

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В XXI ВЕКЕ

Ежегодный сборник
научных трудов БГПУ

Основан в 2017 году

Выпуск 1

2017 год

Минск
БГПУ
2018

УДК [37+001](476)

В сборник вошли статьи по психолого-педагогическим и историческим наукам.

Адресуется научным работникам, магистрантам, аспирантам, преподавателям высшей школы, а также широкому кругу читателей, интересующимся современными научными исследованиями.

Редакционная коллегия:

- А. И. Жук*, доктор педагогических наук, профессор (главный редактор)
А. В. Торхова, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора)
А. П. Лобанов, доктор психологических наук, профессор (зам. главного редактора)
А. П. Житко, доктор исторических наук, профессор (зам. главного редактора)
В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, доцент (директор Института инклюзивного образования БГПУ, Минск, Республика Беларусь)
А. О. Прохоров, доктор психологических наук, профессор (зав. кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Российская Федерация)
А. Г. Шваб, доктор исторических наук, профессор (декан исторического факультета Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, Луцк, Украина)
А. Г. Гогоберидзе, доктор педагогических наук, профессор (зав. кафедрой дошкольной педагогики РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация)
И. В. Варивончик, доктор исторических наук, профессор (профессор кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории БГПУ, Минск, Республика Беларусь)
В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор (зав. кафедрой педагогики и социальной работы ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь)
Т. В. Казак, доктор психологических наук, профессор (профессор кафедры инженерной психологии и эргономики БГУИР, Минск, Республика Беларусь)

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В XXI ВЕКЕ.
2017 ГОД**

Ежегодный сборник научных трудов БГПУ

Основан в 2017 году

Выпуск 1

Ответственный за выпуск *И. И. Ковяко*

Техническое редактирование и компьютерная верстка *А. А. Покало*

Корректор *П. Н. Савостенок*

Дизайн обложки *А. А. Покало*

Подписано в печать 26.03.18. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 18,60. Уч.-изд. л. 15,65. Тираж 100 экз. Заказ 207.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя печатных изданий № 1/236 ад 24.03.14.

Лицензия № 02330/448 ад 18.12.13.

Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

© Оформление. БГПУ, 2018

РАЗДЕЛ I

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.1; 378.14

А. И. Жук,

доктор педагогических наук, профессор,
ректор Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

А. В. Торхова,

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

A. Zhuk,

Doctor in Pedagogics, Professor,
Chancellor of the Belarusian State
Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

A. Torkhova,

Doctor in Pedagogics, Professor,
Vice-Chancellor for Research in the Belarusian
State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются теоретические основы развития национальной системы оценки качества педагогического образования, представленные системным и междисциплинарным подходами и тремя группами принципов – социально-философскими, психолого-педагогическими, квалиметрическими. Теоретические основы разработаны с учетом выявленных противоречий в существующей системе оценки качества педагогического образования и в контексте прогрессивных тенденций развития современных мониторинговых систем. Они ориентированы на устойчивое развитие непрерывного педагогического образования в сторону его возрастающей социальной миссии, роста самоуправляемости и автономии, повышения конкурентоспособности, перехода к стратегическому управлению и опережающему дидактическому проектированию в условиях становления ноосферного общества.

Ключевые слова: педагогическое образование, оценка качества, развитие системы оценки качества, подходы, принципы

THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF NATIONAL QUALITY ASSESSMENT OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM

The theoretical principles of development of the national system of assessing the quality of pedagogical education are considered in the article. They are presented by systemic and interdisciplinary approaches and by three groups of principles – social, philosophical, psychological, pedagogical and qualimetric. Theoretical bases are developed taking into account the revealed contradictions in the existing system of assessing the quality of pedagogical education and in the context of progressive trends in the development of modern monitoring systems. They are targeted at the sustainable development of continuous pedagogical education in the direction of its growing social mission, increase in self-management, autonomy, competitiveness, transition to strategic management and advanced didactic design in the conditions of formation of the noospheric society.

Keywords: teacher education, quality assessment, development of the quality assessment system, approaches, principles

В Республике Беларусь повышение качества педагогического образования является одним из важнейших приоритетов образовательной

политики государства. Однако современное концептуально-методологическое понимание феномена качества и подходов к его измерению

только формируется [3; 4; 6 и др.]. Усложняющийся контекст социальной действительности в стране и за ее пределами, а также противоречия и недостатки, присущие национальной системе оценки качества педагогического образования в контексте требований современных мониторинговых систем, требуют глубокой научной рефлексии и обоснования теоретических подходов к ее обновлению.

В существующей системе оценки качества педагогического образования внимание на себя обращают: отсутствие научно обоснованной концепции оценки качества; слабая координация деятельности различных организаций, занимающихся проблемами качества образования; недостаток необходимого научно-методического обеспечения для объективного и надежного сбора информации; использование неапробированных и нестандартизированных инструментов оценки качества; дефицит квалифицированных кадров в данной области и др.

Особую актуальность вопросы совершенствования национальной системы оценки качества педагогического образования приобретают в настоящее время, когда Республика Беларусь вступила в Европейское пространство высшего образования. Чтобы обеспечить академическую мобильность обучающихся, открытость образовательного пространства и его привлекательность для иностранных абитуриентов, необходимо решить проблему гармонизации международных и внутристрановых механизмов и инструментов оценки качества педагогического образования. Одновременно встает проблема учета специфических особенностей развития национальной системы оценки качества педагогического образования в контексте культурно-исторического опыта и традиций [1].

Педагогическое образование в Республике Беларусь представляет сегодня многоуровневую, ступенчатую систему: профильные классы педагогической направленности, среднее специальное педагогическое образование, I и II ступени высшего педагогического образования, послевузовское педагогическое образование, дополнительное педагогическое образование. Обоснование единых теоретико-методологических подходов к оценке качества педагогического образования на разных уровнях его организации и разработка соответствующего научно-методического обеспечения данного процесса позволят обеспечить преемственность в отборе, подготовке и повышении квалификации специалистов

образования с учетом международных стандартов качества.

Ожидает своего решения и проблема оценки учебных достижений обучающихся. В образовательных стандартах заявлена необходимость формирования у будущего специалиста образования трёх групп компетенций. Однако следует признать, что существующие инструменты оценки образовательных результатов (тесты, рейтинги и т. п.) не всегда являются адекватными и корректными для измерения сформированности тех или иных компетенций, поскольку компетентность проявляется в умении действовать в ситуациях неопределенности. Поэтому используемые в настоящее время количественные методы оценки качества педагогического образования часто оказываются слишком общими, а качественные подходы – в большой степени не формализованными.

Решение вышеперечисленных проблем потребовало разработки теоретико-методологического обоснования и научно-методического обеспечения развития национальной системы оценки качества педагогического образования, которая позволит на основе единой нормативной правовой, методологической и содержательной базы получать объективную и достоверную информацию о качестве педагогического образования, а также о факторах, влияющих на достижение отдельных показателей качества.

В данной статье раскрываются подходы и принципы оценки качества педагогического образования в контексте прогрессивных тенденций развития современных мониторинговых систем. Подходы и принципы обоснованы в процессе исследования на тему «Теоретико-методологические основы и механизмы построения национальной системы оценки качества непрерывного педагогического образования» в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (2016–2020 гг.).

Проведенное исследование позволило выявить противоречия в существующей системе оценки качества педагогического образования между:

- междисциплинарной сущностью методологии оценки качества, включающей триединство социально-философского, психолого-педагогического и информационно-квалиметрического аспектов оценивания, и одноаспектностью (фрагментарностью) реально существующих мониторинговых систем;
- имеющимся базисом научных знаний о педагогическом потенциале оценочной де-

тельности, накопленном в философской и психолого-педагогической науке, и недостаточной разработанностью общеметодологических, конкретно-научных и технологических принципов ее реализации применительно к оценке качества непрерывного педагогического образования;

- необходимостью перехода к международным стандартам качества непрерывного педагогического образования и требованием учета национальных культурно-исторических традиций при разработке критериев и технологий оценки качества педагогического образования;
- необходимостью учета специфики и миссии педагогического образования в глобализирующемся мире и унификацией процедур оценивания по видовому признаку «высшее образование»;
- требованием общественной партисипативности (участия потребителей), открытости в управлении качеством современного педагогического образования и бытующей в вузах традиционной закрытой практикой оценки образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса;
- необходимостью расширения гуманитарной составляющей оценивания и доминированием в современной системе оценки качества формальных количественных методов мониторинга;
- готовностью учреждений педагогического образования к перманентной внутренней оценке качества предоставляемых образовательных услуг при возрастающей автономии вузов и доминированием внешних видов контроля;
- широким спектром разрозненно существующих психолого-педагогических, квалитологических технологий анализа качества, электронных средств сбора и обработки образовательной статистики, и необходимостью создания согласованной нелинейной многофакторной динамично изменяющейся информационно-образовательной среды.

Названные противоречия снижают дееспособность и эффективность оценки качества педагогического образования и требуют применения системного и междисциплинарного подходов, идеи которых являются основой целостной научно обоснованной концепции.

В соответствии с методологией научного исследования система оценки качества педагогического образования как любая динамическая система должна рассматриваться как единство

общего, особенного и единичного. Категория общего отражает методологию оценки качества любых саморазвивающихся систем, вытекающую из современных исследований квалитологии и квалиметрии. За категорию особенного в системе оценки качества могут быть приняты имеющиеся в педагогической науке нормативные теоретические аспекты оценки качества образования, позволяющие характеризовать ее как типичное педагогическое явление с присущими ему составляющими (цель, содержание, формы, методы, средства и др.). Категорию единичного представляют специфические черты, присущие оценке качества системы педагогического образования и учитывающие особенности профессиональной подготовки специалистов образовательной сферы.

В научных исследованиях и публикациях последних лет оценка качества педагогического образования изучается наиболее активно в аспекте общего (в русле квалитологии и квалиметрии) и особенного (хотя не исчерпывающе). Так, в исследованиях практически отсутствует теоретически обоснованная модель, обеспечивающая вовлечение основных потребителей в процесс оценки и их становление как субъектов оценки качества.

Научно-исследовательский контекст единичного в оценке качества педагогического образования раскрыт менее остальных. Имеющиеся публикации касаются преимущественно локальных вопросов оценки результатов обучения студентов педагогических специальностей, ее методов и форм.

Проблема оценки качества педагогического образования как научно-теоретическая является достаточно сложной, комплексной и включает в себя социально-философский, психолого-педагогический и информационно-квалиметрический аспекты образования и воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов.

Представления о качестве системы непрерывного педагогического образования вытекают из трех источников знаний:

- социально-философского знания о том, какие ценностные идеалы должна транслировать система образования, чтобы отвечать требованиям качества;
- психолого-педагогического знания о том, каким должен быть образовательный процесс, чтобы раскрыть природный потенциал личности и гармонизировать ее отношения с окружающим миром;

- информационно-квалиметрического знания о том, какие свойства образовательной системы поддаются измерению и являются надежными индикаторами для формулирования выводов о ее качестве.

Это триединство социально-философского, психолого-педагогического и информационно-квалиметрического аспектов должно лежать в основе системы оценки качества непрерывного педагогического образования. Такой междисциплинарный подход требует реализации в оценочной деятельности совокупности следующих методологических идей, выражающих ценностный эталон каждого из аспектов.

1 *Подчинение критериев оценки качества императивам эколого-футурологической парадигмы социального знания (социально-философский ценностный эталон).* В контексте эколого-футурологической парадигмы, возникшей в ответ на кризис техногенной цивилизации, ценностным ядром содержания непрерывного педагогического образования и критерием его качества являются такие параметры как:

- следование принципу «упорядоченного многообразия» в Европейском пространстве высшего образования, переход к диалогу культур, способствующему достижению единства человечества перед лицом глобальных вызовов;
- преодоление «тейлоризации» педагогического образования, при которой наблюдается ориентация на подготовку узкого профессионала, отчужденного от других форм культуры;
- усиление социально-гуманитарной составляющей содержания непрерывного педагогического образования, направленной на формирование креативной, всесторонне и гармонично развитой личности ноосферного типа;
- ориентация на опережающее образование, снимающее противоречие между ускоряющимся процессом изменения знаний (ценностей культуры, потребностей общества) и инертностью образовательного процесса;
- обеспечение индивидуальной конкурентоспособности выпускника на рынке педагогического труда в единстве с задачей культивирования у него принципов человеческой солидарности и сотрудничества [2; 5; 7].

2 *Использование в оценке гуманитарно-ориентированных квалитологических шкал (психолого-педагогический ценностный эталон).* Гуманитарно-ориентированные

квалитологические шкалы обеспечивают переход от формальных количественных показателей к важнейшим качественным показателям гуманитарного характера: мировоззрения и общей культуры личности, смысложизненных ценностей и культуры самопознания, профессиональной идентичности и профессионально значимых субъектных отношений, умения действовать в ситуациях неопределенности, которые составляют компетентностное ядро педагогической профессии и являются ценной национальной особенностью оценки качества непрерывного педагогического образования. В гуманитарно-ориентированных квалитологических шкалах «точкой отсчета является сам человек» (И. А. Колесникова), а мониторинговые процедуры ориентированы на оценку условий, способствующих полноценному развитию личности [8].

3 *Обеспечение многомерности квалитологического исследования посредством использования комплекса показателей оценки качества (информационно-квалиметрический ценностный эталон).* Комплексный показатель качества педагогического образования включает в себя следующие группы показателей:

- определяющих соотношение между поставленными целями и достигнутыми результатами обучения (цели и задачи обучения носят не декларативный, а измеряемый, диагностируемый характер);
- выражающих степень (уровень) удовлетворенности участников образовательного процесса предоставляемыми профессионально-образовательными услугами (удовлетворенность качеством реализации образовательных программ обучающимися, работодателями);
- описывающих уровень образованности выпускников и сформированности (по результатам обучения) системы знаний, умений, навыков, компетенций, компетентностей, а также вектор личностного и профессионального развития обучающегося и др. [4].

