических мер по обеспечению повышения эффективности использования земель сельскохозяйственного назначения, сохранению и повышению плодородия почв в долгосрочной перспективе.

^{*} Доцент кафедры Управления и предпринимательства, кандидат сельскохозяйственных наук.

[♦] Доцент кафедры Управления и предпринимательства, кандидат сельскохозяйственных наук.

[♥] Доцент кафедры Управления и предпринимательства, кандидат ветеринарных наук.

^{*} Старший преподаватель кафедры Управления и предпринимательства.

Разработаны основные направления совершенствования организационно-экономического и правового обеспечения регулирования земельных отношений в части земель сельскохозяйственного назначения, утвержден сетевой график по выполнению поручений Правительства Российской Федерации в сфере оборота и использования земель сельскохозяйственного назначения.

С целью создания системы государственного мониторинга земель сельскохозяйственного назначения как природного ресурса, используемого в качестве главного средства производства в сельском хозяйстве, включая расширение мониторинга плодородия почв и мониторинга мелиорированных земель, разработана Концепция развития государственного мониторинга земель, используемых или предназначенных для ведения сельского хозяйства, и формирования государственных информационных ресурсов на период до 2020 года.

Таким образом, силами федеральных государственных учреждений центров и станций агрохимической службы осуществляется мониторинг плодородия пашни, используемой сельскохозяйственными товаропроизводителями.

В целях совершенствования земельного контроля во всех 64 территориальных управлениях Россельхознадзора созданы структурные подразделения по земельному контролю, территориальными управлениями Службы заключены соглашения по взаимодействию с территориальными органами других федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих контрольные и надзорные функции.

Необходимо отметить, что рядом регионов Российской Федерации принимаются конкретные меры по повышению эффективности использования земель сельскохозяйственного назначения, вовлечению в оборот неиспользуемых земель, сохранению и повышению плодородия почв. Из средств республиканского бюджета и местных бюджетов сельскохозяйственным товаропроизводителям оказывается поддержка на ввод в оборот необрабатываемых земель, предусматривается субсидирование ввода в оборот ранее неиспользуемой пашни, применения минеральных удобрений и средств защиты растений, субсидирование части затрат на приобретение элитных семян.

Исходя из нынешнего состояния использования земель сельскохозяйственного назначения в Российской Федерации и в целях повышения эффективности сельскохозяйственного землепользования с учетом предложений органов исполнительной власти 81 субъекта Российской Федерации, предлагается следующий комплекс мер по обеспечению повышения эффективности использования земель сельскохозяйственного назначения, по сохранению и повышению плодородия почв в долгосрочной перспективе [7].

В последние годы растет спрос на мировом рынке на продукцию растениеводства. Ростовская область является крупнейшим экспортером продо-

вольственных товаров и сельскохозяйственного сырья на Юге России. Положительным фактором в развитии экспорта является то, что выход на внешние рынки обеспечивает региональным сельхозпроизводителям сбыт продукции по мировым ценам. В свою очередь, повышается рентабельность и инвестиционная привлекательность растениеводства, что стимулирует наращивание объемов производства.

Основной отраслью сельского хозяйства Ростовской области является растениеводство. В регионе возделывается около 100 видов сельскохозяйственных культур. Первостепенное значение в структуре растениеводства имеет зерновое хозяйство – под зерновыми культурами занято около 50 процентов пашни, используемой в сельскохозяйственном обороте. Главная зерновая культура – озимая пшеница. Широко распространены посевы ячменя, кукурузы, проса, гречихи, риса и других крупяных культур, сои. Ведущей технической культурой является подсолнечник и лен масличный. Другие виды сельскохозяйственных культур и многолетние насаждения занимают незначительную долю в структуре площадей – менее 1 % каждая [<http://www.donland.ru>].

Согласно данным Министерства сельского хозяйства и продовольствия Ростовской области, Ростовская область является крупнейшим производителем сельскохозяйственной продукции в России, включая зерновые культуры, подсолнечник, сахарную свеклу, фрукты и овощи. Более 65 % валовой продукции сельского хозяйства области производится в отрасли растениеводства, где первостепенное значение имеет зерновая отрасль (под зерновыми культурами занято 67 % посевных площадей). На Дону традиционно развито животноводство. В этой отрасли хозяйства специализируются по молочному и мясному направлению, свиноводству, овцеводству, коневодству и птицеводству. Область занимает 6-е место по производству мяса в России. Развитие животноводства является приоритетом в стратегии донского АПК. Ростовская область обладает большим потенциалом для развития животноводческой отрасли. Целый ряд районов области обладает и обширными пастбищами, и трудовыми ресурсами для развития животноводства [6].

В Ростовской области выделяют шесть основных природно-сельскохозяйственных зон:

- Северо-Западная – скотоводческо-свиноводческая с развитым зернопроизводством;
- Северо-Восточная – скотоводческо-зерновая с развитым свиноводством и птицеводством;
- Центральная орошаемая – скотоводческо-овощеводческая с развитым виноградарством и рисосеянием;
- Приазовская – скотоводческо-зерновая с развитым пригородным хозяйством;
- Южная – зерно-скотоводческая с развитым свиноводством;
- Восточная – овцеводческо-зерновая с развитым мясным скотоводством [8].

Учитывая, что сельскохозяйственное производство может считаться технологически эффективным, если обеспечивается максимально возможный объем выпуска продукции при заданном количестве ресурсов, показатели использования агресурсного потенциала предлагаем рассматривать через три составляющие: уровень, результат и эффективность.

Однако технологически не сбалансированные ресурсы эффективно использовать весьма сложно, так как на каждый гектар сельскохозяйственных угодий необходимо иметь определенное число работников, основных средств производства, материально-денежных средств и т.д. [1].

Таким образом, учитывая все выше изложенное субъектам Российской Федерации целесообразно было бы осуществить следующие меры:

- компенсацию сельскохозяйственным товаропроизводителям части затрат на вовлечение в обработку неиспользуемой пашни;
- выплату субсидий на закладку защитных лесных насаждений;
- компенсацию сельскохозяйственным товаропроизводителям части затрат на проведение агрохимического и эколого-токсикологического обследований почв;
- субсидирование части затрат на проведение коренного и поверхностного улучшения пастбищ и сенокосов;
- компенсацию части затрат на выполнение мелиоративных мероприятий на засоленных и солонцовых почвах;
- компенсацию сельскохозяйственным товаропроизводителям части затрат на проведение ремонтно-восстановительных работ на внутрихозяйственных мелиоративных системах;
- обеспечить увеличение объемов работ по обработке почвы по ресурсосберегающим технологиям;
- осуществить переход на адаптивно-ландшафтную систему земледелия, направленную на максимальную адаптацию агротехнологий к почвенно-климатическим, топографическим, гидрологическим и другим условиям среды;
- обеспечить внедрение в производство прогрессивных приемов и технологий внесения удобрений;
- обеспечить внедрение в сельскохозяйственное производство научно-обоснованных севооборотов с набором экономически выгодных сельскохозяйственных культур, адаптированных к местным почвенным и климатическим условиям.

Данные предложения соответствуют полномочиям субъектов Российской Федерации, и соответствующие меры могут быть включены в региональные программы по повышению почвенного плодородия и эффективности использования земель сельскохозяйственного назначения на долгосрочную перспективу.

Так как земля ограничена в пространстве и не может быть увеличена или уменьшена, то из этого следует, что человеку необходимо приспосабливаться под условия, поставленные ему природой.

В условиях современной рыночной экономики наиболее рациональным будет распределение посевов согласно требованиям рынка, то есть для экономической эффективности производства продукции сельскохозяйственного происхождения нужно сеять, прежде всего, те культуры, которые дают наибольшую урожайность в данном районе, и которые пользуются наибольшим спросом на рынке.

В настоящий момент наибольшим спросом пользуются зерновые. Например, пшеница высших сортов необходима для приготовления хлебобулочных изделий.

Так же земельные посевы необходимо распределять согласно собственным производственным нужд. В нашем случае такими нуждами выступают культуры, которые подходят для откорма скота. В частности для животноводства необходимы многолетние и однолетние травы.

Все эти мероприятия необходимы для наиболее эффективного использования земель, а, следовательно, и для повышения экономической эффективности производства сельскохозяйственной продукции.

Сейчас человек может активно влиять на почвенное плодородие, управление которым представляет основу повышения урожайности, производительности труда и снижения себестоимости продукции. Степень этого возделывания определяется уровнем производительности сил общества и объективными условиями их практической реализации. Это проявляется, прежде всего, в использовании в сельскохозяйственном производстве достижений науки и передовой практики, техники, технологии посева, квалификации кадров.

Поэтому необходимо следить за естественным плодородием почвы и приложить все усилия для его сохранения, есть увеличить искусственное плодородие. От них в свою очередь зависят: урожайность, валовой сбор продукции, ее себестоимость, а также прибыль и рентабельность производства сельскохозяйственной продукции.

Таблица 1

**Частная оценка пахотных земель
по урожайности зерновых культур, баллы**

Классы земель по урожайности зерновых культур	Площадь пашни	
	тыс. га	%
< 35	317,4	5,4
36-45	1944,6	32,9
46-55	1325,1	22,4
56-65	1140,5	19,3
> 65	1182,5	20,0
<i>Итого</i>	5910,1	100,0

Показатели частной оценки земель свидетельствуют, что урожайность культур очень тесно коррелирует с плодородием почв. Максимальную продуктивность имеют юго-западные и южные районы (Азовский, Зерноградский, Кагальницкий, Егорлыкский и др.), у которых бонитет почв пашни наибольший (около 70 баллов). Наименьшие урожаи наблюдаются в восточных районах, где бонитет почв пашни не превышает 30 баллов [9, 10].

Частная оценка пахотных земель по продуктивности сельхозкультур

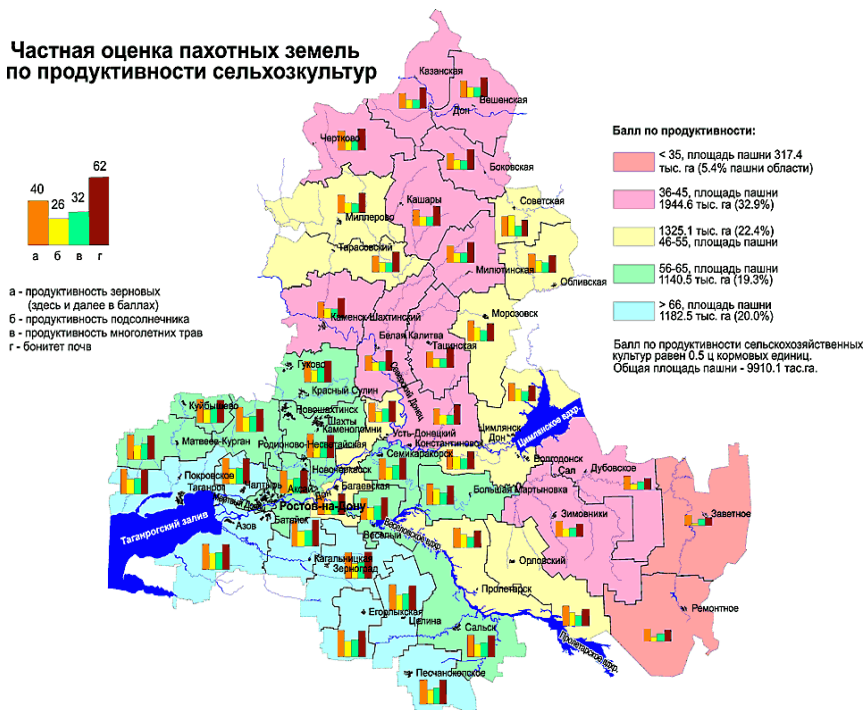


Рис. 1. Оценка пахотных земель Ростовской области

Одни и те же почвы (даже в пределах Ростовской области) неодинаково благоприятны для произрастания отдельных культур. Поэтому для решения ряда практических задач (в том числе и определения размеров земельного налога) необходимо оценивать земли различных районов по уровню продуктивности (урожайности) основных сельхозкультур или групп экологически близких культур. Такая оценка называется частной. На карте диаграммами по районам показана урожайность (расчетная) зерновых культур, подсолнечника и многолетних трав, выраженная в баллах. Каждый балл равен 0,5 центнера кормовых единиц. Здесь же приведен районный балл бонитета почв пашни. По продуктивности зерновых культур проведена группировка административных районов по пяти классам (рис. 1).

Объем реализации, величина прибыли и уровень рентабельности зависят от производственной, снабженческой, сбытовой и коммерческой деятельности предприятия, иначе говоря, эти показатели отражают все стороны хозяйствования.

При определении показателей экономической эффективности использования земли необходимо учитывать качество земли, т.е. её кадастровую оценку [2, 6, 9].

Подсчет резервов увеличения производства продукции за счет более полного использования земельных ресурсов в колхозе имени «Скиба» Зимниковского района приведен в табл. 2.

Таблица 2

Резервы увеличения производства продукции растениеводства

Мероприятие	Площадь, га	Культура	Урожайность, ц/га	Резерв увеличения производства продукции, ц
Раскорчевка кустарников	250	Яровые зерновые	18	4500
Осушение болот	10	Однолетние травы	28	280
Распашка залежей, лугов.	200	Озимые зерновые	27,8	5560
Уборка камней	20	Многолетние травы	16	320

Следовательно, главный путь повышения экономической эффективности использования земли в сельском хозяйстве на современном этапе – последовательная интенсификация. Необходимая необходимость ее определяется постоянным ростом спроса на продукцию сельского хозяйства и снижением обеспеченности землей в расчете на душу населения.

Следовательно, вся система земледелия направлена на повышение эффективности использования земли, постоянный рост ее плодородия и включает следующие основные элементы: введение и освоение севооборотов, приемы борьбы с эрозией почв и их рациональную обработку. Системы машин и удобрений, известкование почв, орошение и осушение, семеноводство, окультуривание естественных сенокосов и пастбищ, борьбу с сорняками, вредителями и болезнями растений, а также организационно-экономические и социальные мероприятия. Все это в диалектическом единстве и взаимосвязи образует систему земледелия.

В комплексе мер особое место принадлежит правильному севообороту. Эффективность его определяется не просто схемой чередования культур. Задача состоит в том, чтобы обеспечить положительный баланс органического вещества в почве, повысить ее плодородие.

Опыт показывает, что благодаря смешанному севообороту, даже без применения удобрений, урожайность зерновых по сравнению с монокультурой почти удваивается, а с применением только одних минеральных удобрений утрачивается.

Большая роль севооборотов отводится в интенсивном земледелии в условиях развития специализации и агропромышленной интеграции сельскохозяйственного производства. Задача состоит в том, чтобы определить уровень его специализации (насыщение ведущей культурой), лучшие предшественники, промежуточные культуры, санитарные функции, оптимальную эффективность.

Комплектование машинного парка зачастую осуществляется, не комплексами машин, а разрозненными технологическими средствами. Несбалансированность поставки техники снижает эффективность ее использования, является одной из серьезных затрат труда на единицу продукции.

Применение всех видов удобрений должно осуществляется на научной основе, с учетом биологических особенностей культурных растений, климатических условий, плодородия почвы и других мероприятий. Научкой и практикой разработан метод программирования урожайности. Позволяющий определить нормы и сравни внесения удобрений на заданную урожайность той или иной культуры и сорта.

Семеноводство включает совокупность мер по сортообновлению и внедрению применительно к конкретным зонам перспективных районированных сортов сельскохозяйственных культу, устойчивых к неблагоприятным природным условиям их возделывания, обеспечивающих более высокую урожайность и повышение качества продукции.

Окультуривание естественных сенокосов и пастбищ – необходимое звено системы земледелия, стремящееся на более интенсивное использование природных кормовых угодий, повышение их продуктивности.

Меры борьбы с вредителями и болезнями сельскохозяйственных культур также стремится на повышение продуктивности полей. Они включают комплекс агротехнических, биологических, химических и других средств, способствующих защите культурных растений от вредителей, болезней и сорняков.

Организационно-экономическое обеспечение системы земледелия предусматривает обоснование мер по повышению эффективности использования земли, материальных, финансовых и трудовых ресурсов с учетом конкретных зональных условий, достижений НТП и уровня квалификации кадров.

Практика подтверждает необходимость поддержания оптимального содержания гумуса в почве. Иначе снижаются ее плодородие и как следствие этого, урожайность сельскохозяйственных культур. Попытка компенсировать недостаток гумуса в почве увеличением внесения минеральных удобрений успеха не приносит, а скорее, сопровождается отрицательными последствиями. В связи с этим назрела необходимость государственного учета уровня содержания гумуса по каждому хозяйству. Такие данные должны составляться ежегодно и служить для оценки не только состояния почвенного плодородия, но и деятельности агрономической службы.

Только научно-обоснованный учет всех составных элементов системы земледелия может обеспечить рост почвенного плодородия, урожайности всех сельскохозяйственных культур и повышение устойчивости производства.

Поэтому чтобы изменить ситуацию необходимо, привлекать новые инвестиции, увеличивать капитал предприятия для приобретения высокоурожайного посевного материала, выведения и покупки породного крупного рогатого скота, овец. Необходимо внедрение новых технологий, техники и оборудования для развития, как растениеводства, так и животноводства. Также следует обратить внимание на поиски новых путей реализации и сбыта произведенной продукции [3].

Таким образом, только научно-обоснованный учет всех составных элементов системы земледелия может обеспечить рост почвенного плодородия, урожайности всех сельскохозяйственных культур и повышение устойчивости производства.

Становится понятным, что постоянное увеличение производительной силы земли – проблема огромного государственного значения, от успешного решения которой зависят темпы развития других отраслей народного хозяйства, дальнейший рост благосостояния нашего народа, укрепление экономики страны [11].

По мнению А.А. Жученко (2013), возможность выхода из кризисной ситуации сельскохозяйственного производства заключается в переходе его к адаптивной стратегии, базирующейся на биологизации и экологизации интенсификационных процессов и, в первую очередь, на повышении уровня фотосинтетической адаптивности и производительности агрофитоценозов, особенно на базисном этапе их формирования. В практическом плане это означает:

- увеличение генотипического разнообразия культивируемых видов и сортов растений, а также их адаптивное размещение во времени и пространстве с целью более полного использования биоклиматического потенциала каждой земледельческой макро-, мезо- и микрозоны;
- расширение масштабов адаптивной системы селекции растений путем развития эдафического, биоэнергетического, фитоценотического, симбиотического и других направлений селекции, обеспечивающих повышение продукционных и средоулучшающих функций новых сортов;
- конструирование высокопродуктивных, экологически устойчивых и эстетически полноценных агроэкосистем и агроландшафтов на основе сохранения и формирования механизмов и структур биоценотической саморегуляции и т.д.
- принятие качественно новых критериев эффективности интенсификации сельского хозяйства, ориентированных на долгосрочную перспективу, а также разработку соответствующих концепций

гармонизации общества и природы, взаимосвязи экологии и экономики, сохранения среды обитания и обеспечивающих востребованность познанных законов и закономерностей функционирования биосферы и ее компонентов.

В этой связи основополагающими показателями адаптивности сельского хозяйства, наряду с устойчивым ростом величины и качества урожая, ресурсоэнергоэкономичностью, природосохранностью и рентабельностью, служат наукоемкость, безотходность, устойчивость к нерегулируемым абиотическим и биотическим факторам, лучшее использование воспроизводимых и труднодоступных ресурсов природной среды, сохранение среды обитания и биологических ресурсов как основы долговременного жизнеобеспечения человека [4, 5].

Список литературы:

1. Волкова И.А. Технологическая эффективность использования агресурсного потенциала [Электронный ресурс] / И.А.Волкова // Аграрная наука. – 2012. – № 7 – С. 6-8. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/33941628.pdf> (дата обращения: 28.09.2014).

2. Жигайлов В.Ф., Гартованная О.В. Экономическая эффективность использования земельных фондов в СПК племзаводе «Мир» [Текст] / В.Ф. Жигайлов, О.В. Гартованная // Современная экономическая политика: приоритеты, стратегии, механизм. Материалы Международной научно-практической конференции. – Персиановский, 2013. – С. 80-83.

3. Жигайлов В.Ф., Гартованная О. В., Колоденская В. В. Экономическая эффективность специализации колхоза им. «Скиба» Зимовниковского района Ростовской области [Текст] / В.Ф. Жигайлов, О.В. Гартованная, В.В. Колоденская // Современная экономическая политика: приоритеты, стратегии, механизм. Материалы Международной научно-практической конференции. – Персиановский, 2013. – С. 80-82.

4. Жученко А.А. Стратегия адаптивной интенсификации растениеводства: концептуальные положения, приоритеты и критерии [Текст] / А.А. Жученко // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2013. – № 3. – С. 8-10.

5. Каледин А.П., Абдулла-Заде Э.Г. Экологический менеджмент в АПК в современных условиях [Текст] / А.П. Каледин, Э.Г. Абдулла-Заде // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2012. – № 7. – С. 37-441.

6. Общая характеристика АПК Ростовской области. Министерство сельского хозяйства и продовольствия Ростовской области[Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.don-agro.ru (дата обращения: 16.04.2014).

7. Романенко Г.А. Земельные ресурсы России, эффективность их использования[Текст] / Г.А. Романенко, Н.В. Комов, А.Н. Тютюнников. – М., 2002. – 306 с.

8. Сельское хозяйство и АПК. Официальный сайт Правительства Ростовской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.donland.ru (дата обращения: 18.05.2014).

9. Частная оценка качества пахотных земель по продуктивности. Экологический мониторинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ektor.ru/pages/mon1.asp?idr=3&id=67 (дата обращения: 28.05.2012).

10. Югай А. Повышать действенность федеральной программы сохранения и восстановления плодородия сельскохозяйственных земель [Текст] / А. Югай // АПК: экономика, управление. – 2011. – № 9. – С. 18-20.

11. Яковенко А.В., Жигайлов В.Ф. Способы и пути улучшения использования земельных ресурсов на сельскохозяйственных предприятиях [Текст] / А.В. Яковенко, В.Ф. Жигайлов // Актуальные проблемы аграрной экономики: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / Редакционная коллегия: А.И. Клименко (главный редактор) и другие. – Персиановский, 2014. – С. 83-86.

Раздел 6

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВИСТИКИ

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ПРИ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ КОРПУСА BFM)

© Райскина В.А.^{*}, Дубнякова О.А.[♦]

Институт иностранных языков

Московского городского педагогического университета, г. Москва

Методы корпусного анализа текста позволяют значительно повысить эффективность работы ввиду автоматизированной системы отбора, обработки и вывода результатов. Под «корпусом» понимают «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде. Традиционные лингвистические методы анализа текста позволяют выполнить все вышеперечисленные задачи, но их невысокая эффективность обуславливает все более частое использование методов компьютерного анализа текста. Так, сочетание традиционных методов с методами корпусной лингвистики повышает качество анализа текста и всего исследования.

Преимуществом подходов корпусной лингвистики является возможность производить подсчет и составлять объективные и обоснованные статистики, тем самым основывать исследование не на гипотезах и предположениях, но на точных эмпирических данных. Функционал корпусного анализа текстов составляют диверсифицированный поиск, составление контекстов и конкордансов, подсчет частотности употребления и составление статистики, а также анализ метаразметки текста и составление собственного подкорпуса текстов.

Корпус «База Средневекового Французского» или «*La Base du Français Médiéval*» (далее BFM) является историческим диахронным корпусом и представляет собой автоматизированную программу хранения и анализа старофранцузских текстов. Программное обеспечение корпуса BFM составляют четыре проекта (BFM 2014; CORPTEF; BFMMS; GRAAL). Проект GRAAL является собранием транскрипций романа XIII в. «В поисках Святого Грааля» («*La Queste del Saint Graal*»). Наличие в проекте GRAAL нескольких версий транскрипции текстов, а также возможности поиска на языке CQL позволяют проводить узкий детализированный поиск словоформ, слов и словосочетаний. Представленные в корпусе фотокопии аутентичных средневековых манускриптов могут также выступать объектами исследований по палеографии и каллиграфии, книговедению, археографии, филологии, дипломатике, текстологии и источниковедению.

Ключевые слова: компьютерный, корпус, подкорпус, анализ, BFM, GRAAL, контекст, конкорданс.

^{*} Бакалавр.

[♦] Заместитель заведующего кафедрой по учебной работе МГПУ ИИЯ, доцент.