В контексте развития системы непрерывного педагогического образования показатели его качества должны: ориентироваться на достижение стратегических целей и отражать зоны ответственности для каждого ее уровня (профильная подготовка, среднее специальное, высшее, послевузовское и дополнительное образование); ориентироваться на оценку результатов деятельности как учреждения образования, обеспе-

чивающего подготовку педагогических кадров, так и личности (обучающегося в системе педагогического образования, педагога-практика) за определенный период; быть полезными для анализа и совершенствования процессов управления в целях устойчивого развития системы непрерывного педагогического образования; ориентироваться на удовлетворение запросов заинтересованных сторон (внутренних и внешних заказчиков и др.); быть легко измеримыми и валидными для получения информации, образовательной статистики.

Идеи системного и междисциплинарного подходов позволили определить три группы принципов оценки качества непрерывного педагогического образования – социально-философских, психолого-педагогических и квалиметрических.

Социально-философские принципы:

- принцип императива эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания по отношению к критериям оценки качества;
- принцип диалектичности, при котором соблюдается разумное сочетание разных подходов и противоположных тенденций в оценке качества и обеспечивается синтез достижений современной социально-философской и педагогической мысли;
- принцип гармонизации международного и национального контентов оценки качества, предполагающий адаптацию лучших достижений мировой квалиметрической практики при соблюдении исторической преемственности и сохранении национальной специфики оценки качества непрерывного педагогического образования.

В качестве международного контента в системе оценки качества выступает последовательное прохождение всех этапов оценки качества в соответствии требованиями международного стандарта ISO 9001:2015, включая оценку рисков и разработку коррекционной программы действий по улучшению качества с учетом результатов проведения экспертизы.

Национальный контент представлен сложившимися в отечественной традиции образования гуманитарно-ориентированными квалитологическими шкалами, направленными на оценку степени сформированности у обучающихся профессиональной идентичности и компетенций личностного самосовершенствования, степени обеспечения индивидуальных образовательных траекторий и возможностей осваивать все виды культуры жизнедеятельности.

Педагогические принципы:

- принцип гуманитарной направленности оценки качества, означающий учет особой миссии педагогической профессии в развитии ноосферного общества и расширение гуманитарно-ориентированных квалитологических шкал;
- принцип системности, предполагающий системное и целостное видение качества непрерывного педагогического образования и средств его достижения, обеспечение прозрачности параметров описания качества;
- принцип субъектности оценки, заключающийся в ее направленности на саморазвитие субъектов образования и системы образования.

Квалиметрические принципы:

- принцип комплементарности (взаимодополнительности) внешней, внутренней и независимой оценки качества с приоритетом самообследования (самоэкспертизы) учреждения образования в оценке качества;
- принцип валидации технологического инструментария оценочной деятельности, означающий возрастающее влияние результатов оценки на процессы управления качеством в системе непрерывного педагогического образования и реализацию «петли качества»;
- принцип критериального сепаратизма: разделение критериев на приоритетные и второстепенные в процедурах суммирования, когда наиболее весомым критерием становятся не столько характеристики образовательного процесса, сколько достигаемые образовательные результаты.

Таким образом, теоретические основания развития национальной системы оценки качества непрерывного педагогического образования представлены системным и междисциплинарным подходами и тремя группами принципов – социально-философских, психолого-педагогических и квалиметрических. Их реализация будет способствовать: гармонизации и устойчивому развитию системы непрерывного педагогического образования в сторону ее возрастающей социальной миссии, внутренней целостности, преемственности ее ступеней и уровней; росту самоуправляемости и автономии системы непрерывного педагогического образования, повышению ее конкурентоспособности и привлекательности в международном масштабе; переходу к стратегическому управлению педагогическим образованием в интересах

устойчивого развития и опережающему дидактическому проектированию непрерывного педаго-

гического образования в условиях становления ноосферного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амарал, А. Высшее образование и оценка качества. Обоснование причин необходимости обеспечения качества / А. Амарал // Новая парадигма обеспечения качества высшего образования. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006-2011 годы / под науч. ред. д-ра экон. наук, профессора В.В. Минаева и д-ра техн. наук, профессора Н. А. Селезнёвой. В 2-х ч. Ч. 1. – М.: РГГУ, 2013. – С. 63-70.
2. Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М.: Практикс, 2012. – 354 с.
3. Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>. – Дата доступа: 15.02.2018.
4. Квалиметрический подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: Монография / Г. С. Жукова, Е. В. Комарова, Н. И. Никитина. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 186 с.
5. Наливайко, Н. В. Глобальный антропный кризис и ключевая роль образования в судьбах мира / Н. В. Наливайко, П. В. Ушаков, Е. В. Ушакова // философия образования. – 2016. – № 1. – С. 18-30.
6. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его применения: методические рекомендации / А. В. Торхова [и др.]; под ред. А. И. Жука. – Минск: БГПУ, 2018. – 140 с.
7. философия образования: пособие / В. В. Бушник, А. В. Торхова, А. В. Кузнецов, В. В. Кузнецов. – Минск: БГПУ, 2017. – 256 с. – С. 112-118.
8. Ясвин, В. А., Рыбинская, С. Н. Методологические основы системной экспертизы и консалтинга в сфере образования // Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / под ред. В. А. Ясвина, С. А. Беловой. – М.: Смысл, 2009. – С. 46-71.

Н. В. Бушная,кандидат педагогических наук,
гимназия № 1 имени Ф. Скорины г. Минска,
Минск, Республика Беларусь**N. Bushnaya,**PhD in Pedagogics,
Gymnasium № 1 named after F. Skaryna of Minsk,
Minsk, Republic of Belarus**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ:
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК**

В статье раскрывается содержательный блок модели формирования социальной компетентности старшеклассников. Он ориентирует на выделение в образовательном пространстве определенных зон (открытого замысла, ориентирования, преодоления трудностей, неопределенности, инициативы и творчества), призванных включить учащихся в различные виды деятельности как социальное творчество. Для этого содержание деятельности старшеклассников должно охватывать цикл действий от выбора конкретного вида активности и осознанной постановки социально-образовательной цели до формирования социально-личностной позиции через достижение социально значимого результата, имеющего личностный смысл.

Ключевые слова: социальная компетентность старшеклассников, модель социальной компетентности, содержательный блок, социально-деятельностный контекст, личностный смысл, социально значимый результат.

Парадигма образования, основанная на оценке его качества по количественным показателям уровня знаний, умений и навыков обучающегося, пришла в противоречие с глобальной задачей успешной социализации молодого человека, его продуктивной адаптации, активной деятельности и самореализации. Методологической основой оценки качества образования с позиций социальной значимости его результата выступает компетентностный подход. В рамках него результатом образования рассматривается личность, обладающая определенным набором знаний, нравственно-гражданских качеств, интеллектуальных и творческих умений, характеризующих ее способность и готовность конструктивно строить отношения со своим окружением, самостоятельно находить сферы своей реализации. Социальные знания и умения, ценностное отношение к действительности, мотивация деятельности и достижений, социальная активность, целесообразность и эффективность поведения в незнакомой ситуации относятся к интегративной характеристике личности, именуемой «социальная компетентность». В контексте антропологического подхода социальная компетентность рассматривается как способность человека эффективно действовать в социуме,

**THE CONTENT BLOCK OF THE MODEL
OF THE FORMATION OF SOCIAL
COMPETENCE OF SENIOR PUPILS**

The article presents a content block of the model of forming social competence of senior school students. It focuses on the selection in the educational space of certain zones (open design, orientation, overcoming difficulties, uncertainties, initiative and creativity), which are called to enable the students in various activities such as social creativity. Thus the contents of the high school students' activity should cover a cycle of actions from choosing the specific type of activity and the conscious setting of the social-educational goal to the formation of social and personal position, through the achievement of a socially significant result which has a personal meaning.

Keywords: social competence of senior students, the model of social competence, content block, social-activity context, personal meaning, socially significant result.

достигая социально значимых целей и развивая себя в условиях нарастающей динамики социокультурных и информационных изменений, как высшую ценность общества, а контекст социальной деятельности выделяет среду во всем многообразии социальных связей, отношений, взаимодействий как детерминанту, создающую условия, возможности, выступающую средством формирования социальной компетентности обучающихся.

Модель формирования социальной компетентности старшеклассников, которая отображает внутреннюю организацию процесса, его направленность и способы достижения результата, рассматривается нами с позиции взаимосвязанных блоков – содержательного, процессуального, организационного и критериального. Содержательный блок модели предполагает конструктивную интеграцию обучения – процесса, в котором преобладает когнитивная составляющая, и воспитания в ориентации на ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты социальной компетентности старшеклассников.

Такая интеграция обеспечивается социально-деятельностным контекстом формирования содержания различных видов активности учащихся в ориентации на функциональную струк-

туру и компонентный состав социальной компетентности. Социально-деятельностный контекст ориентирует на такое содержание, при котором каждый вид деятельности приобретает характер социального со-творчества, организованного в условиях образовательного пространства.

Движение старшеклассников по образовательному пространству должно обеспечить целостное его освоение и формирование социальной компетентности в различных видах социально и личностно значимой деятельности на мотивационно-ценностном, когнитивном и операциональном уровнях. В данном случае конструирование содержания различных видов деятельности старшеклассников опирается на следующую логическую цепочку: виды деятельности – функции социальной компетентности – социально-образовательные ситуации – социально-образовательная цель – социально-образовательные действия – социально-образовательный результат – социально-личностная позиция – социальная компетентность. Это означает, что содержание различных видов активности старшеклассников должно охватывать цикл действий от выбора конкретного вида деятельности и осознанной постановки социально-образовательной цели до формирования социально-личностной позиции через достижение социально значимого результата, имеющего личностный смысл.

Образовательное пространство предусматривает вариативную множественность путей, форм и способов самореализации старшеклассников в социально значимой деятельности. В таких условиях у каждого учащегося определяется индивидуальная траектория формирования социальной компетентности. Структура и наполнение социальных и культурных практик, составляющих содержательную основу образовательного пространства, должны быть об-

ращены к вариативным личностно значимым способам освоения социальной деятельности. В этом случае содержание деятельности, в которую включается учащийся, преломляется через призму его субъектного опыта. Старшеклассник соотносит свои потребности с той или иной социально-образовательной ситуацией и гармонизирует отношение между своим внутренним Я и социально значимой целью, которую ему предстоит достигнуть.

Содержательно образовательное пространство может быть представлено посредством выделения определенных зон – смысловых сфер, которые призваны стать для старшеклассника стимулом самореализации в соответствии с личностной направленностью и включения в активную деятельность в контексте формирования социальной компетентности [2].

Каждая зона содержательно представлена определенными социальными и культурными практиками, развивающими средами, образовательными и социальными ситуациями, социально и личностно значимыми событиями. Они создают условия и обеспечивают возможности для наращивания старшеклассниками опыта самостоятельной социальной практики в контексте реализации основных функций социальной компетентности – адаптации, личностного роста, достижения баланса между собственными и социально значимыми целями, самоактуализации и самореализации.

С учетом функциональной структуры социальной компетентности старшеклассников (ценностно-мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты) в образовательном пространстве учреждения образования мы выделяем зоны открытого замысла, зоны с ориентацией, зоны преодоления трудностей, зоны неопределенности, зоны инициативы (рисунок).

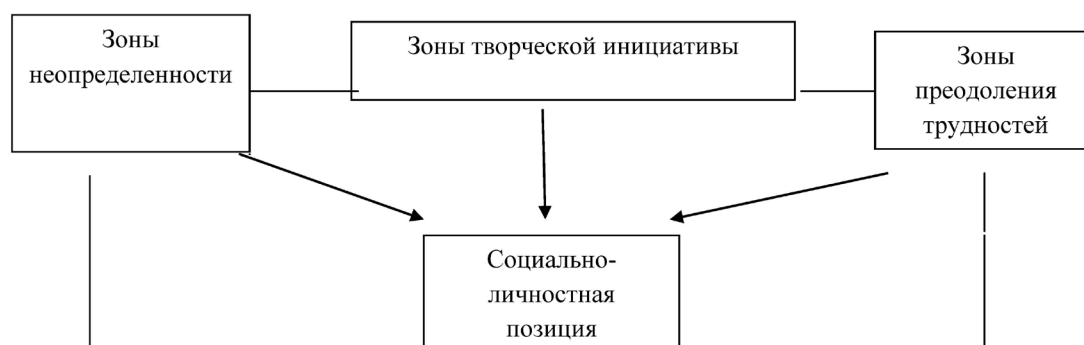


Рисунок – Содержательное структурирование образовательного пространства на смысловые зоны

Содержание деятельности учащихся в зонах открытого замысла представлено социальными знаниями, которыми должны овладеть учащиеся, демонстрируемыми социальными ценностями, образцами отношения к деятельности, сценариями социально одобряемого поведения в стандартных ситуациях жизнедеятельности. Зоны открытого замысла могут быть представлены смоделированными ситуациями взаимодействия, социально-деятельностный контекст которых определяет формирование когнитивных навыков, выработку сценариев и шаблонов социально одобряемого поведения. При этом важной качественной характеристикой моделируемых ситуаций взаимодействия выступает их доступность освоения для старшеклассников. Иначе говоря, деятельность в этих зонах содержательно строится в опоре на готовые алгоритмы и способы достижения результата.

В зонах с ориентацией прогнозируется потребность педагогической поддержки, помощи взрослых в различных видах социальной активности старшеклассников, осмыслении ими личностной значимости результатов деятельности. Поиск ниши реализации своей активности в образовательном пространстве должен сопровождаться осмыслением соотношения личностного выбора старшеклассника и коллективной целесообразности. Это означает, что форма самореализации старшеклассника не должна противоречить социальным ценностям, а результат деятельности должен соотноситься с достижением социально значимой цели. Поэтому содержательно зоны с ориентациями представлены такими формами деятельности, которые ориентированы на формирование способности определять реальность и достижимость целей деятельности учащегося, выявление расхождения и несоответствия своей ценностно-ориентированной деятельности с ценностями социального окружения.

Содержание деятельности в зонах с ориентацией строится в опоре на событийность как качественную характеристику образовательного пространства, событийную «встречу» учащегося со значимым взрослым, способным сориентировать его в поиске собственного Я в социально значимой деятельности. Это означает, что субъекты образовательного пространства школы должны выступать носителями тех ценностей, которые приняты в социуме. Такими субъектами могут выступать учреждения и организации как образовательной, так и необразовательной сферы, которые не ставят перед собой прямых образовательных задач. Это библиотеки, театры, физкультурно-оздоровительные комплексы, дет-

ские поликлиники, туристско-экологические центры, СМИ, Церковь и др. [1, с. 42–43].