Научные исследования в рамках различных лингвистических направлений зачастую имеют объектом своего исследования текст или собрание текстов и подразумевают сначала подбор материала, а затем анализ и обработку больших текстовых объемов с целью выявления некоторых языковых закономерностей. Традиционные лингвистические методы анализа текста позволяют выполнить все вышеперечисленные задачи, но их невысокая эффективность обуславливает все более частое использование методов компьютерного анализа текста, который позволяет сократить работу лингвиста, при этом значительно увеличив объем обрабатываемых данных, а также избежать неточности и ошибки в подсчетах [3, с. 48]. Таким образом, компьютерный анализ текста делает возможным установление языковых закономерностей, основанных не на теоретических, но на эмпирических данных.

В связи с этим приоритетным направлением современной прикладной лингвистики становится **корпусная лингвистика или компьютерная лингвистика** (*«linguistic corpus» или «text corpus»*), которая представляет собой раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов с использованием компьютерных технологий. В рамках корпусной лингвистики под **«корпусом»** понимают «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных изысканий» [5, с. 52].

Также корпусом называют собрание текстов или фрагментов текстов в электронной форме, отобранных в соответствии с внешними критериями, чтобы наиболее полно представлять язык или вариацию языка. Кроме текстовых данных корпус составляет программное обеспечение системы управления и анализа текстов. Преимущество применения корпусного анализа текста заключается в большой степени объективности исследования: такие функции как подбор, разметка, анализ текстов и выявление соответствий выполняются автоматически. Таким образом, задачей исследователя является не анализ материала, а обработка полученных данных, выведение языковых закономерностей и подведение итогов.

Впервые гипотеза о предпочтительности большого объема материала при анализе была сформулирована советским математическим лингвистом Р.Г. Пиотровским. Он указывал на стремление филологов использовать в своих исследованиях объективные математические данные, а также утверждал, что достоверность языковых закономерностей напрямую зависит от объема текстов: чем больше материала подвергается анализу, тем более верными и точными стоит считать выводы исследования [8, с. 10].

Эмпирический (индуктивный) подход в лингвистике, отражен в работах американских языковедов Ч. Фриз и Л. Блумфилд, которые считают индуктивные методы изучения языка более адекватными и научными, чем ин-

троспективные [2, с. 83; 11, с. 26]. Известные корпусные лингвисты Т. Мак-Эннери и Э. Уилсон полагают, что необходимо использовать и эмпирику, и интроспекцию, и искусственные данные, и естественные [14, с. 17]. Становая Л.А. также придерживается мнения о том, что исследование по истории языка должно базироваться на обширной базе данных. По ее словам, «выводы, сделанные на материале 3-5 рукописных текстов X-XI вв., не могут быть распространены на весь французский язык этого времени» [10, с. 22]. Таким образом, необходимость анализа большого объема материалов объясняет повышенный интерес к корпусным исследованиям, которые предлагают решение вопроса эффективного и быстрого поиска эмпирического материала для многих разделов лингвистики.

В зависимости от используемых корпусов и программ, методы корпусного анализа позволяют решать ряд задач в рамках лингвистических, социологических и исторических дисциплин. Так, корпус позволяет производить **поиск** лексических и грамматических языковых единиц и **отбор** слов, словоформ, грамматических категорий и словосочетаний. При поиске словоформ функция **морфологического дескриптора** позволяет проанализировать искомую единицу исходя из грамматических категорий слова.

Возможен поиск искомой словоформы во всех или в определенных параметрах **контекстах**. Данная функция применяется в практическом аспекте исследования для сбора фактического материала и для составления теоретической базы исследования (словарей, грамматик, справочных пособий). Смежная функция **конкорданса** (по А.С. Герду, – «упорядоченный список словоформ с указанием всех вхождений в заданный массив текстов») позволяют проследить употребление языковой единицы в контексте фиксированной длины, проанализировать совместное употребление искомых словоформ [4, с. 73].

Одной из основных функций лингвистического корпуса является возможности получения лингвостатистических данных о частоте использования тех или иных форм, слов или словосочетаний, то есть определить **частотность** употребления. Данная функция позволяет определить различия семантики синонимов, установить контексты, характерные для синонимичных слов, а также разграничить жанровые и стилистические особенности и оттенки значений лексических единиц. В социолингвистическом исследовании частотность позволяет определить употребляемость языковой единицы определенной социальной, возрастной, гендерной группой. В историческом аспекте данная функция позволяет проследить этимологию и изменение семантики языковой единицы. Следствием частотного анализа текста является выделение **статистики**. Таким образом, в исследовании с применением корпусного анализа основанием научной гипотезы служат точные и конкретные эмпирические данные.

Каждый текст корпуса сопровождается **паспортизацией** или **метаразметкой**, то есть полным библиографическим описанием. В зависимости от

вида корпуса метаразметка может содержать также и данные о стилистической и исторической принадлежности текста. Данная функция может быть использована в научных исследованиях по социолингвистике, лингвокультурологии, психолингвистике, стилистике.

Основной возможностью корпусного анализа является функция **создания собственного подкорпуса** (выборка форм по заданным параметрам поиска). Ввод параметральных данных, характерных для конкретного исследования позволяет составить собственный лингвистический корпус, который может служить как инструментом анализа имеющегося текста, так и собственной эмпирической базой исследования.

Наиболее важной характеристикой при выборе лингвистического корпуса является его пропорциональность или **репрезентативность**, то есть определенный баланс текстов различных периодов, жанров, стилей, авторов, в корпусе также, как это наблюдается в языке. Благодаря правильной репрезентативности корпуса ограниченное количество текстов способно верно отразить закономерности языкового употребления, характеризующие данный язык в целом в удовлетворительной для цели исследования степени [7, с. 36]. Репрезентативность определяется несколькими качественными параметрами в зависимости от направления исследования: фонетическими, морфологическими, синтаксическими, стилевыми.

На данный момент существует несколько проектов исторических диахронных корпусов французского языка, одним из которых является проект «База средневекового французского языка» или **BFM** («*La base du français médiéval*»). На февраль 2014 г. данный корпус включает 198 транскрипций текстов IX – конца XV вв., основанных на современных критических изданиях [6, с. 105]. Работа над созданием корпуса BFM началась в 1989 г. под руководством профессора Высшей Нормальной Школы Гуманитарных Наук (*ENS LSH*) К. Маркелло-Низья. В настоящее время над проектом работает группа сотрудников лингвистической лаборатории **ICAR** (*Intérazions, Corpus, Apprentissages, Représentations*). Данный корпус доступен для исследований как в режиме онлайн [15], так и для скачивания в свободном доступе.

Корпус BFM включал несколько проектов:

- **BFM 2014** – основной корпус, состоящий из 126 текстов и около 3550000 слов и символов. Тексты основного корпуса обладают метаразметкой, морфо-синтаксической разметкой, а также выделением переходов между прямой и косвенной речью.
- **CORPTEF** (**Corpus représentatif des premiers textes français**) – корпус наиболее ранних текстов IX-XII вв. на поздней латыни и их перевод на старофранцузский язык.
- **BFMMSS** (**Base du français médiéval – manuscrits**) – дополнительный корпус, разработанный А.М. Лаврентьевым и содержащий фрагментарные дипломатические транскрипции манускриптов основного корпуса.

- **GRAAL** – электронное издание романа XIII в. «В поисках Святого Грааля», разработанное под руководством К. Маркелло-Низья и А.М. Лаврентьева [12, с. 145-148].

Основной базой исследования корпуса BFM являются транскрипции средневековых рукописных текстов различных скрипт и диалектов, жанров и форм. Отличительна особенность данного корпуса заключается в представлении в проекте GRAAL транскрипций одного текста в нескольких изданиях. **Адаптированное издание (режим: *version courante*)** содержит транскрипцию, приближенную к современным нормам языка и предназначено для удобного прочтения текста. **Дипломатическое издание (*version diplomatique*)** более точно приближенно к оригинальному тексту, но также содержит некоторые расшифровки и пояснения. В **факсимильном издании (*version fac-similaire*)** наиболее близко к оригинальному написанию переданы особенности графики средневекового текста. Кроме трех версий, в проект включен современный **перевод текста (*traduction*)** и **фототипическое издание (*ms-page и ms-colonne*)** манускрипта.

Важной функцией проекта GRAAL является представление версий в многомерном формате (*multi-facettes* или «*multi-facettes*»). Данный формат презентации текстов позволяет выводить на экран сразу несколько изданий, при этом сохраняя параллельное отображение текста построчно. Так, возможно сопоставить фотокопию манускрипта с переводом или с одной из версий, что предоставляет исследователю текста дополнительные возможности. Например, сопоставив адаптированную версию с факсимильной, возможно восстановить такие явления средневекового текста, как аббревиации или слияния слов.

Функционал корпуса помимо транскрипций составляют различные возможности поиска и отбора эмпирических и статистических данных. Данный корпус оснащен **метаразмечкой**, которая включает в себя библиографические данные о каждом произведении и позволяет произвести социолингвистическую диверсификацию текстов.

Базовым принципом корпуса BFM является строгое соответствие критическому изданию. В связи с этим при построении корпуса используется формат **XML**, который позволяет воспроизвести не только сам текст, но и ряд элементов критического аппарата (нумерацию строк, использование различных шрифтов, варианты текста, примечания). Для реализации поиска и составления подкорпусов проект BFM использует язык компьютерного запроса **CQL** (*Contextual Query Language* или *Common Query Language*). Данный язык представляет собой ряд обозначений-символов, позволяющих производить поиск и отбор словоформ [9, с. 338]. Полный список принятых тэгов и обозначений размещен в свободном доступе на сайте смежного проекта лаборатории ICAR в пособии «Manuel de TXM» [13, с. 116-117].

При исследованиях в корпусе BFM язык CQL позволяет производить несколько видов поиска. **Простой поиск графического написания** позво-

ляет отобрать все случаи употребления конкретной формы слова. Например, запросы вида Graal, "Graal" и [word="Graal"] используются для поиска конкретной формы слова «Graal».

Поиск по лемме возможен вследствие наличия в корпусе BFM морфологического дескриптора и позволяет произвести поиск различных форм слова. Таким образом, запрос вида [flemma="beau"] предоставит выборку всех форм имени прилагательного «beau», а именно «beau», «bel», «belle», «beaux», «bels», «belles».

Поиск по грамматической категории позволяет произвести выборку всех слов, обладающих искомой грамматической категорией. При этом необходимо использование принятых тэгов [13, с. 160]. Например, [frpos="ADV"] – подборка всех наречий.

Поиск вариантов написания диакритических знаков или регистра букв позволяет расширить поиск однокоренных слов. Так, запрос вида "franc.*" %cd позволяет отобрать все примеры с корнем «franc» включая варианты корня «franc» и написание с прописной буквы.

Кроме того, в корпусе возможен **поиск пунктуации**, который осуществляется несколькими символами. Для поиска точки, восклицательного и вопросительного знака используется символ \ для разграничения функций. Таким образом, запрос вида \? позволяет отобрать все вопросительные знаки. Для поиска апострофа используют ввод слова, например, запрос вида .*` отбирает слова, оканчивающиеся на апостроф. Для **поиска части слова** или **вариативного поиска** используются составные комбинации символов CQL, например:

1. + – наличие одного или более символов:

.+nation.* – слова с радикалом «nation» и наличием префикса, состоящего из любого количества символов.

2. [] – вариативность символов, при этом только один символ может быть использован.

i[mn].*able – все имена прилагательные с аффиксами im- или in-,

3. | – вариативность символов, при этом оба символа могут быть использованы:

pour | contre – все примеры употребления слов «pour» и «contre» без взаимного исключения.

4. () – объединение символов или параметров поиска:

[frpos="VER: (futu | cond | subi)"] – все глаголы в формах будущего времени (futur), условного наклонения (conditionnel) и имперфектного сослагательного наклонения (imparfait du subjonctif).

Поиск прямой речи возможен в корпусе благодаря наличию разметки смены повествовательных планов. Для поиска начала прямой речи или диалога в проекте GRAAL используется запрос вида <q> [], а для поиска конца прямой речи – [] </q>.

Кроме поиска в корпусе BFM представлена функция создание **индексов**, которые показывают частоту использования искомой языковой единицы. Также в корпусе возможно использовать режимы **конкорданса** и **контекста**, которые выстраивают наглядную таблицу употреблений искомой языковой единицы, что становится возможным благодаря наличию в корпусе морфо-синтаксической разметки. Возможности формата XML позволяют регулировать длину левого и правого контекстов, выравнивание списка, а также переходить по интересующей исследователя позиции от конкорданса к электронному изданию. Таким образом, режимы контекста и конкорданса показывают употребление искомой языковой единицы в полном и наглядном словарном окружении.

Корпус BFM GRAAL оснащен **лексикой-словарем** использованных слов в тексте. Отбор лексики возможен по нескольким параметрам. Например, возможно просмотреть все употребленные слова и пунктуацию, а также количество употреблений грамматических форм по тэгам.

Наряду с вышеперечисленными функциями, наиболее важная возможность для исследований в компьютерном корпусе – это создание, настройка и анализ собственного **подкорпуса текстов**. Применение комбинированных поисковых запросов и внетекстовых функций корпуса позволяют производить подбор примеров по узким параметральным данным.

В данной статье мы продемонстрируем применение возможностей корпуса GRAAL в исследовании по исторической грамматике, а именно при анализе использования заглавных букв в средневековом тексте. Мы воспользовались функциями корпуса для того, чтобы отобрать все употребления заглавной буквы после прямой речи в дипломатическом издании романа «В поисках Святого Грааля». Для данного поиска применяется запрос следующего вида:

`</q> [dipl="[A-Z].*"]`

Формула данного вида приводит к подборке из 294 вхождений по заданному запросу. Так как задачи данного поиска требуют синтаксически распространенные результаты, поиск наиболее удобно производить в режимах контекста и конкорданса. В окне **контекста** приведены примеры вхождений с указанием страницы в электронном издании, а также с выделенными красным цветом первыми словами после окончания прямой речи. Кроме того, режим контекста позволяет задать размер правого и левого контекстов: таким образом, можно восстановить и начало прямой речи, получая полное и исчерпывающее словарное окружение. Также формат XML позволяет перейти по каждому примеру к выбранному электронному изданию в параллельном окне, что создает оптимальное расположение страниц для анализа искомой языковой единицы как в поисковом списке, так и интегрировано в тексте.

В отличие от режима контекста, в **конкордансе** подборка вхождений форматируется по первому слову запроса, то есть по первому слову после

окончания прямой речи для конкретного поиска. При этом, в данном режиме также указывается страницы электронного издания и представлена возможность перехода к изданию по каждому примеру.

Подборка по данному запросу не является конечным действием, позволяющим сделать выводы по поставленной цели, а именно, определить закономерность использования прописных и строчных букв после прямой речи. Дело в том, что запрос производится в дипломатической версии, текст которой с точки зрения оформления предложения адаптирован к современным нормам. Таким образом, все буквы после прямой речи – прописные. Тем не менее, параллельное воспроизведение дипломатической версии и фототипического издания позволяет отследить использование регистра букв в самом манускрипте. В итоге, совместное применение таких функций корпуса GRAAL, как поиск, контекст или конкорданс и параллельное отображение электронных версий, позволяет отследить написание прописных и строчных букв в средневековом тексте, при этом исключив трудоемкий процесс прочтения, расшифровки и анализа старофранцузского рукописного текста. Таким образом, корпусный анализ данного текста становится доступным для исследователей, не владеющих навыками прочтения и понимания старофранцузского письма, и вместе с тем позволяет пропустить этап ручного отбора эмпирической базы исследования.

Методы корпусного анализа текста позволяют значительно повысить эффективность исследовательской деятельности ввиду автоматизированной системы отбора, обработки и вывода результатов. Преимуществом использования методов корпусного анализа также является возможность производить подсчет и составлять статистики, подтверждающие или опровергающие гипотезы исследования [1, с. 135-137]. Таким образом, производя корпусный анализ текста, становится возможным обосновать исследование не на гипотезах и предположениях, но на точных эмпирических данных.

Список литературы:

1. Баранов А.Н. Корпусная лингвистика [Текст] // Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2001. – С. 112-137.
2. Блумфилд Л. Язык [Текст] / Л. Блумфилд. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 608 с.
3. Богданова С.Ю. Возможности корпусной методологии в решении лингвистических задач [Текст] / С.Ю. Богданова. – Иркутск.: Вестник ИГЛУ, 2012. – № 2 (18). – С. 47-50.
4. Герд А.С. Автоматизация в лексикографии и словари-конкордансы [Текст] / А.С. Герд // Филологические науки. – 1981. – № 1. – С. 72-78.
5. Захаров В.П. Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований [Текст] / В.П. Захаров // Русский язык в Интернете: Сб. статей. – Казань: Отечество, 2003. – С. 48-59.

6. Лаврентьев А.М. Базы данных и корпусы текстов средневекового французского языка: подходы, проекты, технологии [Текст] / А.М. Лаврентьев // Современные информационные технологии и письменное наследие: от древних рукописей к электронным текстам / Материалы междунар. науч. конф. (Ижевск, 13-17 июля 2006 г.) / Отв. ред. В.А. Баранов. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – С. 104-107.

7. Мордовин А.Ю. К вопросу о понятии репрезентативности корпуса текстов [Текст] / А.Ю. Мордовин // Вестник ИГЛУ. – 2009. – № 1. – С. 31-37.

8. Пиотровский Р.Г. Инженерная лингвистика: теория – эксперимент – реализация [Текст] / Р.Г. Пиотровский // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1978. – Т. 37, № 1. – С. 10-19.

9. Роберт У. Себеста. Основные концепции языков программирования (Concepts of Programming Languages) / Пер. с англ. – 5-е изд. – М.: Вильямс, 2001. – 672 с.

10. Становая Л.А. Введение в скриптологию. Учеб. пособие к спецкурсу по истории французского языка [Текст] / Л.А. Становая. – СПб.: Златоуст, 1996. – 95 с.

11. Фриз Ч. Школа Блумфилда [Текст] / Ч. Фриз // Зарубежная лингвистика. – 2000. – № 2. – С. 23-45.

12. Guillot C., Lavrentiev A., Marchello-Nizia Ch. La Base de Français Médiéval (BFM): états et perspectives [Text] / Kunstman P., Stein A. (éds), Le Nouveau Corpus d'Amsterdam. Actes de l'atelier de Lauterbad, 23-26 février 2006. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag. – P. 143-152.

13. Manuel de TXM Version 0.7. [Text] – Lyon.: ENS de Lyon, 2014. – 166 p.

14. McEnery T., Wilson A. Corpus Linguistics [Text] / T. McEnery, A. Wilson. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. – 256 p.

15. Base de Français Médiéval [Электронный ресурс]. – Lyon: ENS de Lyon, Laboratoire ICAR, 2012. – Режим доступа: <http://txm.bfm-corpus.org> (дата обращения: 23.04.2015).

О МОДАЛЬНОЙ СЕМАНТИКЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ И СТРАДАТЕЛЬНЫХ ПРИЧАСТИЙ

© Скворцова Н.Н.*

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь, г. Минск

В статье рассматривается вопрос о модальном характере причастий и особенностях его проявления в контексте. Ирреальная модальность не получает своего формального выражения в причастии, а обуславливается средствами контекста, в связи с чем формирование в контекстуальном содержании причастий значений ирреальной модальности исследуется в корреляции с условиями контекста и морфологическими признаками причастий (на материале русскоязычных текстов В.В. Набокова).

Ключевые слова: причастие, модальность, ирреальность, семантика, контекст, значение, функционирование.

Неопределенность, размытость по природе своей свойственна любой языковой единице.

В.Б. Касевич

В причастной форме сталкиваются и объединяются противоречивые ряды значений.

В.В. Виноградов

1

Гибридные, синкретичные образования пронизывают всю систему языка, обнаруживают себя на разных языковых уровнях и в различных сегментах отдельно взятого уровня и при этом являются показателем «динамичности, самоорганизации и дальнейшего развития» языковой системы [21, с. 7] Переходные явления, с одной стороны, разбивают таксономии, строгие и непротиворечивые классификации, а следовательно, разрушают наши представления о системе языка как о стройном и стабильном образовании; с другой стороны, такие явления обеспечивают емкость, гибкость, предельную функциональность языковой системы.

Неизменный интерес к причастиям – переходным (гибридным, синкретичным, двойственным, etc.) языковым явлениям – обусловлен противоречивостью их грамматической природы, богатым экспрессивно-стилистическим потенциалом, непосредственным участием в текстообразовании, а также сложным взаимодействием с предикативными формами и далеко не прозрачными отношениями с ними. Еще М. В. Ломоносов определил причастие как «соединение имени и глагола в одно речение» и отвел данным атрибутивным

* Доцент кафедры Прикладной лингвистики, кандидат филологических наук, доцент.

формам глагола особое место в ряду различных групп слов [15, с. 408]. Общественно говоря, «особое место» за причастиями сохранилось, и они по-прежнему остаются проблемной зоной грамматической теории. В современном русском языке причастия квалифицируются как специфические формы, отличительными признаками которых являются «свернутость, имплицитность, диффузность и контекстуальная обусловленность лексико-грамматического содержания» [4, с. 118]. Без преувеличения, система причастных форм современного русского языка представляет собой языковой феномен, в котором отражаются различные коммуникативные, семантические, грамматические, стилистические аспекты функционирования языка [там же]. Язык «создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка; в соответствии с ним язык и должен изучаться» [30, с. 15].

«Смысловая структура» причастий, как писал В.В. Виноградов, «подвергается глубоким изменениям» [3, с. 230]. Анализ причастий позволил лингвистам прийти к выводу, что лексико-грамматическое содержание причастий значительно шире содержания образующих их глаголов: они (причастия) способны выражать временные, видовые, залоговые и модальные значения в объеме, не совпадающем с лексико-грамматическим содержанием причастий в языковой системе. Между тем закономерности приобретения причастиями значений ирреальной модальности (или ирреально-модальных значений¹), равно как и условия (факторы) варьирования в контекстуальном содержании причастий значений реальной и ирреальной модальности, остаются неустановленными или малоизученными.

Необходимо отметить, что в русском языке значение модальности и времени не всегда выражается формами глагола, и в случаях, когда их выразителями оказываются другие средства (лексика, интонация, контекст), глагол «освобождается» от этой функции [5, с. 12-13]. Аналогичным образом можно сказать и о причастии – особой форме глагола: оно «свободно от обязанности» выражать ирреальную модальность, поскольку в сфере *таксиса* (известный термин, введенный Р.О. Якобсоном) эта «обязанность» закреплена за основным предикатом, выраженным конъюнктивом. То, что причас-

¹ Известно, что «термин “модальность” в языкознании многозначен: им называются разные явления, объединяемые тем признаком, что все они так или иначе – грамматически, лексически, интонационно – выражают отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности» [24, с. 214]. Модальность – «категория не гомогенная» [5, с. 9]. По Е.В. Падучевой, понятийных центров в сфере модальности не два, а три: «Модальность выражает а) отношение высказывания к действительности; б) отношение говорящего к содержанию высказывания и в) коммуникативную цель высказывания» [18]. «Под ирреальностью понимается то, что не осуществилось. Ирреальное действие – это действие, которое не состоялось, которое мыслится только как возможное, предполагаемое, допустимое, желательное, необходимое и т.п. [...] Оппозиция реальность / ирреальность пронизывает всю языковую систему, выступая в сложном соотношении с модальностью, наклонением и временем. Учитывая эту сложную смысловую связь, можно говорить об ирреально-модальных значениях» [28, с. 363-364].

тие без маркера *бы* (*б*) может «нести в себе заряд сослагательности» и, не будучи маркированным по этому признаку, «вполне может соответствовать семантике финитных форм сослагательного наклонения» [26], факт доказанный. Вместе с тем речевая практика показывает, что причастия всё же приспособляются к функциональной сфере сослагательного наклонения и используются в ней, хотя, как известно, в русском литературном языке отсутствуют причастия сослагательного наклонения (типа **прочитавший бы*). Ср.:

1. *Ведь человек, прочитавший бы такое начало [...], просто закроет книгу и никогда больше ее не откроет*¹;

2. *Кроме того, там указывалось, что в случае тяжкого ранения, от которого обычный человек бы умер, человек, прочитавший бы это заклинание, [...]*²;

3. *Адуев вошел в сени, сунул билет свой в руки богато одетого швейцара и с удивлением стал подниматься на лестницу, которую облепил дорогой ковер, сделавший бы честь не одному кабинету [...]*³;

4. *И затеяли опрос, сделавший бы честь доктору Геббельсу, ненавидевшему русских [...]*⁴;

5. *На этом бывшем пустыре должен был быть реализован советский мегапроект, окончательно сделавший бы Серебрянку городом в городе [...]*⁵;

6. *Хотя, если б нашелся человек, правильно рассказавший бы об этом месте, было б интересно*⁶;

7. *Ведь инвестор, поверивший бы такой рекомендации, мог бы не получить отдачи от своих инвестиций [...]*⁷;

8. *Мне бы нетрудно было каждому ответить на все старые вопросы, если бы нашёлся программист, написавший бы программу [...]*⁸;

9. *Некто Вася Пёрышкин, написавший бы такой же отклик, вызвал бы гораздо меньше эмоций*⁹;

10. *[...] Израиль, получивший бы считанные квадратные километры, был бы вообще незаметен*¹⁰;

11. *Интересно – найдется ли хоть один эксперт, смотревший матч ЦСКА в Перми, сказавший бы, что Зениту нужно играть на ничью?*¹¹

¹ Источник: <http://anti4ka2007.livejournal.com/29331.html>.