Моделируемые образовательные и социальные ситуации в зонах с ориентациями должны быть направлены на осмысление в диалоге множественности позиций, социальных ролей, интересов и различных точек зрения, что приучает старшеклассников сопоставлять свои интересы с интересами группы и коллектива, находить баланс между личностными мотивами и социально значимыми целями, формирует опыт поведения и деятельности в той или иной социальной ситуации. Эффективность формирования социальной компетентности старшеклассников в зонах с ориентациями определяется интенсивностью взаимодействий и личностно значимых событийных встреч.

Выделение зон преодоления трудностей обусловлено тем, что для формирования мотивации достижения, способности целенаправленно двигаться к социально значимому результату необходимо «столкнуть» учащихся с проблемами, для решения которых потребуются определенные усилия. С одной стороны, старшеклассник должен научиться оценивать свои возможности в достижении поставленной им личностно значимой цели, анализируя социально-образовательную ситуацию. С другой, деятельность по преодолению трудностей должна ориентироваться не на избегание неудач, а на достижение старшеклассником результата, который является значимым для группы, коллектива и социума в целом. В процессе преодоления трудностей в ситуациях осуществления ответственного выбора у старшеклассников формируется ценностное самоопределение, выявляется мера самостоятельности и ответственности в контексте достижения социально значимого результата.

Формирование социальной компетентности не может быть представлено как однозначно заданный линейный путь освоения образовательного пространства. Индивидуальная траектория формирования социальной компетентности каждого старшеклассника вызвана необходимостью открывать новые возможности для развития его личности. Поэтому в образовательном пространстве должны быть представлены зоны неопределенности. Учащийся должен научиться определять способы поведения и взаимодействия в зависимости от складывающихся обстоятельств, предвидеть последствия своих действий, выстраивать прогноз и перспективу своей деятельности. Эти зоны обеспечивают возможность трансформировать старшеклассникам знания и умения из одной сферы деятельности или предметной области в другую.

Зоны неопределенности представлены социально-образовательными ситуациями, для которых характерны недостаточность информации, неопределенность задач, множество способов их решения, неоднозначность и непредсказуемость возможных результатов. В рамках учебных занятий это может быть решение нестандартных задач, проведение исследований, проблемное обучение, при котором содержание нового учебного материала не подается в готовом виде, а осваивается учащимися в процессе самостоятельного анализа, сравнения, обобщения, структурирования имеющейся информации и сформированных знаний в определенной предметной сфере. Во внеурочное время это могут быть, например, творческие социально-образовательные проекты.

Социальная компетентность предусматривает сформированность у старшеклассников стремления к самостоятельным общественным начинаниям, умения оценивать ситуацию, организовывать самостоятельные действия и проявить волевые качества в достижении социально значимых целей. Мотивация достижения основана на потребности в успехе, стремлении к достижению целей, умении ставить цели и брать на себя ответственность. Чтобы формировать мотивацию успеха, старшеклассник должен иметь возможность преуспеть, т. е. образовательное пространство содержательно должно предоставить ему достаточную степень инициативы и обеспечить поощрение за достижение социально значимой цели. Такая возможность создается в зонах инициативы, в которых моделируются социально-образовательные ситуации, позволяющие старшеклассникам самостоятельно ставить задачи, реализовывать новое, неизвестное, неизведанное, принимать альтернативные решения. Содержательное наполнение этих зон направлено на развитие творческой активности учащихся, придания творческого характера всем видам деятельности, в которые включаются старшеклассники. Творческая активность выступает интегративной характеристикой личности в единстве ее мотивации

достижения и освоения нового опыта, потребности и способности к самоосуществлению и саморегуляции социальной и интеллектуальной деятельности. Творческая активность проявляется не только в интеллектуальной деятельности, но и в стремлении старшеклассников к самостоятельным общественным и социальным начинаниям. В этом случае у старшеклассника появляется возможность реализовать не только свои возможности, но и возможности других в инициированных им самим новых культурных и социальных практиках.

Таким образом, содержательный блок модели формирования социальной компетентности старшеклассников требует социально-деятельностного конструирования содержания различных видов активности старшеклассников в образовательном пространстве школы. Это предполагает ориентацию при отборе и конструировании содержания на функциональную структуру социальной компетентности, а также обеспечение полного цикла действий от выбора конкретного вида деятельности и осознанной постановки социальной цели до жизненного самоопределения через достижение социально значимого результата, имеющего личностный смысл. Доступность освоения образовательного пространства в соответствии с индивидуальным запросом обеспечивается структурированием образовательного пространства на смысловые зоны – открытого замысла, ориентирования, преодоления трудностей, неопределенности, инициативы. Содержательное наполнение выделенных зон обеспечивает целостность образовательного пространства как сконструированной среды, допускающей и требующей проявления активности старшеклассника в освоении, присвоении и создании социальных норм и ценностей, накоплении социокультурного опыта, реализации субъектности, что в итоге позитивно сказывается на формировании социальной компетентности старшеклассников в единстве мотивационно-ценностной, когнитивной и операциональной составляющих.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бушная, Н. В. Формирование социальной культуры старшеклассников в условиях воспитательного пространства школы мегаполиса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Бушная. – Минск, 2013. – 154 с.
2. Позняков, В. В. Конструирование воспитательного пространства / В. В. Позняков // Проблемы выхаваня. – 2006. – № 5. – С. 3 – 8.

(Дата подачи: 14.09.2017 г.)

М. В. Вегеро,
преподаватель,
Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины,
Гомель, Республика Беларусь

M. Vehoero,
Teacher,
Gomel State University
named after F. Skaryna,
Gomel, Republic of Belarus

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов первых курсов классического университета к самообразовательной деятельности, раскрывается структура самообразовательной деятельности, приводятся данные оценки степени сформированности компонентов самообразовательной деятельности у студентов первых курсов университета, обосновывается необходимость организации целенаправленного обучения студентов умениям самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: Самообразовательная деятельность, готовность к самообразовательной деятельности, структура самообразовательной деятельности.

UNIVERSITY STUDENTS READINESS TO SELF-EDUCATION

The article discusses the problem of developing first-year university students' readiness for self-education. The author defines the structure of self-educational activity and provides the results of students' readiness for self-education assessment, discusses the importance of introduction of directive instruction aimed at fostering self-educational skills.

Keywords: Self-educational activity, readiness for self-education, structure of self-educational activity.

При подготовке специалиста в высшей школе самообразованию всегда отводилась значительная роль, однако в последнее время, в связи с переосмыслением роли образования, вызванного переходом к информационному обществу и сопутствующими изменениями во всех сферах общественной жизни, обостряется проблема подготовки студентов к самообразовательной деятельности. Высшее образование сегодня становится массовым, что ведет к его стандартизации и технологизации, и многие исследователи выражают опасения по поводу того, что гуманистическая составляющая высшего образования постепенно приобретает декларативный характер и, как следствие, проблема развития личности в большей степени становится задачей самой личности. С другой стороны, фундаментальное образование, предоставляемое классическими университетами, более не гарантирует выпускнику наличия компетенций, достаточных для успешной деятельности в профессиональной области на протяжении всей жизни, но служит лишь основой для последующего развития. Пришедшему на смену классическому образованию для устойчивого развития присущи постановка и решение таких задач, как обеспечение адаптации личности к постоянно изменяющемуся обществу, формирование у нее готовности жить и осуществлять трудовую деятельность в новых условиях и преобразовывать не только окружающий мир, но и себя. Новый социальный заказ был закреплен в образовательной стратегии ЮНЕСКО на 2014–2021 годы, согласно которому переход от знание-ориенти-

рованного к личностно-развивающему обучению позволит обеспечить личности возможность повышения своего образовательного уровня и саморазвития на протяжении всей жизни. В связи с вступлением нашего государства в Болонский процесс произошло закрепление перехода отечественной высшей школы на европейскую модель образования, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций за счет постоянного самообразования.

Значимость самообразовательной деятельности для успешной профессиональной жизни подтверждают результаты проведенного нами опроса студентов первых курсов ГГУ имени Ф. Скорины. В анкетировании приняли участие 140 студентов первого курса факультетов физики и информационных технологий, биологии, физической культуры, психологии и педагогики. Так, все респонденты утвердительно ответили на вопрос о том, считают ли они самообразование важной составляющей профессиональной деятельности. Большинство опрошенных выразили желание заниматься самообразовательной деятельностью в будущем. Однако на вопрос о том, занимаются ли они в настоящее время самообразованием регулярно либо время от времени, утвердительный ответ дали лишь 12 % опрошенных студентов. Таким образом, можно отметить наличие противоречия между признаваемой значимостью самообразования и недостаточной практической вовлеченностью студентов в самообразовательную деятельность. Мы предположили, что причина обозначенного противоречия может заключаться в недостаточ-

ной готовности студентов к осуществлению самообразовательной деятельности.

В Педагогической энциклопедии готовность к самообразованию определяется как интегральное качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способности к систематической учебной деятельности [1]. Другими словами, личность готова к осуществлению самообразовательной деятельности, если она мотивирована и способна систематически заниматься самообразованием. Нами было проведено исследование готовности студентов к самообразованию с использованием методики оценки способности к самообразованию и саморазвитию, разработанной В. И. Андреевым [2]. В результате было выявлено, что 71 % студентов имеют уровни развития способности к самообразованию в той или иной мере ниже среднего. Из 116 первокурсников, участвовавших в исследовании, высокий уровень развития способности к самообразованию был диагностирован лишь у 3 % опрошенных, очень высокий уровень не был определен ни у одного студента [3], что позволяет нам сделать вывод о недостаточной готовности студентов к осуществлению самообразовательной деятельности и необходимости в организации специального обучения, целью которого будет формирование у студентов умений самообразовательной деятельности.

Решение поставленной задачи затрагивает ряд теоретических и практических аспектов, из которых основным является определение структуры самообразовательной деятельности, а также ее содержания.

Исследование проблемы самообразовательной деятельности отличается вариативностью подходов к определению ее сущности. В работах А. Я. Айзенберга, А. К. Громцевой, Б. Ф. Райского, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенина, А. Р. Галустова, Г. В. Сергеевой, Н. С. Михайловой и др. можно встретить разнообразие трактовок понятия «самообразовательная деятельность». Представленные определения можно отнести к одному из двух направлений. В рамках одного из них самообразование рассматривается как процесс самостоятельно организованной познавательной деятельности (А. Я. Айзенберг, Г. М. Коджаспирова). Представители другого направления трактуют самообразовательную деятельность шире – как процесс, направленный не только на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков, но целью которого является саморазвитие, самосовершенствование личности (Е. А. Шуклина, Н. С. Михайлова).

Кроме того, не все исследователи проводят разграничительную черту между понятиями «самостоятельная работа», «самообразование» и «самообразовательная деятельность». Самостоятельную работу от самообразовательной деятельности отличает отсутствие у последней направляющей и контролирующей роли преподавателя. В условиях самообразования сама личность выступает в роли как объекта, так и субъекта деятельности, поскольку ей самой реализуются функции планирования и контроля деятельности, в результате чего большее значение приобретает наличие активных познавательных потребностей, реализуемых в виде серьезной внутренней мотивации.

В определении сущности исследуемого понятия нам ближе подход Н. С. Михайловой, где «самообразовательная деятельность» определяется как вид деятельности, содержанием которой является целенаправленное самоизменение субъекта, концептуально продуманное и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов [4]. Рассматривая самообразовательную деятельность как тип деятельности, в ее структуре можно выделить соответствующие компоненты: потребностно-мотивационный; ориентировочный; процессуально-деятельностный, а также оценочный (или рефлексивный). Следовательно, можно говорить о готовности осуществлять данный вид деятельности при адекватной сформированности всех ее компонентов.

Таким образом, оценив степень сформированности каждого из выделенных компонентов, можно выявить причины общей низкой готовности учащихся к осуществлению самообразовательной деятельности и организовать целенаправленное обучение данному виду деятельности.

Степень сформированности потребностно-мотивационного компонента самообразовательной деятельности была нами определена при помощи методики изучения мотивов учебной деятельности в модификации А. А. Реана и В. А. Якунина [5]. Согласно выбранной методики исследования, студентам было предложено оценить по 7-балльной шкале каждый из предлагаемых 16 мотивов учебной деятельности по степени значимости для них. Определив среднее значение оценки значимости каждого мотива студентами, мы смогли установить, что к наиболее значимым мотивам учебной деятельности студентов относятся следующие: 1) стать высококвалифицированным специалистом; 2) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности [6]. Полученные в результате анкетирования данные позволили нам прийти к заключению о преобладании

у них серьезной внутренней мотивации учебной деятельности и познавательного интереса. Поскольку, как было отмечено выше, личность готова к выполнению деятельности, т.е. овладевает ею в том случае, если у нее сформированы все ее компоненты, можно предположить, что при высоких показателях мотивированности учебной деятельности, разновидностью которой является и самообразовательная деятельность, выявленная низкая общая готовность к ее осуществлению обусловлена, на наш взгляд, недостаточно сформированными остальными ее компонентами: ориентировочным, процессуально-деятельностным и оценочным.