² Источник: К. Баштовая, «Вампир поневоле».

³ Источник: И.А. Гончаров, «Счастливая ошибка».

⁴ Источник: <http://www.segodnia.ru/content/135193>.

⁵ Источник: realt.onliner.by.

⁶ Источник: <http://forum.awd.ru/viewtopic.php?f=1365&t=94605>.

⁷ Источник: orenburg-cci.ru/assets/tsFiles/news_rf/files/239/.

⁸ Источник: <http://www.bagmanov.ru/science/Резонанс/Кушелев/Форум%201.htm>.

⁹ Источник: litsovet.ru/index.php/material.comments.

¹⁰ Источник: abcdefgh.livejournal.com/438538.html.

¹¹ Источник: bobsoccer.ru/Футбольные команды/Malex66/blog/?item.

Устойчивая фиксация в русской речи подобных явлений¹, тем не менее, не позволяет вывести их из зоны нарушений морфологических норм, что отнюдь не является основанием для отказа от их анализа и описания, поскольку лингвист, по справедливому замечанию А.М. Пешковского, «ни одного факта не осудит, а лишь изучит» [19, с. 110]. Такой, по выражению Л.В. Щербы, «отрицательный языковой материал» [37, с. 33] позволяет исследовать механизм данного «сопряжения», установив внутриязыковые закономерности и связи, и сделать предположение о будущем данного «крайне нерегулярного» и «случайного», по словам Г.В. Донченко, явления, которое, однако, наблюдается на протяжении XIX–XXI вв.

Употребление *бы* (*б*) с причастиями, на наш взгляд, свидетельствует не только и не столько о формально-грамматическом выражении причастиями ирреальной модальности, сколько о том, что оборот с так называемым «причастием сослагательного наклонения» функционально замещает придаточную часть с конъюнктивом. Однако всегда ли «на причастный оборот распространяется сфера действия маркера *бы* из главной клаузы» и «частица *бы* в составе причастного оборота лишь повторно (избыточно) выражает семантику ирреальности» [26]? На наш взгляд, в данном случае факультативность частицы *бы* при причастии сомнительна: *Некто Вася Пёрышкин, написавший бы такой же отклик, вызвал бы гораздо меньше эмоций.* ≠ *Некто Вася Пёрышкин, написавший такой же отклик, вызвал бы гораздо меньше эмоций.* Вопрос этот специально не изучался, но, думается, он нуждается в специальном исследовании с учетом не только минимального контекста, но и расширенного.

На фоне и в сопоставлении с данным явлением, по-своему весьма показательным, может быть рассмотрено явление более сложное: имплицитное представление ирреально-модальных значений в контекстуальном содержании причастий.

В свете вышесказанного нами были определены задачи исследования:

- сделать обоснованный выбор речевого / текстового материала;
- выявить лексико-грамматическое содержание причастий в текстах разной жанрово-стилистической направленности посредством грамматического преобразования высказываний и установить наличие / отсутствие ирреально-модальных значений в содержании причастий (с учетом того, что ирреальная модальность не получает в причастиях своего формально-грамматического выражения, а формируется и обуславливается средствами контекста);
- определить количественное соотношение случаев наличия / отсутствия ирреально-модальных значений у всех категориальных типов причастий.

¹ См. также примеры употребления «причастий сослагательного наклонения» в работах: [31, 9]. По данным «Русской корпусной грамматики», в заявленном корпусе [<http://rusgram.ru>] представлено около 100 таких примеров [26].

Решение этих задач направлено на достижение цели исследования – установить закономерности формирования причастиями ирреально-модальных значений в корреляции с контекстуальными условиями и грамматическими (морфологическими) характеристиками причастий.

Мы исходим из того, что причастия могут имплицитно передавать значение модальности, в то время как в других языках, например в корейском, модальность обязательно вербализуется [5, с. 120]. Таким образом, в качестве исходного положения заявленного исследования выступает положение о том, что причастия способны обозначать ситуации, которые в придаточной определительной части были бы выражены формами сослагательного наклонения или другими предикативными формами глагола вкупе с соответствующими модальными спецификаторами.

Основным способом экспликации ирреально-модальных значений и – шире – определения контекстуального содержания причастий выступает прием грамматического преобразования, основанный на явлении синтаксической синонимии и дающий возможность установить те факты и закономерности, которые в ряде случаев не поддаются непосредственному (чувственному) наблюдению. Кроме того, преобразование контекста в направлении «причастие → предикативная форма глагола» является первым и самым надежным способом семантизации причастий на уровне предложения. Такое «вскрытие» контекста контекстом позволяет обнаружить и охарактеризовать конкретное, реальное содержание причастных форм¹.

Грамматические преобразования, производимые нами с использованием соответствующего лингвистического инструментария и с опорой на собственную языковую компетенцию, могут быть отнесены к области того, что именуется «субъективным интуитивизмом». Следовательно, реакция сродни «во мне решительно протестует интуиция носителя языка» вполне предсказуема и ожидаема, но она, в сущности, есть лишь подтверждение тезиса о размытом и противоречивом характере реального (контекстуального) содержания причастной формы. Пожалуй, здесь будут уместны слова М.Я. Гловинской: «Можем ли мы обратиться просто к своей интуиции носителей языка и проанализировать собственные ощущения? Во многих случаях этого бывает вполне достаточно, чтобы понять значение языковой единицы» [8, с. 452]. В свое время М.И. Черемисина указывала, что множество лингвистических

¹ Немаловажен также и диалектический аспект грамматической синонимии: сходство не только не исключает, а напротив, предполагает различия, причем возможности взаимозамены причастных конструкций и придаточных определительных могут быть как сужены, так и расширены, а в некоторых случаях и вовсе не реализованы. Наблюдения над функционирующими причастиями и последующий их анализ позволяют реконструировать выбор говорящим именно причастия (причастие vs предикативная глагольная форма), выдвинуть гипотезы о предпочтении говорящим / пишущим одной формы при наличии ряда синонимов, установить соответствие набора языковых средств коммуникативной задаче, наконец, определить принципиальные различия между синонимией и конкуренцией глагольных форм.

объектов вполне может довольствоваться «одним субъектом, который и проводит преобразование, и оценивает результат, и подводит теоретические итоги» [32, с. 123]. Между тем в контексте решения поставленных задач мы не могли не прибегнуть к своего рода эксперименту¹ с целью подтверждения «осознавания» и выявления ирреально-модальных значений, приобретаемых (получаемых) причастиями в контексте и эксплицируемых носителями языка посредством синтаксического развертывания предложения. Контингент информантов – авторитетный и отнюдь не случайный: грамматические преобразования осуществлялись не просто носителями русского языка, а филологами, имеющими ученую степень. Задачами эксперимента было продиктовано включение в состав его участников и «простых носителей языка»². Нам также представляется небезосновательной точка зрения А.В. Гладкого: «Лингвист обязан мысленно ставить себя в позицию “простого носителя языка”, потому что именно интуиция “простого носителя языка” есть та реальность, которую изучает лингвистика – наука одновременно гуманитарная и естественная» [7, с. 183]. И в том и в другом случаях задача установления контекстуального лексико-грамматического содержания причастий решается на уровне языковой компетенции лингвиста-исследователя и информантов – носителей русского языка; при этом соблюдается один из исходных принципов лингвистического эксперимента: опора на языковое сознание говорящего. К слову, исследователи не раз отмечали способность носителя языка эксплицировать имплицитные значения на интуитивной основе [11, с. 9]. Процесс толкования или пояснения значения слова информантом складывается из трех составляющих: 1) восприятие внешней (звуковой) оболочки слова (тела знака), 2) мыслительные декодирующие процессы, состоящие в соотнесении звукового образа слова с обозначаемым им понятием, 3) вербализация результатов декодирования, т.е. языковая объективация собственной мысли субъектом рефлексии [23, с. 119]. Толкование представляет собой внешнее оформление знания, отраженного рефлектирующим сознанием, при этом процесс осмысления неотделим от процесса вербализации. «Существование единого механизма восприятия мира и всеобщих законов лексической переработки информации порождает принципиальное сходство индивидуально-субъективного осмысления семантической стороны языка и вербального оформления результатов этого осмысления» [23, с. 163]. Осознание формально-смысловой структуры толкуемой единицы – в нашем случае причастия – диктует поиск средств для передачи смысла дефинируемой формы внутри морфологической парадигмы глагола. В целом разделяем мнение о том, экспериментирование языковыми фактами (в особенности,

¹ О результатах эксперимента, в котором участвовали 26 человек, далее в статье.

² Ср.: «Рядовые носители языка», «“наивные носители языка”» vs «достаточно осторожные специалисты» [36].

когда контекст не позволяет точно определить значение анализируемой единицы) может раскрыть более тонкие и глубокие языковые смыслы или отношения [34]. Существенным моментом является то, что с информантами не была проведена обычная для таких случаев предварительная подготовка. Это было сделано исключительно с целью того, чтобы не получить на выходе заданный нами результат (все участники имели лишь установку интерпретировать ситуации, обозначенные причастными синтагмами, посредством предикативных форм).

Для исследования особенностей реализации причастиями своих первичных (системно-языковых, структурно закреплённых) и приобретения вторичных (контекстуально обусловленных) значений мы обратились к текстам В. Набокова – писателя, творчество которого стало значительным явлением в истории не только русской, но и мировой литературы. Функционирование причастий анализируется нами преимущественно на уровне художественного текста – «активного участника одной из самых совершенных форм коммуникации, когда-либо созданных человеком» [22, с. 4]. Материалом для анализа послужили романы В. Набокова «Машенька», «Защита Лужина», «Подвиг», «Дар», «Лолита», мемуары «Другие берега» и опубликованные русскоязычные интервью¹. Русскоязычная художественная проза В. Набокова изобилует причастиями, причем автор «реанимирует» даже малоупотребительные причастные формы (*могущий, могилый, чужой, ставимый, трéпанный* и др.). Общее число проанализированных нами причастий-употреблений в текстах В. Набокова при сплошной выборке – 7939; число причастий-употреблений, допускающих синонимическую замену² предикативными глагольными формами – 3535, или 44,53 % (это количество принимается нами в дальнейшем при анализе контекстуальной семантики причастий за условные 100 %)³. Тексты указанных произведений различны по времени и обстоятельствам создания, по своим жанрово-стилистическим, идейно-содержательным и художественным характеристикам, однако они суть «проявления одного поэтического сознания в его органическом развитии» [2, с. 38] и вполне могут служить языковым материалом для анализа

¹ Источники: Набоков В.В. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Правда, 1990; Набоков В. Король, дама, валет. Подвиг. Лолита: романы. Минск: Мастацкая літаратура, 1992. 654 с.; Набоков о Набокове и прочем: интервью, рецензии, эссе / сост. Н.Г. Мельников. М.: Независимая газета, 2002. 704 с.

² В исследовании учитывались различные факторы, препятствующие синтаксическому развертыванию предложения-высказывания, а следовательно, не допускающие замены причастия предикативной формой (подробнее об этом в [27, с. 60-62]).

³ Вместе с тем нами фиксировались случаи употребления причастий и в непретеряемых высказываниях, компоненты которых формируют ирреально-модальный фон. Эти данные согласуются с основными результатами, представленными в статье, и сделанным выводом о нерегулярной включенности причастий в рассматриваемых текстах В. Набокова в модально окрашенные высказывания.

функционирования причастий, а кроме того, языковым материалом «для выведения индивидуальной речевой системы данного писателя, имея, однако, в виду, в конечном счете, установление языковой системы того языка, на котором он пишет» [37, с. 34].

2

Принято считать, что причастия реализуют значение реальной модальности [1, с. 45; 9, с. 83; 33, с. 58]¹. Это значение причастие «получает вместе с реализацией своей временной² семантики» [9, с. 83]. Между тем при функционировании причастий в контекстах с ирреальной модальностью в их лексико-грамматическом содержании обнаруживаются соответствующие значения, что вполне объяснимо: причастия, находясь в сфере таксиса, не могут не приобретать ирреально-модальных значений. Однако вопрос об ирреально-модальном значении причастий, действительно, является более сложным, в отличие от так называемой «изъявительной модальности» причастий, которая, по словам Г.В. Донченко, «представляется более или менее ясной» [9, с. 83].