Как было отмечено выше, самообразовательная деятельность отличается от учебной тем, что руководящую и контролирующую функции вынужден брать на себя сам обучающийся. Мы исходим из того, что учебной деятельностью учащиеся высших учебных заведений овладели в достаточной степени, следовательно, именно в указанном отличии и заключается основная проблема, не позволяющая современным студентам эффективно заниматься самообразованием. Имея желание и понимая важность самообразовательной деятельности для своей дальнейшей жизни, студенты не обладают достаточными знаниями о том, как эффективное ее организовать, действуют методом проб и ошибок, зачастую не удовлетворены результатом и, впоследствии, вообще прекращают заниматься самообразованием. Имея опыт обучения при помощи структурированного учебника, где материал изложен системно и в соответствии с требованиями частных методик, учащиеся зачастую чувствуют себя беспомощными в мире информационного «хаоса», в котором они оказываются, пытаются самостоятельно организовать

собственное обучение. Таким образом, важное значение приобретает целенаправленное формирование у студентов ориентировочного и процессуально-деятельностного компонентов самообразовательной деятельности, включающего такие умения, как: умение работать с основными источниками информации (библиографические системы, автоматизированные поисковые средства, медиа-платформы), умение ориентироваться в больших объемах информации, умение оценить их релевантность и значимость, умение анализа, умение фиксации результатов. Кроме того, мы полагаем, что сюда необходимо отнести и общие методические умения, по аналогии с существующей практикой подготовки будущих педагогов. Можно встретить большое количество исследований, посвященных формированию методической культуры будущих учителей, в то время, как важность воспитания всеобщей методической культуры, позволяющей эффективно образовывать себя, недостаточно оценена. Важным условием становления методической культуры является соблюдение преемственности формирования необходимых знаний, умений и навыков на протяжении всего курса обучения. Белорусская педагогическая энциклопедия определяет методическую культуру как сформированность общих, специальных и конкретных умений, опирающиеся на глубокие знания и навыки [7]. Формирование методической культуры начинается с формирования ее основ, в том числе методических умений. Таким образом, по аналогии с тем, как в высших учебных заведениях будущих учителей обучают учить других, необходимо организовать специальное обучение, которое позволит учащемуся грамотно, и следовательно, эффективно, организовать деятельность по самообразованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах / ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров – Советская энциклопедия, 1964. – Т.1 – 831с.
2. Соколова, И. Ю., Гиль, Л. Б. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению / Учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, кураторов, педагогов (электронный вариант). – Томск : ТПУ, 2010. – 100 с. Режим доступа: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2010/m32.pdf> Дата доступа: 10.03.17
3. Вегеро, М. В. Оценка готовности студентов педагогических специальностей университета к самообразовательной деятельности // Крымский научный вестник. № 2-3(14-15). С. 94-99.
4. Михайлова, Н. С. Самообразовательная деятельность: сущность и механизмы управления // Кіраванне у адукацыі : Навукова-метадычны часопіс. – 2007. – № 1. – С. 28-36.
5. Реан, А. А. Психология и педагогика. / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Спб.: Питер, 2005. – 432 с.
6. Вегеро, М. В. Мотивация учебной деятельности как фактор готовности студентов университета к самообразованию / М. В. Вегеро // Достижения и перспективы развития науки: сб. науч. статей. – № 31. – Уфа, 2017. – С. 224-227.
7. Новик, И. А. Методическая культура учителя / И. А. Новик // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2-х томах. – Минск: «Адукацыя і выхаванне», 2015. – Т. 1. – С. 673.

(Дата подачи: 5.09.2017 г.)

С. Е. Гайдукевич,

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

S. Haidukevich,

PhD in Pedagogic, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждается проблема создания компетентностной модели профессиональной подготовки учителя-дефектолога, отвечающей требованиям диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития. Уточнены факторы, влияющие на ее формирование, описан состав, дана качественная характеристика структурных компонентов, уточнена отличительная особенность – ориентация на выделение специфических универсальных профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональное образование; компетентностная модель профессиональной подготовки; учитель-дефектолог; дети с особенностями психофизического развития; диверсификация образования.

Объективные изменения в образовании: расширение и усложнение видов педагогической деятельности, смена ведущего субъекта образовательного процесса (обучающийся), развитие инклюзивных процессов, дифференциация профессиональных ролей, внедрение компетентностного подхода задают векторы обновления профессиональной подготовки современных педагогов, развитие нормативного правового обеспечения системы образования в Республике Беларусь (Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы, Концепция развития педагогического образования 2015–2020 гг., Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и др.) определяет стратегию реализации данного процесса. Объективно созданы предпосылки для поиска новых универсальных моделей подготовки специалистов системы дошкольного и общего среднего образования. В этих условиях актуализировалось противоречие между объективной потребностью в учителе-дефектологе, носителе «новых» профессиональных компетенций, и неразработанностью теоретической модели такого феномена. В нашем исследовании была поставлена задача – разработать компе-

COMPETENCE MODEL OF A TEACHING PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL DIVERSIFICATION

The article discusses the problem of creating a competence model for the professional training of a special teacher that meets the requirements of diversification the education of children with special needs. The model description includes factors of formation, composition of labor functions and actions, qualitative characteristics of structural components. A distinctive feature of the model is the determination of specific universal competencies.

Keywords: Professional education; competence model of vocational training; special teacher; children with special needs; diversification of education.

тентностную модель профессиональной подготовки учителя-дефектолога, отвечающую требованиям современной ситуации в образовании Республики Беларусь, которая характеризуется процессами активной диверсификации.

Проблема профессиональной подготовки учителя-дефектолога (специального педагога) разрабатывается в разных странах. В Российской Федерации, Казахстане, Украине, Беларуси активно исследуются такие ее аспекты, как формирование профессиональной личностной готовности, профессиональных умений, профессиональной культуры (С. Е. Гайдукевич, А. Д. Гонеев, Е. Т. Логинова, З. А. Мовкебаева, Н. М. Назарова, Е. В. Оганесян, Л. А. Ястребова и др.), развитие компетенций в контексте конкретной специальности дефектологического профиля (Л. В. Басаргина, Т. А. Гузикова, Л. В. Лопатина, Е. Е. Китик, И. М. Яковлева), применительно к определенному виду профессиональной деятельности специалиста (Л. А. Гладун, В. А. Бородина, Е. А. Шумилова). Вопрос компетентности учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития, несмотря на свою актуальность, не получил должного внимания и разработки.

Первоначальным этапом создания компетентностной модели профессиональной подготовки учителя-дефектолога выступает аргументированное определение перечня его профессиональных компетенций. В качестве основного ориентира выступил разработанный в Республике Беларусь проект профессионально-квалификационного стандарта педагога. Группы профессиональных компетенций выделялись в соответствии с основными трудовыми функциями: организовывать коррекционно-образовательный процесс, создавать развивающую образовательную среду, обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, осуществлять научно-исследовательскую и инновационную деятельность, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях, осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие. Правомерность применения данных ориентиров подтверждается исследованиями структуры профессиональной компетентности учителя-дефектолога (А. А. Дмитриев, Н. М. Назарова, И. М. Яковлева и др.), совпадением указанных функций с основными видами его деятельности [1, с. 260–261], а также тем, что такой единый подход создает условия для интеграции профессиональных компетенций всех специалистов-педагогов, включенных в процесс образования детей с особенностями психофизического развития.

Дальнейшее развертывание компетентностной модели осуществлялось путем выделения и обоснования трудовых действий учителя-дефектолога в рамках обозначенных функций. Исходная исследовательская позиция формировалась на основе анализа факторов, оказывающих непосредственное влияние на изменение задач, содержания профессиональной деятельности специалиста и требований рынка труда. Были выделены две группы факторов: 1) содержательно-организационные изменения в образовании детей с особенностями психофизического развития (внедрение социокультурной модели реабилитации; обновление целей и задач образования; ориентация содержания и методики обучения и воспитания на формирование академических и жизненных компетенций, формирование потребностей в самоопределении и саморазвитии; диверсификация системы образования (увеличение доли интегрированного обучения и воспитания, развитие инклюзивного образования); 2) тенденции развития педагогического образования (переход от парадигмы преподавания к парадигме учения; усиление эффективности практической направленности профессиональной подготовки; поддержка раз-

вития, самостоятельного конструирования личности будущего педагога). В ходе анализа были уточнены основные содержательные линии деятельности учителя-дефектолога в контексте выделенных трудовых функций и актуальных задач педагогической деятельности в условиях диверсификации образования [1, с. 23–24]:

- оценка функциональных возможностей и особых образовательных потребностей ребенка, разработка коррекционно-развивающих программ;
- формирование и развитие абилитационного потенциала ребенка (системы знаний и умений компенсаторного характера) средствами современных коррекционно-развивающих технологий;
- формирование академических и жизненных компетенций ребенка на диагностической основе и на основе аргументированного социального прогноза;
- применение специальной методики обучения и воспитания, технологий разноуровневого и дифференцированного обучения;
- методическое сопровождение: разработка индивидуальных учебных планов и программ, адаптация учебных материалов;
- понимание и применение индикаторов успеха интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования;
- адаптация образовательной среды, создание безбарьерных, безопасных условий, стимулирующих психофизическое развитие;
- формирование позитивного отношения к ребенку в социуме, профилактика стигматизации;
- продуктивное взаимодействие с ребенком, детской группой, родителями на принципах равноправного партнерства, уважения человеческого достоинства;
- взаимодействие в профессиональной педагогической среде на основе интеграции компетенций, умение работать в команде специалистов;
- рефлексия профессиональной деятельности, обобщение опыта работы, выстраивание личной профессиональной позиции;
- определение приоритетов профессионального развития, целей и задач совершенствования педагогической деятельности.

Анализ изменений в образовании, сравнение их с данными исследований (Т. А. Гузикова, И. А. Филатова, И. М. Яковлева и др.) позволили выделить значимые для современной образовательной ситуации профессиональные и личностные качества учителя-дефектолога. Востребованы специалисты, обладающие по-

зитивным восприятием любого ребенка, педагогической наблюдательностью (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают их реализации), аттракцией (способность стимулировать продуктивное эмоционально-личностное взаимодействие), проявляющие педагогический оптимизм (опора на сильные стороны ребенка), педагогическую ответственность (понимание индивидуальных проявлений в поведении ребенка, создание условий для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическую настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Уточненный состав деятельности и значимых профессионально-личностных качеств учителя-дефектолога оказались недостаточной базой для определения перечня его трудовых действий, собственно профессиональных компетенций, актуальных в условиях диверсификации образования. В учреждениях образования интегрированного и инклюзивного типа педагогическое взаимодействие осуществляется одновременно с несколькими категориями детей, имеющих особенности психофизического развития, тогда как методика обучения и коррекционно-развивающей работы традиционно привязана к конкретной нозологической группе. В этой связи возникла потребность поиска еще одной точки опоры, позволяющей не акцентировать внимание на особенностях работы с отдельными нозологическими группами обучающихся (с нарушениями психического развития, зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи и др.), а двигаться в направлении обобщения и универ-

сализации профессиональных компетенций. «Универсальный» специалист в первую очередь видит то, что объединяет детей с особенностями психофизического развития, составляет основу их совместной деятельности [2, с. 17]. Владеющий универсальными компетенциями учитель-дефектолог привязывается не к нозологической группе, образовательной области или учебному предмету, а к ребенку в типовой учебной ситуации, позволяющей видеть и оценивать его особые образовательные потребности и на этой основе создавать специальные условия обучения и воспитания. Особые образовательные потребности ребенка, по мнению В. И. Лубовского, связаны с повышением энергетических, когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих возможностей [3, с. 25], что требует от педагога осознанных действий по их удовлетворению. В нашем исследовании каждая группа потребностей была конкретизирована применительно к учебно-познавательной деятельности ребенка и педагогическим функциям. Это позволило сформулировать и описать специфические универсальные трудовые действия учителя-дефектолога. Профессиональное действие, сформулированное как ожидаемый результат, представляет собой профессиональную компетенцию, отражающую способность (умение) решать разнообразные задачи, возникающие в реальных условиях педагогической деятельности. В таблице представлен фрагмент компетентностной модели профессиональной подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития.

Таблица – Фрагмент компетентностной модели профессиональной подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования

Трудовые функции	Трудовые действия (профессиональные компетенции)
1. Организовывать коррекционно-образовательный процесс	• определять особые образовательные потребности • формулировать цели образования на диагностической основе • разрабатывать план-сценарий коррекционного занятия • мотивировать учебно-познавательную деятельность • применять методы, приемы и технологии, способствующие накоплению абилитационного потенциала и социального опыта • применять технологии разноуровневого и дифференцированного обучения • дозировать внешнюю помощь (педагога, родителей) • обеспечивать непрерывное комплексное контролирующее сопровождение образовательной деятельности • осуществлять дифференцированную оценку результатов коррекционно-образовательного процесса • понимать и применять индикаторы успеха интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования

Таким образом, разработанная нами компетентностная модель профессиональной подготовки учителя-дефектолога отражает основные функции деятельности современного педагога и трудовые действия, значимые в условиях диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития. Представленные в модели трудовые действия представляют собой универсальные компетенции,

обеспечивающие профессиональную деятельность специалиста с различными категориями детей в разных формах получения образования. Компетентностная модель может выступить ориентиром при создании методических систем подготовки педагогических кадров, удовлетворяющих, как актуальные запросы образовательной реальности, так и ее прогнозные показатели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Яковлева, И. М. Модель формирования профессиональной компетентности специального педагога (олигофренопедагога) // Специальная педагогика и специальная психология: сб. ст. IV междунар. теор.-методолог. сем., г. Москва, 4 апр. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т. – М. : ЛОГОМАГ, 2012. – С. 257–262.
2. Гайдукевич, С. Е. Подготовка учителей-дефектологов к практике интегрированного и инклюзивного образования: обновление содержания и методики преподавания специальных учебных дисциплин / С. Е. Гайдукевич // Специальное образование: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24–25 октября 2013 г. / Бел.гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск: БГПУ, 2013. – С. 22–26.
3. Богданова, Т. Г., Назарова, Н. М. Образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сб. науч. ст. VIII Междунар. теор.-методолог. сем., г. Москва, 2–3 марта 2016 г. / Моск. гос. пед. ун-т. – М. : МГПУ, 2016. – С. 14–29.
4. Лубовский, В. И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития и их значения для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: сб. ст. IV Междунар. теор.-методолог. сем.; г. Москва, 4 апр. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т. – М. : МГПУ, 2013. – С. 24–28.

(Дата подачи: 25.08.2017 г.)

Дин Цзе,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Ding Jie,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

МОДЕЛЬ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО

MODEL OF COMPARATIVE DEVELOPMENT ANALYSIS GENERAL MUSIC EDUCATION IN BELARUS AND CHINA UNDER INFLUENCE OF IDEAS D. KABALEVSKY

В статье обосновывается значимость сравнительного исследования влияния идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае в условиях глобализации и информатизации общества, диалога культур, расширения общего образовательного пространства. Представлена модель сравнительного исследования, включающая методологические основания, объекты, методы и результаты оценки данного влияния. Дается описание каждого элемента модели.

Ключевые слова: общее музыкальное образование, модель сравнительного исследования, музыкально-педагогические идеи Д. Б. Кабалевского.

The article substantiates the significance of the comparative study of the influence of ideas of D. B. Kabalevsky on the development of general music education in Belarus and China in the context of globalization and informatization of society, the dialogue of cultures, the expansion of the general educational space. A model of comparative research is presented, including the methodological foundations, objects, methods and results of the assessment of this influence. A description of each element of the model is given.

Кeywords: general musical education, comparative study model, musical and pedagogical ideas Kabalevsky.

Обучение музыке – одна из важнейших составляющих общего образования, а также одна из форм эстетического воспитания. В музыкальном образовании отражаются основания духовной культуры той или иной страны, воплощаются духовные качества народа.

Так как система музыкального образования в Китае во многом основана на западноевропейских традициях, Концепции музыкального воспитания советского педагога Д.Б. Кабалевского должного внимания не уделяется. В свою очередь исследования музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского имеют важное практическое значение, поскольку позволяют китайским учёным:

1) осмыслить теоретические и методические аспекты общего музыкального образования с позиций ценностей, идей и принципов Д. Б. Кабалевского, углубленно изучить его наследие и на этой основе выработать соответствующие подходы в национальной системе музыкального образования;

2) провести всесторонний анализ учебной программы, разработанной Д. Б. Кабалевским, уточнить описание концепции и программы в китайских литературных источниках, восполнить пробелы в сведениях китайских источников;

3) расширить всестороннее познание китайских исследователей в области музыкального образования, обеспечить теоретическую базу для решения существующих в китайской системе общего музыкального образования вопросов и проблем.

В настоящее время в Китае активно проводятся исследования зарубежных музыкально-педагогических концепций, включая методику Карла Орфа (Германия), методику Золтана Кодая (Венгрия), метод Судзуки (Япония). Однако существует ещё крайне мало исследований постсоветского и ныне белорусского (российского) музыкального образования, несмотря на то, что в прошлом СССР оказал на Китай очень большое влияние в различных сферах, включая музыкально-педагогическую.

Безусловно, это не связано с нехваткой выдающихся представителей музыкальной педагогики или методик, заслуживающих упоминания. Высокий уровень советского музыкального образования общепризнан во всём мире. Программа музыкального воспитания Д. Б. Кабалевского также широко известна, благодаря своему научному и системному подходу. Однако в Китае она недостаточно изучена и осмыслена применительно к перспективам развития общего музыкального образования.

В Китае практически не проводятся исследования идей музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалеvского и её взаимосвязи с китайской системой музыкального образования, не исследуется также проблема заимствования положительного опыта данной концепции. Большинство учёных изучают наследие Д. Б. Кабалеvского с точки зрения фортепианного искусства, а не с точки зрения музыкальной педагогики.

В настоящее время методика обучения музыке в Китае постоянно обновляется, реформа данного учебного курса по-прежнему продолжается, проводятся курсы повышения квалификации для преподавателей. Учёные непрерывно ведут активные поиски подходящего пути развития китайского музыкального образования. В Программе музыкального воспитания Д. Б. Кабалеvского существует множество аспектов, которые могут сыграть важную роль в совершенствовании музыкального воспитания в Китае.

Концепция музыкального воспитания, разработанная Д. Б. Кабалеvским, является методологической основой школьного учебного предмета «Музыка» в Республике Беларусь. В контексте выдвинутой Д. Б. Кабалеvским цели, учебный предмет «Музыка» рассматривается одновременно как в аспекте самоценности музыкального искусства, так и в аспекте самоценности личности растущего человека. Основное назначение учебного курса «Музыка» в Беларуси состоит в формировании музыкальной культуры учащихся как части общей духовной культуры, о чем в свое время не единожды говорил в своих выступлениях Д. Б. Кабалеvский.

В то же время, научно-педагогическое сообщество на постсоветском пространстве акцентирует внимание на необходимости переосмысления концепции Д. Б. Кабалеvского в контексте современной социокультурной ситуации, в связи с чем идеи, отраженные в ней, приобретают новое актуальное звучание [5, с. 20].

Системы музыкального образования стран мира в настоящее время развиваются с учетом вызовов времени, в условиях глобализации и информатизации общества, диалога культур, расширения общего образовательного пространства. Поэтому важно в сравнительном контексте проследить влияние идей Д. Б. Кабалеvского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае, определить тенденции и особенности этого влияния в межкультурном образовательном пространстве.

Модельное представление о проводимом сравнительном исследовании отражено на рисунке.

Под моделью сравнительного исследования понимается совокупность методологических оснований, объектов, методов и результатов оценки влияния идей Д. Б. Кабалеvского на общее музыкальное образование в Беларуси и Китае.

Методологические основания включают в себя параметры сравнительного анализа и подходы к его осуществлению (культурологический подход). Параметрами оценки выступают концептуальные идеи Д. Б. Кабалеvского, которые отразились на постановке целей и задач общего музыкального образования, разработке его содержания, отборе и создании новых форм и методов обучения музыке. Кратко концептуальные идеи Д. Б. Кабалеvского можно описать следующим образом.

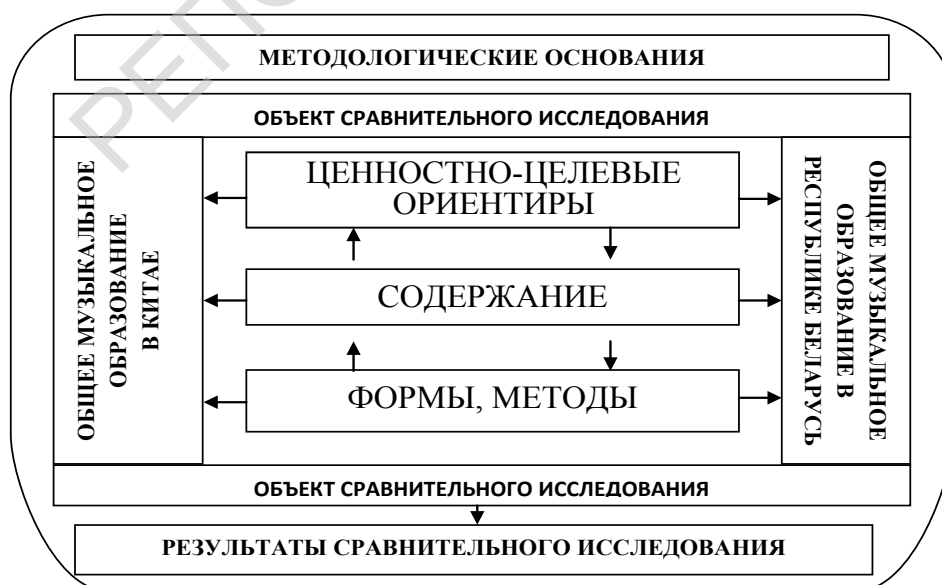


Рисунок – Модель сравнительного исследования влияния идей Д. Б. Кабалеvского на развитие общего музыкального образования

Музыка – это не только школьный предмет, способствующий выявлению необходимых музыкальных умений и навыков, но и могучее средство воспитания личности. Главной целью музыкального воспитания является приобщение учащихся к музыкальной культуре, включая их тем самым в общую структуру духовной культуры [2; 3].

Основным условием эффективного общения учеников к искусству музыки и развития их потенциала является эмоциональная увлеченность на уроках. Поэтому урок музыки должен строиться по законам искусства и исключать формализм и схоластику при освоении теории: не «нотная грамота», а «музыкальная грамотность» [3, с. 16–17].

Музыка открывает широкие возможности не только для чувственного восприятия детьми мира, но и для их мыслительной активности, в процессе которой они могут думать и оценивать музыкальное произведение. На уроках музыки педагог может посредством различных методов и форм стимулирования побуждать учащихся активно осмысливать и воспринимать музыку, не только слушать ее, но и размышлять о ней, о ее преобразующей силе, помогать в осознании себя как личности в процессе общения с музыкой [4, с. 56].

Целостная система становления и развития музыкальной культуры учащихся выстраивается на основе все более полного раскрытия ими таких сущностных свойств музыкального искусства, как интонация, жанр, стиль, музыкальный образ и музыкальная драматургия в их связи с жизнью, другими видами искусств, историей [4].

Тематическое построение программ осуществляется с целью объединения всех элементов и составляющих урока в единое художественное целое. Процесс познания музыки предполагается начинать, опираясь на три жанра: песню, танец и марш, – поскольку уже имеющийся ранее опыт общения с данными жанрами позволяет детям приходить к обобщениям, способствующим формированию умений осознанно слышать, исполнять, сочинять музыку и размышлять о ней. Связь обучения с жизненным опытом и практикой способствует более эффективному усвоению учащимися содержания учебного материала. А это, в свою очередь, позволяет направлять познавательный интерес учеников в нужном направлении (от более простых форм усвоения к более сложным) [1; 2; 3].

Кроме того, важным направлением является признание равноправными всех видов музыкальной деятельности ребенка: хоровое пение,

слушание – восприятие музыки, музыкально-ритмическое движение, игра на элементарных инструментах, музыкальное творчество – импровизация, постижение основ музыкальной грамоты; включение таких важных составляющих, как духовная (церковная) музыка и фольклор; направление работы по интеграции художественных дисциплин; включение музыкальной психотерапии как эффективного средства в борьбе против школьных неврозов; организация современного музыкального досуга школьников; отбор музыкального материала для хорового пения, который осуществляется самим учителем на основе национальных особенностей музыкальной культуры народа и традиций конкретной страны [1; 3; 4].

На основе этих концептуальных идей исследуются выделенные объекты.

Объектами сравнительного исследования являются системы общего музыкального образования музыкального образования в Беларуси и Китае, его ценностно-целевые ориентиры, содержание, формы и методы.

Системы общего музыкального образования в Беларуси и Китае в своем историческом развитии имеют как сходные черты, так и специфические отличия. Сходные обусловлены общим историческим прошлым и сильным влиянием СССР на развитие всех сфер жизни в Китае в 50-е годы XX века.

Специфические отличия заключаются в национальных культурных традициях, а также переориентации Китая, начиная с конца 1970-х гг., на западные (европейские, американские) системы музыкального воспитания.

В нашем исследовании будет изучаться период исторического развития систем общего музыкального образования Беларуси и Китая с 1970 года по настоящее время (2017 г.). Нижняя граница исследуемого периода объясняется появлением в СССР новой программы по музыке Д. Б. Кабалевского, свершившей «переворот» в сфере музыкального воспитания детей. Ключевым событием, определяющим нижнюю границу формирования современной модели музыкального образования в Китае, стало состоявшееся в декабре 1979 г. совещание руководителей высших музыкально-педагогических учебных заведений в Чжэн Чжоу, на котором были определены дальнейшие приоритеты развития системы музыкального образования в Китае. В том числе, ставилась задача осмысления и заимствования лучшего зарубежного опыта стран Северной Америки, Западной Европы, СССР.

Методы сравнительного исследования представлены следующими группами: описатель-

ные, исторические, социологические, статистические, сравнительные, прогнозирования. Описательные методы позволят накопить информацию для анализа, определения общего и особенного в системах общего музыкального образования Беларуси и Китая. С помощью исторических методов будет изучаться генезис и особенности развития систем общего музыкального образования Беларуси и Китая под влиянием идей Д. Б. Кабалеvского, осуществляться хронологическая реконструкция этого развития и обосновываться его периодизация. Социологические методы дадут возможность оценить соответствие организации общего музыкального образования потребностям общества на современном этапе развития. С помощью статистических методов будут анализироваться и интерпретироваться количественные показатели общего музыкального образования, несмотря на то, что параметры национальной статистики плохо поддаются международным сравнениям. Сравнительно-сопоставительный метод позволит выделить общее в развитии различных образовательных процессов, повторяющееся, устойчивое, непрерывное, а также специфическое, уникальное, неповторимое, что характеризует культуру любого народа, раскрыть и обосновать синергетику культурогенеза в эпоху информатизации и глобализации мирового сообщества. Методы прогнозирования позволят экстраполировать тенденции эффективного влияния идей Д. Б. Кабалеvского на развитие общего музыкального образования Беларуси и Китая с учетом особенностей современной социокультурной ситуации [6, с. 35].

Данные группы представлены теоретическими методами: различные виды анализа,

герменевтический метод, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация, хронологическая реконструкция, ретроспекция, периодизация, аналогия, экстраполяция и др.

Результатами оценки рассматриваются новые научные знания об общем и особенном во влиянии идей Д.Б. Кабалеvского на системы общего музыкального образования, о тенденциях, перспективах и условиях эффективности этого влияния в глобализирующемся мире.

Таким образом, в статье раскрыта содержательная структура модели сравнительного исследования влияния идей Д.Б. Кабалеvского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае, охарактеризованы методологические основания исследования, его объекты, методы и прогнозируемые результаты.

Выявление влияния идей Д.Б. Кабалеvского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае, определение тенденций и особенности этого влияния в межкультурном образовательном пространстве является весьма значимым для систем музыкального образования стран мира, которые в настоящее время развиваются с учетом вызовов времени, в условиях глобализации и информатизации общества, диалога культур, расширения общего образовательного пространства.

Наше исследование будет способствовать дальнейшему изучению музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалеvского, обогащению методики обучения музыке в китайской начальной и средней школе, предоставит возможность внедрения положительного опыта данной концепции в систему музыкального образования Китая, которая в данный момент находится в процессе реформирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дмитрий Борисович Кабалеvский: дело всей жизни. К 100-летию со дня рождения: Сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Воробьевой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004. – 100 с.
2. Кабалеvский, Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Кабалеvский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Кабалеvский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалеvский // Прекрасное побуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады выступления. – М.: Педагогика, 1973. – С. 8–46.
4. Кабалеvский, Д. Б. Педагогические размышления / Д. Б. Кабалеvский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
5. Мелик-Пашаев, А. А. Прецедент Кабалеvского / А. А. Мелик-Пашаев // Музыкальное образование в современном культурном пространстве: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д. Б. Кабалеvский – композитор, учёный, педагог» (5–6 декабря – г. Пермь, 11–12 декабря 2014 года – г. Москва). – М., 2015. – С.15–23.
6. Шапошникова, Т. Д. Методы междисциплинарных исследований в педагогической компаративистике / Т. Д. Шапошникова // Начальная школа плюс До и После. – № 11. – 2013 – С.34–47.