Проведенное нами исследование показало, что наиболее устойчивой к модальному влиянию контекстов является подсистема **действительных причастий прошедшего времени**. Из всех причастных подсистем современного русского языка эти причастия обладают самым сильным «зарядом глагольности» и в меньшей степени подвержены влиянию контекстуального окружения. Формирование в контекстуальном содержании данных причастий ирреально-модальных значений – явление, встречающееся довольно редко и потому представляющее особый интерес. Нами, однако, не зафиксированы контексты, позволяющие интерпретировать действия-признаки, обозначенные данными причастиями, как ирреальные³. Вместе с тем объективности ради отметим, что действительные причастия прошедшего времени, приспособившись к модальной тональности высказываний, не могут не модифицировать своих системных характеристик [4, с. 62-63]. Отсутствие

¹ По А.В. Бондарко, значение «изъявительной модальности» [1, с. 45].

² Представляется, что в рамках данной статьи нет необходимости останавливаться на известном вопросе о категории времени у причастия. Заметим лишь, что в ряде работ [12, 14, 17, 35 и др.] убедительно показано, что 1) причастное время по-разному включается в общий смысл предложения в зависимости от конкретности или абстрактности причастной пропозиции, 2) время причастия может соотноситься и не соотноситься с временным планом сказуемого, 3) в определенных условиях контекста причастия способны приобретать признаки абсолютной временной ориентации, 3) причастие может обладать одновременно семантикой настоящего неактуального и прошедшего времени. Иными словами, причастия не всегда вступают в таксисные отношения с глаголом-сказуемым, отношения причастных форм с основным предикатом «продолжают оставаться категориально не определенными» [6, с. 4].

³ Речь идет о действительных причастиях прошедшего времени, замене которых предикативными глагольными формами не препятствуют структурные, семантические и/или стилистические ограничения [27, с. 60-62].

подобных явлений в нашем материале ни в коей мере не отрицает возможности приобретения данными причастиями ирреально-модальных значений, а, напротив, указывает на то, что наличие в лексико-грамматическом содержании причастий данных значений находится в прямой зависимости от специфики контекста функционирования, от жанрово-стилистических и индивидуально-авторских особенностей текста в целом¹.

В большей мере способны получать в контексте ирреально-модальные значения **действительные причастия настоящего времени**, которые, в отличие от действительных причастий прошедшего времени, характеризуются отвлеченностью и значительным ослаблением «глагольного заряда».

Например:

(1) Будь я живописцем [...], вот что я бы придумал [...]. Были бы тополя, яблоки, восковое утро в пригородном доме. Был бы огненный самоцвет, **растворяющийся** в кольцеобразной зыби, одно последнее содрогание, один последний мазок краски [...]
(«Полюта»). →

→ [...] Был бы огненный самоцвет, который **растворяется** в кольцеобразной зыби, одно последнее содрогание, один последний мазок краски [...].

→ [...] Был бы огненный самоцвет, который **растворился бы** в кольцеобразной зыби, одно последнее содрогание, один последний мазок краски [...].

Как видим, исходными контекстами обозначаются ирреальные ситуации. Характер процессуального признака, обозначенного причастием, имеет в данном случае «потенциально-постоянный характер» (т.е. признак, регулярно проявляющийся у предмета в ситуациях, где есть возможность для его проявления) и может рассматриваться как свойство предмета [13, с. 94], отсюда возможность трансформации в направлении предикативной глагольной формы *растворяется* со значением настоящего неактуального². Наличие второго вектора связано с ирреальной ситуацией, представленной в исход-

¹ Аналогичным образом можно объяснить отсутствие в экспериментальном материале подобного рода двойных рядов трансформов, замещающих страдательные причастия настоящего и прошедшего времени (об этом в [4, с. 66]), в нашем же случае такие ряды имеют место. Сказанное имеет отношение и к страдательным причастиям настоящего времени. Так, наблюдения Т.Н. Вольнец показали «относительно частотное изменение модальной характеристики» данных причастий в силу того, что в их «лексико-грамматической структуре [...] содержится скрытая (не выраженная лексически) модальная рамка» [4, с. 100], результаты нашего исследования, выполненного на совершенно ином материале, напротив, иллюстрируют то, что страдательные причастия настоящего времени почти не вторгаются в сферу ирреально-модальных значений.

² Ср.: «В примере *Одновременно делается все возможное для выявления сведений, способствовавших бы установлению и задержанию лиц, причастных к работе передатчика* [В. Богомолов. Момент истины (1973)] ирреальность в главной клаузе не маркирована, однако значение главного предложения таково, что речь идет о некоторой категории сведений, выявление которых намечено, но еще не осуществлено; при помощи причастного оборота эти сведения характеризуются через их роль в некоторой возможной в будущем ситуации. В таких случаях причастие с частицей *бы* обычно легко заменимо на причастие настоящего времени, выступающее во “вневременном” значении, ср. конструируемое: *Одновременно делается все возможное для выявления сведений, способствующих установлению и задержанию лиц, причастных к работе передатчика*» [26].

ном предложении: процессуальный признак, обозначенный причастием, интерпретируется как возможный при заданных условиях, отсюда предикативная глагольная форма *растворялся бы*, безотносительная к грамматическому значению времени. Таким образом, в причастии как бы сливаются или, как отмечал В.В. Виноградов, «сталкиваются и объединяются» различные значения [3, с. 230]. Фактически, «два противоположных значения не уничтожают друг друга, как в математике, а ощущаются рядом, одновременно, сливаясь в один сложный образ» [20, с. 118].

Исходный контекст может допускать не только двоякую, но и троякую интерпретацию:

(2) Я разыграл истерику. Я стал заклинать Джона ничего не предпринимать. Сказал, что не мог бы вынести сейчас постоянное присутствие девочки, **плачущей, цепляющейся** за меня [...] («Юлита»). →

→ Сказал, что не мог бы вынести сейчас постоянное присутствие девочки, которая **плачет, цепляется** за меня [...].

→ Сказал, что не мог бы вынести сейчас постоянное присутствие девочки, которая **плакала бы [и] цеплялась бы** за меня [...].

→ Сказал, что не мог бы вынести сейчас постоянное присутствие девочки, которая **будет плакать [и] 'будет' цепляться** за меня [...].

В отличие от примера (1), это высказывание представляет собой сложное предложение, вторая предикативная часть которого построена по модели общеотрицательного предложения (*не мог бы вынести сейчас постоянное присутствие девочки, плачущей, цепляющейся за меня [...]*). В таких предложениях отрицается существование и связь признаков, в силу чего причастие, ориентированное на основной предикат и общий ирреально-модальный план высказывания, представляет ирреальный признак-действие (возможный, необходимый или желательный). Соотнесенность причастий с формами сослагательного наклонения и формами будущего времени связана с ирреально-модальным планом исходного контекста и необходимостью модального согласования пропозиций, при этом причастия настоящего времени отсылают к ситуациям в будущем и в составе придаточной изъяснительной части приобретают условно-предположительный смысл. Предикативные формы настоящего времени также возможны в силу коммуникативной функции, выполняемой причастиями, – «описание-характеристика по обычному, типичному действию» [14, с. 6].

Примером того, что синтаксическое развертывание может идти в направлении глагольных форм, противоположных по своим видовым характеристикам, поскольку контекст способствует ослаблению видового противопоставления, может служить пример, данный ниже. Обращает на себя внимание и экспликация модальной семы 'долженствования' ('вид постели *должен был* показать, что в номере мотеля были не любовники, а «нервный отец и его озорница-дочка»'):

(3) [...] Но мне пришлось посвятить некоторое время [...] приведению постели

→ [...] Но мне пришлось посвятить некоторое время [...] приведению постели в несколько более приличный вид, который **говорил бы** скорее о покинутом гнездышке нервного отца и его

в несколько более приличный вид, **говорящий** скорее о покинутом гнездышке нервного отца и его озорницы-дочки, чем о разгуле бывшего каторжника [...] («Полята»). →

озорницы-дочки, чем о разгуле бывшего каторжника [...].
→ [...] Но мне пришлось посвятить некоторое время [...] приведению постели в несколько более приличный вид, который **сказал бы** скорее о покинутом гнездышке нервного отца и его озорницы-дочки, чем о разгуле бывшего каторжника [...].
→ [...] Но мне пришлось посвятить некоторое время [...] приведению постели в несколько более приличный вид, который **должен был сказать** скорее о покинутом гнездышке нервного отца и его озорницы-дочки, чем о разгуле бывшего каторжника [...].

Грамматическое преобразование следующего контекста выявляет наличие в причастной форме одного из подзначений общего значения ‘возможности’, а именно: значения ‘свойства предмета, его способности, пригодности к чему-либо’ (об оттенках, или подзначениях, общего значения ‘возможности / невозможности’ см. в [29]):

(4) Лужин быстро перелистывал их, добираясь до той страницы, где, между стихотворением Коринфского [...] и отделом смеси со сведениями о **передвигающихся** болотах, [...] была гравирована шахматная доска («Защита Лужина»). →

→ Лужин быстро перелистывал их, добираясь до той страницы, где, между стихотворением Коринфского [...] и отделом смеси со сведениями о болотах, которые **передвигаются**, [...] была гравирована шахматная доска.
→ Лужин быстро перелистывал их, добираясь до той страницы, где, между стихотворением Коринфского [...] и отделом смеси со сведениями о болотах, которые **могут передвигаться**, [...] была гравирована шахматная доска.

Гипотетическая модальная окраска исходного высказывания сообщает соответствующую семантику причастию, причем преобразование исходного контекста может идти в направлении а) предикативной глагольной формы, выражающей значение настоящего неактуального времени, б) формы будущего времени и в) сочетания модального глагола с инфинитивом. Наличие модального глагола с инфинитивом совершенного вида *может кончиться* и формы будущего времени *кончится* возможно вследствие общего значения ‘вероятности / невероятности’ обозначенной ситуации:

(5) Когда я была маленькой, я не любила рисовать ничего кончающегося, так что заборов не рисовала, [...] нельзя себе представить забор, который **кончающийся** забор, – а всегда что-нибудь завершенное, – пирамиду, дом на горе.

→ Когда я была маленькой, я не любила рисовать ничего кончающегося, так что заборов не рисовала, [...] нельзя себе представить забор, который **кончается**, – а всегда что-нибудь завершенное, – пирамиду, дом на горе.
→ Когда я была маленькой, я не любила рисовать ничего кончающегося, так что заборов не рисовала, [...] нельзя себе представить забор, который **может кончиться**, – а всегда что-нибудь завершенное, – пирамиду, дом на горе.
→ Когда я была маленькой, я не любила рисовать ничего кончающегося, так что заборов не рисовала, [...] нельзя себе представить забор, который [когда-нибудь] **кончится**, – а всегда что-нибудь завершенное, – пирамиду, дом на горе.

В целом, в ирреально-модальных контекстах действительные причастия настоящего времени в рассматриваемых текстах В. Набокова употребляются относительно редко. Так, из 847 причастий-употреблений (речь идет о трансформируемых действительных причастиях настоящего времени) только у 22, по нашим данным, формируется ирреально-модальная семантика (менее 3 %),

причем ирреально-модальные значения действительные причастия настоящего времени приобретают главным образом в текстах романов «Дар» и «Лолита» в силу более активного включения автором причастий в высказывания, компоненты которых формируют представление об ирреальных явлениях.

Исследование показало, что высказывания с ирреально-модальной семантикой в рассматриваемых текстах писателя допускают интерпретацию смысла причастий в пределах следующего набора функциональных коррелятов причастий – предикативных глагольных форм (вкупе с модальным спецификатором):

<i>читающий</i> →	<i>читает</i>
	<i>читал бы</i>
	<i>будет читать</i>
	<i>прочитал бы</i>
	<i>может читать</i>
	<i>может прочитать</i>
	<i>прочитает</i>

Этот инвентарь согласуется с выделенными Т.Н. Волюнец «типами трансформационных замен, в которых практически отражается их [причастий] реальное грамматическое и семантическое содержание» [4, с. 36, 65-66]. По сути, речь идет о выражении причастиями – в зависимости от целей и задач коммуникации – значений предикативных форм [там же] и сочетаний данных форм со словами, имеющими модальную семантику (в нашем случае – с модальной связкой *мочь*).