(Дата подачи: 11.09.2017 г.)

А. П. Калугина,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

A. Kaluhina,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА ГИМНАЗИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием гражданской компетентности обучающихся. Автором предложена методика формирования гражданской компетентности обучающихся в системе социального партнёрства гимназии.

Ключевые слова: гражданская компетентность; социальное партнёрство; методика.

METHODS FOR THE FORMATION PUPILS' CIVILIAN COMPETENCE IN THE SYSTEM OF SOCIAL PARTNERSHIP OF THE GYMNASIUM

The article deals with issues related to the formation of civil competence of students. The author suggests methods for the formation pupils' civilian competence in the system of social partnership of the gymnasium.

Keywords: civil competence; social partnership; methods.

Происходящие в современном обществе социальные, политические и экономические преобразования выдвигают ряд важнейших задач по формированию личности обучающегося как субъекта гражданской деятельности. Процессы глобализации, поликультурализации, информатизации вызывают необходимость качественного обновления содержания, форм, методов и средств воспитания личности обучающегося как гражданина. На сегодняшний день государственный заказ требует от системы образования осуществления подготовки активной, конкурентоспособной, компетентной личности, готовой к исполнению гражданских обязанностей, ответственной за собственное благополучие и благополучие своей страны. Ведь именно выпускники школ и гимназий, способные к самореализации, ответственному выбору, осознанному осуществлению своих гражданских прав, сотрудничеству и эффективному взаимодействию в обществе, определяют завтрашний день Республики Беларусь. От их гражданской компетентности в значительной степени зависят перспективы развития нашего общества, национальная безопасность страны.

Проблема формирования гражданской компетентности обучающихся является предметом исследования учёных. На современном этапе рассматриваются различные аспекты формирования гражданской компетентности обучающихся: индивидуализация процесса формирования гражданской компетентности обучающихся (Д. Б. Буянский); формирование гражданской компетентности обучающихся

в учебном процессе (З. С. Мазыр, Л. М. Митина), в воспитательном пространстве (А. П. Мягкова); развитие гражданской компетентности обучающихся старших классов в условиях государственно-общественного управления школой (В. А. Гладик); внедрение компетентностной модели гражданско-патриотического воспитания в учреждениях дополнительного образования (Ф. И. Храмцова). Однако, несмотря на несомненную теоретическую и практическую значимость представленных работ по проблеме, отметим, что вопросы формирования гражданской компетентности обучающихся ещё не достаточно разработаны. В педагогической науке продолжается поиск наиболее эффективных методов, форм, средств формирования гражданской компетентности обучающихся.

Анализ исследований О. В. Зубакиной, И. А. Старовойтовой, И. А. Сыромицкой и др. позволяет говорить о высоком потенциале социального партнёрства в области формирования компетентной личности. Это связано с тем, что в современных условиях образование является открытой педагогической системой, которая расширяет возможности для реализации образовательных потребностей обучающихся. Организация социального партнёрства гимназии с различными объектами социума предоставляет обучающимся возможность для получения реального опыта гражданской деятельности, осознания и принятия гражданских ценностей. Поэтому важной представляется разработка методического обеспечения процесса формирова-

ния гражданской компетентности в системе социального партнёрства гимназии.

Нами разработана методика формирования гражданской компетентности обучающихся в системе социального партнёрства гимназии. Основная идея данной методики заключается в интерактивном характере взаимодействия всех участников социального партнёрства гимназии (обучающихся – педагогов – представителей социальных партнёров). Как известно, слово «интерактив» было заимствовано из английского языка (inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный – находящийся в режиме взаимодействия, диалога. По нашему мнению, именно интерактивный характер предложенной методики будет способствовать педагогически эффективному общению всех участников социального партнёрства гимназии, в результате которого будут созданы условия для взаимообогащения познавательной, мотивационно-ценностной и деятельностной сфер личности обучающихся на всех этапах формирования гражданской компетентности: подготовительном, организационно-процессуальном и аналитико-результативном. Рассмотрим каждый этап более подробно.

Первый этап, *подготовительный*, предполагает:

- диагностическое изучение уровня сформированности гражданской компетентности обучающихся;
- проектирование содержательной стороны взаимодействия гимназии с социальными партнёрами на основе полученных в ходе диагностики результатов;
- формирование мотива у обучающихся на предстоящую деятельность, стимулирование интереса и стремления к участию в специально организуемой совместно с социальными партнёрами деятельности гражданской направленности. На данном этапе целесообразно использовать различные методы мотивации:
 - эмоциональные (создание ярких наглядно-образных представлений, создание ситуаций успеха, поощрение);
 - познавательные (проблемные ситуации, мозговая атака, творческие задания);
 - волевые (рефлексия поведения, прогнозирование своей деятельности);
 - социальные (развитие желания быть полезным своей стране, обществу, создание ситуаций взаимопомощи, эмпатия, сопереживание, заинтересованность результатами коллективной работы).

Организационно-процессуальный этап включает:

- вовлечение обучающихся в специально организованную гражданскую деятельность, осуществляемую в рамках взаимодействия с социальными партнёрами гимназии. При этом целесообразно организовывать деятельность по следующим направлениям взаимодействия: правовое, политическое, экономическое, социальное, культурно-историческое, нравственное.

Аналитико-результативный этап предполагает:

- проведение итоговой диагностики для выявления динамики сформированности гражданской компетентности обучающихся;
- анализ эффективности системы взаимодействия гимназии с социальными партнёрами.

Организация деятельности по формированию гражданской компетентности обучающихся в системе социального партнёрства гимназии предполагает поиск и обоснование наиболее эффективных педагогических условий, обеспечивающих формирование гражданской компетентности обучающихся. В рамках предложенной методики целесообразным видится внедрение комплекса педагогических условий:

1) Организация методической подготовки педагогических работников к формированию гражданской компетентности обучающихся в системе социального партнёрства гимназии. Необходимо организовать ознакомление педагогических работников с подходами, формами и методами формирования гражданской компетентности в рамках социального партнёрства гимназии, с практикой работы в данном направлении, тактикой взаимодействия с социальными партнёрами.

2) Осуществление подготовки обучающихся к взаимодействию с социальными партнёрами. Целесообразным будет информировать обучающихся о социальном партнёре, особенностях взаимодействия непосредственно с конкретным представителем социального партнёра.

3) Гуманистическое субъектное взаимодействие педагога, обучающихся и представителя социального партнёра, основанное на выраженной гражданской позиции участников взаимодействия, уважении к правовым нормам, признании ценности каждого человека, толерантности, взаимоуважении, демократическом стиле взаимодействия, стремлении к конструктивному диалогу, компромиссу, высокой коммуникативной культуре.

4) Совместное с социальными партнёрами использование ресурсов (интеллектуальных,

материально-технических и т. д.) в рамках социального партнёрства гимназии. Реализация данного условия позволит оптимизировать процесс формирования гражданской компетентности обучающихся и повысит его эффективность.

5) Активное вовлечение обучающихся в социально значимую гражданскую деятельность посредством волонтерства и участия в социальных проектах. Социально значимая гражданская деятельность определяется как деятельность, «имеющая личностную и общественно-значимую цель; форму проявления гражданской активности индивида, направленную на воспитание в себе гражданина» [2, с. 18]. По мнению С. В. Колотий, гражданская активность означает готовность и умение на деле доказывать свои гражданские убеждения, добровольно и творчески выполнять обязанности. Гражданская активность предполагает не просто исполнение обязанностей, но и проявление инициативы, энтузиазма и гражданского мужества [4]. Важным видом социально значимой гражданской деятельности является *волонтерство*, которое осуществляется обучающимися добровольно, бескорыстно, во благо общества и сограждан. По мнению Л. И. Аманбаевой, вовлечение обучающихся в волонтерскую деятельность есть «форма постоянного их участия в жизни общества и возможность реализовать и совершенствовать себя как личность» [1, с. 120]. При этом специфика формирования гражданской компетентности у обучающихся в процессе волонтерской деятельности заключается в социальном и гражданском сотворчестве. Деятельность обучающихся направлена на осознание гражданского долга, ответственности и приоритета общечеловеческих ценностей, формирование навыков активного гражданского действия, социального участия, развитие творческого, самостоятельного мышления, формирование умений и навыков оказания помощи другим людям.

Вовлечение в социальные проекты предоставляет возможность обучающимся реального участия в решении различных общественных проблем. Социальный проект включает в себя программу реальных действий, в основе которой лежит актуальная проблема, требующая разрешения. Её реализация способствует улучшению социальной ситуации в конкретном регионе, социуме, учреждении, объединении.

6) Использование интерактивных форм и методов организации совместных с социальными партнерами событий, направленных на формирование гражданской компетентности обучающихся. Интерактивные формы и мето-

ды работы предполагают взаимодействие и сотрудничество всех участников воспитательного процесса. Именно такие формы и методы предоставляют возможность для формирования компетентности через включение участников воспитательного процесса в осмысленное проживание и переживание индивидуальной и коллективной деятельности, осознание и принятие гражданских ценностей, накопление опыта гражданской деятельности. В рамках представленной методики мы рассматриваем три группы интерактивных методов:

- игровой метод (деловая игра, игра-моделирование, кампания и др.). Игровой метод, являясь одним из интерактивных методов формирования гражданской компетентности обучающихся, развивает критическое мышление и коммуникативные навыки, формирует потребность саморазвития и индивидуальный стиль общения обучающихся. «Играть – это значит действовать, ощущать, воспринимать, творчески отображать мир в воображении, действиях, поступках и, как результат, развивать в себе навыки общественного поведения» [3, с. 29];
- дискуссионный метод (круглый стол, дебаты, мозговой штурм, пресс-конференция и др.). Данный метод содействует формированию коммуникативной культуры обучающихся. В процессе проведения дискуссии происходят: осознание обучающимися противоречий, трудностей, связанных с проблемой гражданской направленности, актуализация ранее полученных знаний, творческое переосмысление возможностей их применения;
- метод проектов (социальные проекты). Вовлечение обучающихся в социальные проекты предоставляет им возможность реального участия в решении различных общественных проблем, что, безусловно, содействует формированию у обучающихся гражданской активности и гражданского участия.

Большое значение для формирования гражданской компетентности обучающихся в системе социального партнёрства гимназии, на наш взгляд, имеют и следующие технологии:

- квест-технология;
- технология КТД (И. П. Иванов).

Квест-технология рассматривается как эффективная технология формирования гражданской компетентности обучающихся. К преимуществам данной технологии можно отнести высокий мотивационный потенциал, развивающий характер, практическое, ролевое включе-

ние всех участников в предлагаемую деятельность.

Важную роль в формировании гражданской компетентности обучающихся мы отводим технологии коллективного творческого дела И. П. Иванова, которая позволяет вовлечь обучающихся, сделать их активными участниками совместной деятельности на всех этапах подготовки и проведения мероприятия: на этапах коллективного планирования, коллективной подготовки, проведения КТД, подведении итогов.

Внедрение представленной методики формирования гражданской компетентности обучающихся в систему социального партнёрства гимназии будет способствовать освоению обучающимися эффективных тактик общения и сотрудничества, работы с информацией, способов духовного и интеллектуального саморазвития, выбору целевых и смысловых установок для оценки собственных действий и поступков, определению ключевых ценностей гражданина – ответственности, гуманности, патриотизма, толерантности, сознательности, законопослушности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аманбаева, Л. И. Гражданское воспитание учащейся молодёжи в новых социальных условиях : дисс. ... д-ра пед. наук / Л. И. Аманбаева. – Якутск, 2002. – 351 с.
2. Гревцева, Г. Я. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников : дисс. ... д-ра пед. наук / Г. Я. Гревцева. – Челябинск, 2006. – 359 с.
3. Князев, А. М. Основы применения игровых технологий в профессиональной подготовке / А. М. Князев // Акмеология. Учебник – М.: РАГС, 2003. – 298 с.
4. Колотий, С. В. Гражданственность как воспитательная ценность школьников в современных условиях / С. В. Колотий // Аналитика культурологии. – 2006. – № 1.

(Дата подачи: 7.09.2017 г.)

Е. А. Лобковская,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Барановичи, Республика Беларусь

E. Lobkovskaya,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Baranavichy, Republic of Belarus

ДИАГНОСТИКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В статье представлены результаты исследования проблемы формирования у будущих педагогов нравственной саморегуляции здорового образа жизни, которые позволили наметить перспективные направления методической работы.

Ключевые слова: нравственная саморегуляция здорового образа жизни, проблема, состояние, формирование, педагог.

В эпоху радикальных социально-экономических преобразований общества проблема здоровья приобрела глобальный характер, особенно по отношению к подрастающему поколению. Для создания и развития в учреждении образования здоровьесозидающей образовательной среды педагоги должны не только владеть знаниями и умениями в данной области, но и сами обладать физическим, психическим и духовным здоровьем, быть носителями здорового образа жизни (ЗОЖ).

Специфика педагогической профессии связана с социальным воспроизводством человека общественно высокого качества. Поэтому возникает необходимость формирования у педагога профессиональной компетентности в области саморазвития и формирования ЗОЖ как основы самоактуализации и творческой самореализации в профессии, предпосылки устойчивого развития личности и общества. Действенным средством этого является накопление будущими педагогами опыта нравственной саморегуляции (НС) здорового образа жизни в образовательном процессе учреждения высшего образования.

Проблема нравственной саморегуляции здорового образа жизни носит междисциплинарный, комплексный характер. В области валеологического образования личности нами были изучены фундаментальные работы И. И. Брехмана, Л. Д. Глазыриной, Н. М. Полетаевой, Л. Г. Татарниковой. Формированию ценностных личных отношений обучающихся к различным аспектам бытия уделяется пристальное внимание в психолого-педагогических трудах Ш. А. Амонашвили, Б. С. Братуся, К. В. Гав-

DIAGNOSTICS OF FUTURE TEACHERS MORAL SELF-REGULATION OF A HEALTHY LIFESTYLE

The article presents the results of research of problems of formation of future teachers' moral self-regulation of healthy lifestyle that allowed us to chart the future directions of methodical work.

Keywords: moral self-regulation of healthy lifestyles, problem, condition, formation, teacher.

риловец, Н. И. Пирогова, В. А. Сластенина, В. А. Сухомлинского. В трудах А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Э. Фромма исследуются проблемы самоактуализации, а в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, Д. С. Шимановского – различные аспекты саморегуляции. Указанные фундаментальные труды явились основой при определении нами сущности ЗОЖ и нравственной саморегуляции ЗОЖ.

Придерживаясь концепции холистического здоровья [3], здоровый образ жизни мы рассматриваем как сознательное поведение (целенаправленную последовательную работу) с повышенным чувством ответственности за сохранение и укрепление своего физического, психического и духовного состояния как основы личного счастья и продуктивной жизнедеятельности. Механизмом такого сознательного и ответственного поведения является саморегуляция как система внутренней активности личности по управлению произвольным поведением в сфере здоровьесбережения и здоровьесозидания в ориентации на ценности гуманистической этики.

Структуру нравственной саморегуляции здорового образа жизни студентов составляют ориентировочный, исполнительный и контрольный компоненты, что делает процесс НС ЗОЖ замкнутым (кольцевым) и гарантирует достижение принятой субъектом цели. Интегральным образованием этой структуры является формирующий регуляторный опыт, обе-

спечаивающий переход НС ЗОЖ в привычный образ жизни студентов.

Соответственно каждому компоненту нравственной саморегуляции были определены критерии. К ним относятся:

- сформированность потребности в ЗОЖ, наличие нравственных ценностей ЗОЖ и сформированных образцов здоровьесбережения, владение оценочным знанием о ЗОЖ;
- умение разрабатывать и реализовывать программу самосовершенствования в трёх аспектах ЗОЖ;
- рефлексия процесса и результатов реализации программы, коррекция и воля доводить до конца программу самосовершенствования.

В целях изучения, насколько глубоко будущие педагоги понимают сущность здорового образа жизни и осознают значимость ЗОЖ для профессионального долголетия, было проведено анкетирование студентов (сентябрь - ноябрь 2015 года). В нём приняли участие студенты учреждений образования «Белорусский государственный педагогический университет имени

Максима Танка», «Барановичский государственный университет», «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина». В качестве респондентов выступили студенты I–V курсов педагогических специальностей учреждений высшего образования в возрасте от 17 до 24 лет. Общее количество опрошенных составило 386 человек.

Для определения уровня сформированности у будущих педагогов НС ЗОЖ применялась специально разработанная анкета. В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню сформированности у будущего педагога НС ЗОЖ были присвоены соответствующие баллы: критическому – 1 балл, допустимому – 2 балла, оптимальному уровню – 3 балла. Это позволило выявить основные признаки сформированности НС ЗОЖ, глубже познать и описать качественные связи и отношения в её структуре, оптимизировать условия опытно-экспериментальной работы. Характеристика уровней представлена ниже в таблице 1.

Таблица 1 – Уровневая характеристика сформированности у будущих педагогов нравственной саморегуляции здорового образа жизни

Критерии НС ЗОЖ	Критический уровень	Допустимый уровень	Оптимальный уровень
Сформированность потребности в ЗОЖ, наличие нравственных ценностей ЗОЖ и сформированных образцов здоровьесбережения, владение оценочным знанием о ЗОЖ (ориентировочный компонент)	Потребностно-мотивационная сфера по ведению ЗОЖ недостаточно развита. Идеальные образцы здоровьесбережения и антипримеры поведения разрушающего здоровье не сформированы. Отсутствие знаний о ЗОЖ (в трёх аспектах) как профессионально-личностной ценности и утверждения нравственных идеалов во взаимоотношениях с окружающими людьми.	Хорошо развита потребностно-мотивационная сфера по ведению ЗОЖ. Знания о ЗОЖ (в трёх аспектах) как профессионально-личностной ценности не полные. Частично сформированы идеальные образцы здоровьесбережения и антипримеры поведения разрушающего здоровье. Утверждение нравственных идеалов во взаимоотношениях с окружающими людьми носит фрагментарный характер.	Наличие осознанной мотивации и устойчивой потребности вести ЗОЖ, оценочного знания о ЗОЖ как профессионально-личностной ценности; сформированных идеальных образцов здоровьесбережения и антипримеров поведения разрушающего здоровье (носит рефлексивно-мыследеятельностный характер). Активное утверждение нравственных идеалов во взаимоотношениях с окружающими людьми и отношении к миру.
Умение разрабатывать и реализовывать программу самосовершенствования в трёх аспектах ЗОЖ (исполнительный компонент)	Отсутствие собственной программы оздоровления и самосовершенствования в трёх сферах ЗОЖ. Безответственное отношение к процессу самосовершенствования. Отсутствие опыта обогащения социально полезного поведения.	Разработка и реализация собственной программы оздоровления самосовершенствования, затрагивающая один из аспектов ЗОЖ (чаще всего только физическое самосовершенствование). Неполное осознание значимости обогащения опыта социально полезного поведения. Проявление некоторой несамостоятельности, неорганизованности, непоследовательности, нецелеустремленности в реализации программы самосовершенствования	Творческий подход к разработке собственной программы оздоровления и самосовершенствования в трёх сферах ЗОЖ. Постоянное обогащение опыта социально полезного поведения. Проявление ответственности, самостоятельности, организованности, последовательности, целеустремленности в реализации программ самосовершенствования.

Критерии НС ЗОЖ	Критический уровень	Допустимый уровень	Оптимальный уровень
Рефлексия процесса и результатов реализации программы, коррекция и воля доводить до конца программу самосовершенствования. (контрольный компонент)	Отсутствие адекватной самооценки результатов процесса самосовершенствования; контроля посредством гуманистической совести; Отсутствие искренности и правдивости по отношению к себе; воли вести ЗОЖ; оценки своей жизнедеятельности и других людей с позиций ЗОЖ.	Частичное корректирование программы самосовершенствования, самооценка результатов деятельности не всегда адекватная. Частичный контроль посредством гуманистической совести. Избирательное проявление волевых усилий искренности и правдивости по отношению к себе, верности собственным убеждениям вести ЗОЖ, оценивание своей жизнедеятельности и других людей с позиций ЗОЖ.	Дополнительные коррективы в программу на основе адекватной самооценки результатов деятельности. Контроль посредством гуманистической совести, проявление волевых усилий, искренности и правдивости по отношению к себе, верности собственным убеждениям вести ЗОЖ. Оценивание своей жизнедеятельности и других людей с позиций ЗОЖ.

Для формирования нравственной саморегуляции здорового образа жизни необходимо осмысление студентами содержания понятия «здоровый образ жизни». Респондентам было предложено ответить на вопрос «Что Вы понимаете под здоровым образом жизни (ЗОЖ)?».

Чаще всего в своих ответах будущие педагоги отмечали, что здоровый образ жизни – это:

- занятие физической культурой и спортом;
- здоровое питание;
- отсутствие вредных привычек;
- профилактическая деятельность;
- соблюдение режима дня (таблица 2).

Необходимо отметить, что отказ от вредных привычек включает только отказ от курения и алкоголя. А такие злободневные вредные привычки, как ненормативная лексика, кофемания, диеты, бесконтрольное использование лекарств, интернет-зависимость, игромания, наркотики респондентами не назывались. Под здоровым питанием студенты понимают употребление качественных натуральных продуктов, правильное их приготовление и соблюдение режима питания. Профилактическую деятель-

ность ЗОЖ респонденты связывают с: позитивным настроением, употреблением витаминных комплексов, своевременным обращением к специалистам (в целях профилактики заболеваний), соблюдением ночного сна.

Представленные в таблице данные указывают на незначительные различия ответов респондентов 1–5 курсов. Большинство студентов связывают ЗОЖ только с занятиями физической культурой и спортом (средний показатель по всем курсам 68,24 %). Между тем, не осознав многоаспектность понятия ЗОЖ, невозможно сформировать потребность вести его осознанно.

Чтобы узнать, разделяют ли современные студенты мнение специалистов о многоаспектности явления ЗОЖ, мы предложили будущим педагогам выделить признаки здорового образа жизни.

Большинство опрошенных наиболее важными посчитали следующие факторы ЗОЖ: отсутствие вредных привычек, правильное питание, двигательная активность. В то время как, например, социальные и морально-нравственные показатели студенты не назвали (таблица 3).

Таблица 2 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Что Вы понимаете под здоровым образом жизни (ЗОЖ)?»

Вопрос	Курс	I	II	III	IV	V
Что Вы понимаете под здоровым образом жизни (ЗОЖ)?	Занятие физической культурой и спортом	70 %	68,12 %	58,49 %	61,25 %	83,33 %
	Здоровое питание	58,33 %	53,62 %	52,83 %	68,75 %	65,15 %
	Отсутствие вредных привычек	58,33 %	39,13 %	52,83 %	67,50 %	54,55 %
	Профилактическая деятельность	26,67 %	31,88 %	47,17 %	33,75 %	57,58 %
	Соблюдение режима дня	10 %	17,39 %	24,53 %	22,50 %	15,15 %
	Без ответа	0,0 %	0,0 %	1,89 %	1,25 %	1,52 %

Таблица 3 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Какие признаки ЗОЖ Вы выделяете?»

Вопрос	курс	I	II	III	IV	V
Какие признаки ЗОЖ Вы выделяете ?	Активный образ жизни	51,67 %	68,12 %	66,98 %	53,75 %	69,70 %
	Здоровое питание	45,00 %	40,58 %	52,83 %	46,25 %	53,03 %
	Отсутствие вредных привычек	38,33 %	33,33 %	46,23 %	50,0 %	45,45 %
	Соблюдение режима дня	11,67 %	11,59 %	14,15 %	17,50 %	25,76 %
	Здоровый внешний вид	41,67 %	39,13 %	50,0 %	25 %	34,85 %
	Без ответа	6,67 %	2,90 %	4,72 %	5 %	6,06 %

Полученные данные могут свидетельствовать о недостаточно глубоком понимании студентами сущности ЗОЖ и признаков здорового образа жизни. Ответы респондентов продублировали ответы на первый вопрос, при этом процент студентов, которые не смогли ответить на него, по сравнению с теми, кто не ответил на первый вопрос, увеличился на 2.

Необходимым условием здоровья и профессионального долголетия является понимание будущими педагогами того, что ЗОЖ нужен для профессионального становления. Значительный процент респондентов не связывают профессиональную деятельность педагога со здоровым образом жизни – 11,29 % (средний показатель по всем курсам). Особенно огорчает тот факт, что наибольший процент среди всех курсов приходится на 5-й (21,21 %).

На вопрос, почему ЗОЖ важен для профессиональной деятельности, студенты указали, что:

- ЗОЖ – залог хорошей работоспособности (около 88 %);
- педагог является примером для подражания (61,25 %);
- ЗОЖ обеспечивает хороший внешний вид (14,39 %).

Незначительный процент студентов считает, что ЗОЖ обеспечивает стрессоустойчивость (8,93 %) и сохранение здоровой нации (7,49 %). Не смогли обосновать свой выбор 4,61 % респондентов.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что студенты не осознают

значимость ЗОЖ для самоактуализации и профессионального долголетия педагога, в своих объяснениях они используют общепринятые, стандартные выражения.

В процессе исследования важно было понять, насколько адекватно студенты оценивают собственный образ жизни. Нами был задан вопрос о том, имеют ли они свои программы самосовершенствования и оздоровления. Положительно ответили либо около половины (43,48 % и 43,94 % на 2 и 5 курсах соответственно), либо больше половины (55 % и 57,55 % на 1 и 3 курсах соответственно) респондентов. Что касается студентов 4 курса, то на поставленный вопрос утвердительно ответили лишь треть из них (32,5 %). Таким образом, каждый второй не имеет своей программы самосовершенствования и оздоровления.

Те из опрошенных студентов, которые имеют собственную программу оздоровления, в неё включают: здоровое питание; занятие физической культурой и спортом; отказ от вредных привычек; соблюдение режима дня (таблица 4).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что программа самосовершенствования и оздоровления затрагивает только физическое здоровье. При этом 90 % опрошенных в программу включают физическую культуру и спорт и 60 % – обращают внимание на здоровое питание. Ответы респондентов дублируют ответы на 1 и 2 вопросы.

Таблица 4 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Если Вы имеете свою программу оздоровления, то в чём она заключается?»

Вопрос	курс	I	II	III	IV	V
Если Вы имеете свою программу оздоровления, то в чём она заключается?	Занятия физической культурой	93,9 %	93,3 %	94,4 %	54,5 %	100 %
	Здоровое питание	48,5 %	60 %	63,9 %	72,7 %	56,5 %
	Отказ от вредных привычек	21,2 %	26,7 %	44,4 %	18,2 %	21,7 %
	Режим дня	33,3 %	20 %	25 %	54,5 %	47,8 %

Респонденты, которые продемонстрировали отсутствие у себя программы оздоровления и самосовершенствования, в качестве причин этого назвали отсутствие необходимости в подобной программе (29,6 %, 23,1 %, 33,3 %, 39,3 %, 60,7 % соответственно 1,2,3,4,5 курсы), нехватку времени и силы воли (в среднем 30 %). Никогда не задумывались над этим вопросом – 31 % респондентов.

Проанализировав результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы.

1. Не все студенты корректно трактуют понятие «здоровый образ жизни», отождествляя его лишь с физическим здоровьем.

2. Большинство респондентов не имеют полных и правильных представлений о показателях ЗОЖ, считая, что он включает в себя, в основном, компоненты, связанные с физическим здоровьем, тогда как на современном этапе развития общества это понятие необходимо рассматривать в трёх аспектах (физическое, психическое и духовное самосовершенствование).