Включенность **страдательных причастий прошедшего времени** в обозначение ситуаций, не ставших фактом действительности, но желательных, возможных или необходимых, также предопределяет появление у причастий данной подсистемы соответствующих ирреально-модальных значений, при этом может устанавливаться соотносительность причастия как с одной предикативной формой, так и с несколькими.

(6) Благополучно добравшись до дому, выпавшись и выйдя утром на [...] балкон, Мартын пожалел, что не обезоружил пьяного шатуна: **отнятым** револьвером он бы мог загадочно похвастать («Подвиг»). →

→ Благополучно добравшись до дому, выпавшись и выйдя утром на [...] балкон, Мартын пожалел, что не обезоружил пьяного шатуна: револьвером, который **отнял бы**, он бы мог загадочно похвастать.

Значение ирреальной модальности в содержании причастной формы *отнятым* формируется благодаря семантике контекста, содержащего сведения о нереализованном, несостоявшемся действии (*(пожалел, что) не обезоружил*). Событие, описываемое в предикативной части *отнятым револьвером он бы мог загадочно похвастать*, включает две пропозиции, причем одно действие (*похвастать*) представляется как связанное с другим действием (*отнять*), как неавтономное, возможное при определенном положении дел: ‘если бы отнял револьвер, загадочно похвастал бы им / мог бы им загадочно похвастать’. Контекстуальное содержание причастия раскрывает форма сослагательного наклонения *отнял бы*.

В отличие от примера (6), допускающего только один вектор грамматического преобразования, следующий пример иллюстрирует не только разнонаправленность синтаксического развертывания, но и ту «вместимость» причастий и одновременно их «выразительную краткость», о которой говорил еще А.С. Пушкин и которая вполне может быть для художника слова одним из основных мотивов выбора причастия из арсенала языковых средств. Иное синтаксическое представление ситуации, обозначенной исходным контекстом с ирреально-потенциальной¹ семантикой, выявляет нейтрализацию категориальных значений (их противопоставление оказывается несущественным), отсюда четырехчленный ряд конкурирующих трансформов: *обвинили / обвинят / обвиняют, обвинили бы*. Таким образом, контекстуальное содержание причастия вполне «вмещает» противопоставленные и взаимоисключающие значения:

(7) *И, наконец, давай посмотрим, что получится, если ты, малолеточка, обвиненная в совращении взрослого [...], обратилась бы в полицию [...].*

→ *И, наконец, давай посмотрим, что получится, если ты, малолеточка, которую обвинили в совращении взрослого [...], обратилась бы в полицию [...].*

→ *И, наконец, давай посмотрим, что получится, если ты, малолеточка, которую обвинят в совращении взрослого [...], обратилась бы в полицию [...].*

→ *И, наконец, давай посмотрим, что получится, если ты, малолеточка, которую обвиняют в совращении взрослого [...], обратилась бы в полицию [...].*

→ *И, наконец, давай посмотрим, что получится, если ты, малолеточка, которую обвинили бы в совращении взрослого [...], обратилась бы в полицию [...].*

Приобретение страдательным причастием прошедшего времени значения 'необходимости' происходит под влиянием побудительного по своей целевой установке высказывания:

(8) *Возьмите обыкновенный стакан. Аккуратно заклейте отверстие кружком клетчатой или линованной бумаги, вырезанной по его периферии. На такую же бумагу посреди стола положите двугривенный. Быстрым движением накройте монету [...] стаканом. При этом смотрите, чтобы клетки или полоски на бумажном листе и на стакане совпали («Другие берега»). →*

→ *Аккуратно заклейте отверстие кружком клетчатой или линованной бумаги, которую [вы] вырезали по его периферии.*

→ *Аккуратно заклейте отверстие кружком клетчатой или линованной бумаги, которую нужно вырезать по его периферии.*

Содержание страдательных причастий прошедшего времени преимущественно эксплицируется в предикативных формах образующих глаголов: при анализе и романов, и мемуаров, и интервью стандартные по форме замены страдательных причастий прошедшего времени совершенного вида (*прочитанный* → *прочитал*) осуществляются наиболее часто [27, с. 96, 111]. В то же время именно в романах и мемуарах, в отличие от интервью, страдатель-

¹ Ирреально-потенциальные предложения следует отличать от близких к ним ирреально-условных: ирреально-потенциальное действие реализуется в высказываниях, сообщающих о будущем, в то время как ирреально-условное значение – в высказываниях, сообщающих о прошлом [28, с. 366].

ные причастия прошедшего времени приобретают значения ирреальной модальности (6 из 988, или 0,6 %). В сравнении с действительными причастиями настоящего времени, функционирующими в рассматриваемых текстах, формирование ирреально-модальных значений в содержании страдательных причастий прошедшего времени – явление, еще более редкое. Однако даже отдельные, единичные примеры не позволяют утверждать, что причастия данной подсистемы вовсе не способны приобретать те или иные ирреально-модальные смыслы. Диапазон же функциональных коррелятов страдательных причастий прошедшего времени, употребленных в контекстах с тем или иным ирреально-модальным планом, отнюдь не скромный:

<i>прочитанный</i> →	<i>прочитал</i>
	<i>прочитал бы</i>
	<i>прочитает</i>
	<i>читает</i>
	<i>читал</i>
	<i>читал бы</i>
	<i>читается (стр. зн.)</i>
	<i>читался (стр. зн.)</i>
	<i>читался бы (стр. зн.)</i>
	<i>мог прочитать</i>
	<i>нужно прочитать</i>

Крайне редко обнаруживаются ирреально-модальные значения в контекстуальном содержании **страдательных причастий настоящего времени** – наименее малочисленной из подсистем причастий в рассматриваемых текстах В. Набокова (из 143 трансформируемых только 3, или 2,09 %).

Не отличается разнообразием и набор функциональных коррелятов трансформируемых страдательных причастий настоящего времени:

<i>читаемый</i> →	<i>можно (было) читать</i>
	<i>читает</i>
	<i>можно прочитать</i>

То, что в страдательном причастии настоящего времени может быть скрыта «модальная рамка»¹, иллюстрирует следующий пример:

(9) Он знал поэтому, что и в данном случае чтение Стивенсона никогда не прервется дантовой паузой, знал, что, случись такой перерыв, он не испытал бы ничего, кроме убийственного холода, что требования воображения неисполнимы и что тупости взгляда, прощаемой прелестью, влажным глазам, неизбежно соответствует недостаток до тех пор скрытый, – тупое выражение груди, которое простить невозможно («Дар»). →	→ Он знал [...], что требования воображения неисполнимы, и что тупости взгляда, которую можно простить прелестью, влажным глазам, неизбежно соответствует недостаток до тех пор скрытый, – тупое выражение груди, которое простить невозможно.
	→ Он знал [...], что требования воображения неисполнимы и что тупости взгляда, которую прощают прелестью, влажным глазам, неизбежно соответствует недостаток до тех пор скрытый, – тупое выражение груди, которое простить невозможно.

¹ Это свойственно страдательным причастиям настоящего времени [4, с. 100; 29, с. 396] и прилагательным на -мый типа *выполнимый, осуществимый, излечимый, поправимый* и т.д. [29, с. 396].

Экспликации этой «модальной рамки» (конкретно – значению ‘возможности’) способствуют и средства контекста: ‘тупость взгляда можно простить, если у человека прелестные, влажные глаза; но *тупое выражение грудь простить невозможно*’. В данном примере может быть также реализована возможность установления отношений с образующим глаголом: причастие, уточняя определяемое понятие и являясь средством «составной номинации предмета» [14, с. 7], представляет описание-характеристику по обычному, типичному действию, отсюда предикативная форма со значением настоящего неактуального времени *прощают* (‘тупость взгляда [люди] прощают, если у человека прелестные, влажные глаза’).

В другом случае преобразование исходного контекста в направлении предикативной формы с модальной связкой связано с употреблением причастия в адъективном значении: *видимый* – ‘*доступный зрению*’ [25, с. 39]. Причастия в адъективном лексическом значении обозначают действия или состояния как признаки, свойства в отвлечении от временной приуроченности, но в неразрывной связи с процессом действия или его результатом, поэтому они (причастия) не могут быть отнесены к прилагательным [25, с. 10-11]. Причастие в таком случае лишь используется в значении прилагательного, но таковым не является: сохраняя глагольную семантику, оно не обозначает свойственный имени прилагательному предметно-качественный признак:

(10) Ганину было бы легче, если бы он жил по ту сторону коридора, в комнате Подтягина, Клары или танцоров: окна там выходили на скучноватую улицу, поперек которой висел, правда, железнодорожный мост [...]. Мост этот был продолжением рельс, *видимых* из окна Ганина [...] («Машенька»). →

→ Ганину было бы легче, если бы он жил по ту сторону коридора, в комнате Подтягина, Клары или танцоров: окна там выходили на скучноватую улицу, поперек которой висел, правда, железнодорожный мост [...]. Мост этот был продолжением рельс, которые *можно было видеть* из окна Ганина [...].

В указанных текстах писателя наблюдается регулярное и последовательное установление трансформационных отношений страдательных причастий настоящего времени с предикативными формами прошедшего времени: модели типа «*читаемый* → *читал*» и «*читаемый* → *читал* / *читался* (стр. зн.)» доминируют [27, с. 88]. Как правило, коммуникативная задача высказываний со страдательными причастиями настоящего времени в рассматриваемых текстах – сообщить о совпавших по времени действиях, событиях. Причастия данной подсистемы востребованы автором преимущественно как языковые средства, позволяющие образовать добавочные, полупредикативные «узлы» и выдвинуть в фокус внимания одно, в коммуникативном отношении более важное, действие, «спрятать» другое посредством иного морфологического оформления (обозначить его причастием). Иными словами, основной коммуникативной нагрузкой причастной конструкции является информация о реальном действии, скоординированном по времени с реальным действием, обозначенным основным предикатом. Этот факт опре-

деляет в итоге столь скромный количественный показатель приобретения причастиями данной подсистемы ирреально-модальной семантики.

Таким образом, соотносительность причастий и предикативных глагольных форм имеет разнообразные проявления. Причастие каждого категориального типа, будучи компонентом структуры предложения, может получать (приобретать) значение ирреальной модальности вследствие отношения к модально-временному предикативному ядру предложения. Проведенное исследование позволяет уточнить вывод, сделанный Г.В. Донченко: при преобразовании причастного оборота в присубстантивную придаточную часть форма сказуемого обусловлена не только и не столько «самим причастием, его грамматическими – глагольными – категориями» [9, с. 83], сколько приобретаемыми в условиях контекста значениями / смыслами.

Показательно, что результаты заявленного эксперимента принципиально не расходятся с проведенным нами анализом: в общем числе модально окрашенных высказываний, предложенных для интерпретации каждому из информантов, не отмечено ни одного случая отсутствия среди трансформов сослагательного наклонения или сочетаний с модальным компонентом (*может, мочь, должен*), расхождения же касаются спектра соотносимых с причастиями финитных форм, что служит подтверждением формулы: *контекст допускает различную интерпретацию семантики причастий*.

«Неустойчивость» первичных (системных) характеристик причастия, неопределенность содержания причастных форм, не снимаемая контекстом, а, наоборот, идущая от него и усиливаемая им, своеобразная контаминация значений, их сложное взаимодействие – всё это определяет повышенное внимание к контекстуальным условиям функционирования данных атрибутивных форм.

3

Анализ 7939 причастных конструкций, предпринятый на материале различных по жанру текстов В. Набокова (романы, мемуары и интервью), приводит к следующим выводам.

1. Ирреально-модальные значения в контекстуальном содержании причастий эксплицируются редко (в силу нерегулярного употребления причастий в контекстах с тем или иным ирреально-модальным планом).¹
2. Ирреально-модальные значения в содержании причастий варьируются в границах ‘возможности – желательности – долженствования’.
3. Условия контекста позволяют, с одной стороны, четко относить семантику причастий к тому или иному ирреально-модальному плану, с дру-

¹ Выводы сделаны в отношении конкретного проанализированного нами языкового материала – текстов В. Набокова, однако они позволяют прийти к обобщающим теоретическим заключениям.

гой – могут в той же мере оставлять ее недифференцированной и допускать двоякое (и даже троякое) толкование. В свою очередь, неопределенность лексико-грамматического содержания причастий требует повышенного внимания к контексту, к синтагматическим связям причастий, причем как к ближайшим, так и к дистантным.

4. По отношению к характеру контекста: описательный / повествовательный – формирование ирреально-модальной семантики причастий можно назвать индифферентным.

5. Ирреально-модальные значения в содержании причастий обнаруживаются в контекстах: а) отрицательных; б) ирреально-условных и ирреально-потенциальных (оформленных как отрицательные или утвердительные предложения); в) побудительных; г) со значением 'отсутствия', т.е. в тех, в которых «снимается представление о реальном существовании называемых явлений» [9, с. 84].

6. Употребление причастия в адъективном значении обуславливает отнесенность с модально окрашенным(-и) трансформом(-ами) вне зависимости от характера контекста.

7. Наличие / отсутствие ирреально-модальных значений в контекстуальном содержании причастий колеблется в причастных подсистемах. Приобретение ирреально-модальных значений отмечается главным образом у действительных причастий настоящего времени.

8. Конкретное лексико-грамматическое наполнение причастий определяется взаимодействием системно-языковых и текстовых факторов.

4

Наблюдения за функционированием причастий подтверждают справедливость известного в лингвистике постулата: всякое значение стремится к тому, чтобы быть выраженным несколькими формами, и всякая форма стремится к тому, чтобы выражать несколько значений. Действительно, причастие, будучи формально маркированным и представляя определенный категориальный тип, «все-таки создается в процессе коммуникации и представляет собой различные комбинации грамматических и семантических признаков» отнюдь не одной (образующей) лексемы [4, с. 104]. Показательно, что сопоставление причастных подсистем, анализ семантической нагруженности причастий привел А.В. Исаченко к выводу о том, что названия категориальных типов причастий не более чем терминологические ярлыки, ничего не говорящие об их семантике, причем этот вывод или представляется исследователям радикальным и неприемлемым, или разделяется ввиду условности не только временных, но и залоговых характеристик причастных форм.

В аспекте преподавания русского языка как родного (также – как иностранного (РКИ)) признание причастия «пустой формой» было бы, без сомнения, методически нецелесообразным и крайне опрометчивым. Однако

важно помнить, что критерием выделения причастий настоящего времени и причастий прошедшего времени является признак формальный (суффиксальные морфемы), а не семантический (содержательная соотносительность с предикативными формами настоящего или прошедшего времени).¹

Включение в лингводидактический контекст сведений о наличии в реальном – сложном и противоречивом – содержании причастий различных, нередко системно противопоставленных значений существенно обогатило бы описание грамматики РКИ и позволило бы обосновать необходимость и методическую целесообразность (или нецелесообразность) введения соответствующих материалов в практику преподавания РКИ (прежде всего в содержание учебного языкового материала для инофонов-филологов основного и продвинутого этапов обучения).

Освоение неспрягаемых форм глагола иностранными учащимися традиционно считается одной из грамматических трудностей в содержании обучения грамматике. Осмысление лексико-грамматической семантики причастия происходит «на основе формулы “*идуций – это тот, который идет*”», которая «легко осознается даже дошкольником» [10, с. 257]. Однако семантизация изолированного причастия (или отдельно взятой причастной конструкции вкупе с определяемым именем) посредством данной формулы методически приемлема², но функционирование причастия в тех или иных контекстуальных условиях имеет свои особенности и убеждает в различной их соотносительности с предикативными формами в рамках одного и того же контекста. Объективно говоря, в контексте «*идуций [человек]*» – это не только “*тот, который идет*”, но и “*тот, который шел*”, “*тот, который будет идти*”, “*тот, который шел бы*”, “*тот, который мог идти*”, “*тот, который мог бы идти*”, и даже “*тот, который ходит*”, “*тот, который ходил бы*” и т.д.³

Из вышесказанного вытекает и вопрос о грамматической синонимии причастий и финитных глагольных форм. Многие исследователи и практически все авторы учебников и учебных пособий по РКИ функции причастий характеризуют через установление для них аналогии функций спрягаемых форм глагола. Следующим шагом в проведении параллели между причас-

¹ Существенно также, что и в сфере залоговости наблюдается несоответствие категориального типа и его интерпретации. Один из показательных фактов – функционирование страдательных причастий в стативном значении. Причастия в стативных лексических значениях **не выражают грамматического значения страдательности**, но не выходят за рамки глагольной семантической зоны, не переходят в прилагательные и всегда толкуются через глаголы, поскольку обозначают состояние лица или предмета, связанное с действием [25, с. 10].

² Ср.: «Грамматическая семантизация причастия выполняется с опорой на схему «причастие – который + глагол, от которого образовано причастие»: [...] *барахтавшийся жук* – который барахтался; *обдуманное соображение* – которое обдумали; *обученный человек* – которого обучили; *действующее лицо* – которое действует» [10, с. 259].

³ Для примера взято только причастие настоящего времени действительного залога (*идуций*), но аналогично можно представить причастия других подсистем.

тиями и предикативными глагольными формами нам представляется описание функционально-семантических различий, объективно существующих между ними и определяющих «ценность» тех и других в языке, их востребованность для решения коммуникативных задач говорящего / пишущего. Лингвистическая сущность причастия, как любой языковой единицы, проявляется не только в сходстве с другими единицами, но и в противопоставлении им.

Расширение перечня условий, ограничивающих возможности синонимической замены (причастный оборот → придаточная определительная предикативная часть), также относится к области необходимых знаний тех, кто овладевает русским языком как средством общения в его (общения) устной и, что особенно важно в контексте данной проблематики, письменной формах. Вышесказанное позволило бы уточнить и дополнить некоторые положения, а возможно, отказаться от утверждений, согласно которым ««предложение с причастным оборотом **всегда** может быть заменено сложным определительным предложением» [16, с. 131].

Список литературы:

1. Бондарко А.В. Грамматическая категория и контекст / А.В. Бондарко; отв. ред. В.М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1971. – 116 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: избранные труды / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
4. Волынец Т.Н. Грамматический феномен причастия / Т.Н. Волынец. – Мн.: Белгосуниверситет, 1998. – 138 с.
5. Всеволодова М.В. Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка): Фрагмент фундаментальной прикладной грамматики / М.В. Всеволодова, Ким Тэ Чжин. – Изд. 3-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 136 с.
6. Вальсова А.П. Типы таксисных отношений в современном русском языке (на материале причастных конструкций): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10 02 01-10 / А.П. Вальсова; Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. – М., 2008. – 25 с.
7. Гладкий А.В. Что изучают лингвисты: строение языка или строение своих теорий? / А.В. Гладкий // Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты: сб. ст. в честь 80-летия И.А. Мельчука. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – С. 176-185.
8. Гловинская М.Я. Две загадки *praesens historicum* / М.Я. Гловинская // Русистика. Славистика. Индоевропеистика: сб. ст. к 60-летию А.А. Зализняка / редкол.: А.А. Гиппиус, Т.М. Николаева (отв. ред.), В.Н. Топоров. – М.: Индрик, 1996. – С. 451-457.

9. Донченко Г.В. О модальном значении причастных оборотов (на материале действительных причастий) / Г.В. Донченко // Русский язык за рубежом. – № 1. – С. 82-85.

10. Иваненко В.К. К вопросу об освоении неспрягаемых форм глагола / В.К. Иваненко // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса Междунар. ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы: в 4 т.; Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному / Под ред. Н.А. Любимовой, Л.В. Москвикина, Н.О. Рогожиной, Е.Е. Юркова. – СПб.: Политехника, 2003. – Т. III. – С. 256-260.

11. Карамышева С.Н. Семантико-функциональный аспект изучения предложения с обособленными членами как средство речевого развития учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Н. Карамышева; Моск. пед. ун-т. – М., 1995. – 14 с.

12. Козлова В.Е. Возвратные причастия (причастия с аффиксом -ся) в современном русском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / В.Е. Козлова; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1966. – 19 с.

13. Кукушкина О.В. Атрибутивная позиция, функция, форма и семантика / О.В. Кукушкина // Системные семантические связи языковых единиц: сб. ст. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С. 87-97.

14. Лисина Н.М. Функциональная характеристика действительных причастий в современном русском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.М. Лисина; Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – М., 1987. – 16 с.

15. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч.: в 11 т. / М.В. Ломоносов. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1952. – Т. 7. Труды по филологии (1739-1758 гг.). – 996 с.

16. Одинцова И.В. Причастие и причастный оборот / И.В. Одинцова // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный; под ред. А.В. Величко. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – С. 126-140.

17. Одинцова И.В. Употребление действительных причастий несовершенного вида при подлежащем в зависимости от пропозитивного и временного значения предложения: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / И.В. Одинцова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 1985. – 20 с.

18. Падучева Е.В. Модальность. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики [Электронный ресурс] / Е.В. Падучева. – М., 2014. – Режим доступа: <http://rusgram.ru/Причастие> (дата обращения: 28.01.2015).

19. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык / А.М. Пешковский // Методика родного языка. Лингвистика. Стилистика. Поэтика: сб. ст. – Л.; М., 1925. – С. 109-121.

20. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – 8-е изд. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
21. Политова И.Н. Подчинительные словосочетания в свете теории синхронной переходности: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01; Коломенск. госуд. пед. ун-т. – М., 2009. – 34 с.
22. Попова Е.А. Коммуникативные аспекты литературного нарратива: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01; Елецк. гос. ун-т им. И.А. Бунина. – Елец, 2002. – 42 с.
23. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового создания / А.Н. Ростова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2000. – 194 с.
24. Русская грамматика: в 2 т. / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1982. – Т. 2. – 710 с.
25. Сазонова И.К. Русский глагол и его причастные формы: толково-грамматический словарь / И.К. Сазонова. – М.: Рус. яз., 1989. – 590 с.
26. Сай С.С. Причастие. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики [Электронный ресурс] / С.С. Сай. – М., 2011. – Режим доступа: <http://rusgram.ru/Причастие> (дата обращения: 28.01.2015).
27. Скворцова Н.Н. Реализация функций и лексико-грамматического содержания причастий в разных типах контекста (на материале русскоязычных произведений В.В. Набокова): дисс. ... канд. фил. наук: 10.01.02; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2008. – 150 с.
28. Слесарева И.П. Выражение ирреальности / И.П. Слесарева // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – С. 363-372.
29. Слесарева И.П. Выражение возможности и невозможности / И.П. Слесарева // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный; под ред. А.В. Величко. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – С. 385-398.
30. Степанов Ю.С. Эмиль Бенвенист и лингвистика на пути преобразований [Вступ. ст.] / Ю.С. Степанов // Бенвенист Э. Общая лингвистика / под ред., с вступ. ст. и ком. Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – С. 5-16.
31. Холодилова М.А. Конкуренция основных стратегий релятивизации подлежащего / М.А. Холодилова // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. – Т. X. Ч. 2. Русский язык: грамматика конструкций и лексико-семантические подходы / ред. тома С.С. Сай, М.А. Овсянникова, С.А. Оскольская. – СПб.: Наука, 2014. – С. 478-509.
32. Черемисина М.И. О двух типах экспериментов в лингвистике / М.И. Черемисина // Известия Сиб. отд. АН СССР. Сер. Обществ. науки. – 1978. – № 11, Вып. 3. – С. 120-125.
33. Чуглов В.И. Категории залога и времени у русских причастий / В.И. Чуглов // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 54-61.
34. Шарифуллин Б.Я. О лингвистическом эксперименте в изучении языка города [Электронный ресурс] / Б.Я. Шарифуллин // Речевое общение:

спец. выпуск. – Вып. 3 (11). – Красноярск, 2000. – С. 88-95. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/sharifullin-00b.htm> (дата обращения: 22.12.2014).

35. Шигуров В.В. Типология употребления атрибутивных форм русского глагола в условиях отрицания действия: автореф. дис. ... докт. фил. наук: 10.02.01 / В.В. Шигуров; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 1994. – 40 с.

36. Шимчук Э.Г. Отзыв о диссертации Д.В. Качурина «Проблема разграничения омонимии и полисемии применительно к практике составления толковых словарей» на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 10.02.01 – русский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruslang.ru/doc/otzyv/shimchuk.pdf> (дата обращения: 26.01.2015).

37. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, Ленингр. отд., 1974. – 428 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ
СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
Выпуск 40

Подписано в печать 01.06.2015. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. Печ. л. Заказ

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39



ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте <http://www.ZRNS.ru>, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

8-383-291-79-01 Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

8-913-749-05-30 Хвостенко Павел Викторович,
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: monography@ngs.ru
monography@mail.ru

НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!