3. Большинство респондентов указало на значимость ЗОЖ для профессиональной деятельности педагога. Однако дать исчерпывающее объяснение не смогли. Это не может не тревожить, поскольку повседневная работа педагога содержит достаточно много стрессогенных факторов. Ускоряющиеся темпы развития в современном обществе выдвигают повышенные требования к эмоционально-волевой, познава-

тельной, творческой, коммуникативной и другим сферам деятельности педагога.

4. Кроме того, встает вопрос о необходимости оказания помощи будущим педагогам в разработке и реализации собственных программ оздоровления и самосовершенствования, которые позволят не просто сформировать знания о трёх сферах ЗОЖ, но и постоянно обогащать опыт социально полезного поведения, проявляя в реализации программ самосовершенствования самостоятельность, организованность, последовательность, целеустремленность, ответственность.

5. Будущие педагоги включают в свои программы лишь физическое самосовершенствование, игнорируя укрепление своего психического и духовного состояния, что не может обеспечить продуктивность жизнедеятельности.

6. Каждый второй не имеет своей программы оздоровления и самосовершенствования, так как будущим педагогам не хватает силы воли, они никогда не задумывались об этом или не видят в этом необходимости.

Существенных различий в понимании здорового образа жизни и его значимости для профессионального долголетия между студентами разных курсов и учреждений высшего образования нами не было выявлено.

Распределение студентов по уровням сформированности компонентов НС ЗОЖ (ориентировочного, исполнительного и контрольного) на констатирующем этапе эксперимента представлено в таблицах 5, 6, 7.

Таблица 5 – Распределение студентов по уровням сформированности ориентировочного компонента НС ЗОЖ (желание следовать ЗОЖ в соответствии с лично значимой моделью)

Курс		Уровни		
		К – критический	Д – допустимый	О – оптимальный
I	%	12,4	69,6	18,0
II	%	14,2	68,3	17,5
III	%	17,4	68,7	13,9
IV	%	15,8	54,4	29,8
V	%	18,6	52,6	28,8
Средний показатель		15,68	62,72	21,6

Таблица 6 – Распределение студентов по уровням сформированности исполнительного компонента НС ЗОЖ (умение разрабатывать и реализовывать программу самосовершенствования в трёх аспектах ЗОЖ)

Курс		Уровни		
		К – критический	Д – допустимый	О – оптимальный
I	%	45,0	55,0	0
II	%	56,52	43,48	0
III	%	42,45	57,55	0
IV	%	67,50	32,50	0
V	%	56,06	43,94	0
Средний показатель		53,51	46,49	0

Таблица 7 – Распределение студентов по уровням сформированности контрольного компонента НС ЗОЖ (рефлексия процесса и результатов реализации программы, коррекция и воля доводить до конца программу самосовершенствования)

Курс		Уровни		
		К – критический	Д – допустимый	О – оптимальный
I	%	34,99	65,01	0
II	%	38,84	61,16	0
III	%	34,45	65,55	0
IV	%	42,50	57,50	0
V	%	38,69	61,31	0
Средний показатель		37,89	62,10	0

Данные таблиц свидетельствуют о том, что в среднем около 21,6 % студентов обладают оптимальным уровнем сформированности ориентировочного компонента НС ЗОЖ, при этом у 15,68 % опрошенных ориентировочный компонент находится на критическом уровне. ЗОЖ студенты связывают только с физическим самосовершенствованием, затрудняются выделять его признаки.

По сформированности исполнительного и контрольного компонентов НС ЗОЖ большинство студентов находятся на критическом (53,51 % и 37,89 %) или допустимом уровнях (46,49 % и 62,10 соответственно). Оптимальный уровень сформированности исполнительного и контрольного компонентов НС ЗОЖ обнаружить не удалось.

Каждый второй респондент не имеет своих программ оздоровления и самосовершенствования. Каждый третий отсутствие программы

самосовершенствования объясняет «нехваткой времени и силы воли», «отсутствием необходимости», или фразой «никогда не задумывался».

Результаты анкетирования подтверждают необходимость целенаправленных педагогических действий по повышению уровня информированности студента о себе как творце собственного здоровья, по формированию идеальных образцов здоровьесбережения, по оказанию помощи в разработке и реализации программ самосовершенствования в трёх аспектах ЗОЖ и в осознании препятствий процесса самосовершенствования и значимости осуществления контроля посредством гуманистической совести.

Полученные данные планируется использовать для дальнейших исследований в области формирования представлений студентов – будущих педагогов о здоровом образе жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Митина, Л. М. Научное обоснование и реализация комплексных психологических программ «развитие – здоровье – эффективность» в условиях полисубъективного образовательного пространства / Л. М. Митина // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С.10–14.
2. Лободин, В. Т. Как сохранить здоровье педагога / В. Т. Лободин, Г. В. Лавреченова, С. В. Лободина. – М.: Линка-Пресс, 2005. – 136 с.
3. Концепция национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 16.09.2016.
4. Стенсруд, Р. Холистическое здоровье (holistic health) / Р. Стенсруд // кн.: Раймонд Корсини, Алан Ауэрбах. Психологическая энциклопедия. М.-СПб, 2003. – С.974–975.

(Дата подачи: 20.09.2017 г.)

И. А. Мекеня,
старший преподаватель,
Гродненский областной институт
развития образования,
Гродно, Республика Беларусь

I. Mekenya,
Senior teacher,
Grodno Regional Institute of Development
of Education,
Grodno, Republic of Belarus

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрены педагогические условия реализации образовательных программ повышения квалификации педагогов. Акцентируется внимание на учёте специфики обучения взрослых, их потребностей, мотивированности и готовности осваивать новое. Представлена характеристика различных форм повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: повышение квалификации, образовательные программы, обучение взрослых, методическая поддержка

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS INCREASING QUALIFICATIONS OF TEACHERS

Pedagogical conditions of realization of educational programs of teachers' professional development are considered in the article. Attention is focused on taking into account the specifics of adult learning, their needs, motivation and willingness to learn new things. The characteristics of various forms of professional development of teaching staff are presented.

Keywords: advanced training, educational programs, adult education, methodological support

Дополнительное образование взрослых является одной из главных составляющих в обеспечении непрерывного образования человека в течение всей жизни. Значимое место в образовательном пространстве занимают региональные институты развития образования, деятельность которых должна носить динамичный, опережающий и многовекторный характер. Повышение квалификации характеризуется специфическими особенностями, так как осуществляет работу с уже имеющимся профессиональным качеством человека, преобразуя это качество, совершенствуя, развивая профессионально-педагогическую компетентность, изменяя содержательные характеристики, связанные с понятием квалификации.

В литературе представлены различные аспекты проблемы повышения квалификации. Так, А. И. Абрамов рассматривал экономические проблемы повышения квалификации. В работах А. И. Жука раскрыты теоретические основы деятельности института повышения квалификации. Вопросам непрерывного образования посвящены исследования Р. С. Пионовой, В. П. Тарантея и др. Проблемы повышения квалификации педагогических кадров отражены в трудах М. Т. Громковой, М. А. Гусаковского, С. А. Крупник, М. М. Левиной, Э. М. Никитина и др.

Целью повышения квалификации в современных условиях является формирование

творческой, инициативной личности, не только обладающей суммой необходимых профессиональных и мировоззренческих знаний, но и умеющей ими оперировать и применять на практике. Сегодня в образовании востребован педагог, который умеет быстро реагировать на изменения, происходящие в обществе, проявляет мобильность, готовность участвовать в инновационной деятельности, способен мыслить критически, умеет ориентироваться в нестандартных ситуациях, стремится к непрерывному личностному и профессиональному росту. Как справедливо отмечают Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской, необходим иной тип педагога, «способный адаптироваться к изменениям окружающей жизни, а не подчиняться обстоятельствам действительности» [1, с. 297]. В этой связи необходимо рассмотреть педагогические условия реализации образовательных программ повышения квалификации педагогов, приняв во внимание специфику обучения взрослых, их потребности, мотивированность и готовность осваивать новое.

Образовательная сфера взрослого обучающегося зависит от доминирующих интересов и потребностей, характеризуется прагматическим отношением к образованию, включением его в контекст собственной жизнедеятельности. Эффективность повышения компетентности педагога во многом определяется тем, насколько в организации процесса обучения в системе

повышения квалификации учитывается специфика, законы и закономерности психологии обучения взрослых (социальным статусом, возрастным статусом и статусом обучающегося; принятием себя, как состоявшегося профессионала, и необходимостью контакта с другим, выступающим в роли педагога; признанием своей компетентности, как основы состоятельности, и некомпетентности в области, составляющей предмет обучения) [2; 3].

По мнению С. Г. Вершловского, взрослый обучающийся должен понимать необходимость продолжения своего обучения в связи с тем, что существует диспропорция между его реальным уровнем знаний и необходимым для успеха в профессии; противоречие между существующим уровнем знаний и требуемым для освоения социальных условий деятельности, социальных отношений, социальных норм и правил поведения; между стремлением глубже разбираться в себе как субъекте профессиональной деятельности и недостаточно развитым механизмом саморефлексии; противоречием между уровнем знаний человека и новыми проблемными задачами, выдвигаемыми самой личностью в процессе своего развития [4].

Непременным условием совершенствования деятельности региональных институтов развития образования будет являться разрешение противоречий между быстрыми изменениями образовательных потребностей педагогов и установленной периодичностью повышения квалификации (нормативными документами регламентировано проведение повышения квалификации 1 раз в 3 года); между новыми требованиями к образованию и традиционным содержанием методической работы; между существующей системой аттестации педагогических кадров и необходимостью регулярной объективной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций; между востребованностью построения персонифицированных моделей по работе с педагогами для реализации дифференцированного подхода в их профессиональной подготовке и практически отсутствием разработанной содержательной основы, определяющей специфику деятельности системы повышения квалификации; между зарождающимися и интенсивно развивающимися тенденциями сетевого взаимодействия методической службы региона, образовательных учреждений, педагогов и отсутствием накопительной системы учёта их знаний в системе повышения квалификации.

В ГУО «Гродненский областной институт развития образования» реализация образова-

тельной программы повышения квалификации осуществляется в очной (дневной) и заочной (дистанционной) формах получения образования, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки. При составлении учебных программ повышения квалификации основными требованиями выступают: актуальность содержания, новизна информации, практическая значимость, компактность, соответствие современному состоянию науки, обобщённость, проблемность, выход за рамки узкопредметного рассмотрения в сфере междисциплинарной, общекультурной проблематики.

Достаточно высоко оценивают педагоги продуктивное изложение материала преподавателями, акцентируя внимание на профессионализме и компетентности профессорско-преподавательского состава, отмечают хорошо налаженную обратную связь, практико-ориентированный характер повышения квалификации. Более 80 % слушателей отмечают, что содержание программ повышения квалификации в основном соответствует профессиональным ожиданиям, они готовы представить полученную информацию в своих учреждениях образования, продолжать самостоятельно изучать и дорабатывать тот материал, который их заинтересовал. Только незначительная часть педагогов (около 10 %) отмечают, что не воспользуются полученной информацией.

Несмотря на положительную оценку образовательных программ повышения квалификации, следует указать на недостатки при организации их в очной (дневной) форме: зачастую происходит дублирование программ обучения; популярными и традиционно используемыми являются такие формы обучения, как лекционные и практические занятия, во время проведения которых слушатели проявляют пассивность; не всегда берётся во внимание специфика педагогической аудитории, её предметная направленность; не используются технологии образования взрослых; недостаточно используется опыт лучших педагогов, которые достигли высоких результатов качества обучения, и учреждений образования г. Гродно и Гродненской области, успешно реализовавших экспериментальные и инновационные проекты; в содержании программ очень мало современных методик и технологий, ориентированных на системно-деятельностную, компетентностную модели обучения. Во время осуществления рефлексии около 30 % слушателей отмечали, что такие значимые критерии как «повышение профессионального уровня», «знакомство с новыми формами и методами работы», «знакомство

с последними новинками в области предмета» оказываются на низком уровне. Практический опыт работы в реализации образовательных программ повышения квалификации педагогов позволяет сделать вывод о том, что традиционная система обучения не способна разрешить противоречия, о которых упоминалось ранее, а потому необходимо использование новых моделей повышения квалификации педагогических кадров.

В настоящий момент одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений непрерывного образования является дистанционное обучение. В ГУО «Гродненский областной институт развития образования» более 10 % образовательных программ основано именно на такой форме обучения (к примеру, «Использование сервисов Web 2.0 в работе учителя математики», «Проектирование электронных учебных материалов по учебным предметам гуманитарного направления», «Организация сетевого взаимодействия», «Механизмы реализации образовательной политики», «Подготовка учащихся к олимпиадам по информатике» и др.). Продолжительность такого обучения составляет один месяц. Обязательно планируется очное присутствие слушателей (очная встреча) в течение трёх дней.

По мнению В. И. Нефедовой, характерными чертами дистанционного обучения являются [5]:

1. *Гибкость*: у обучаемых (слушателей) есть возможность работать с учебным материалом в удобное для себя время, в удобном месте, в удобном темпе.
2. *Модульность*: каждый модульный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Из набора автономных курсов-модулей можно скомпоновать учебную программу так, чтобы она отвечала запросам и потребностям конкретного слушателя.
3. *Экономическая эффективность*: относительная низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет ориентированности технологий дистанционного обучения на большее количество обучающихся.
4. *Новая роль преподавателя*: по сути, преподаватель выступает в роли тьютора. Для образовательного процесса, который осуществляется в дистанционной форме, как правило, характерно асинхронное взаимодействие его участников, поэтому в функции тьютора входит: координирование образовательного процесса; корректировка преподаваемого курса; помощь в построении индивидуаль-

ной траектории обучения, в выполнении аттестационных работ разных типов, в решении проблем, связанных с обучением.

5. *Специализированный контроль качества образования*, который может быть организован в форме дистанционного экзамена, собеседования, проектной работы, теста.
6. *Использование специализированных технологий и средств обучения*: под технологией дистанционного обучения будем понимать совокупность методов, форм и средств взаимодействия со слушателем в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения ими знаний.
7. *Опора на современные средства передачи образовательной информации*: ключевым звеном системы дистанционного образования являются средства коммуникации.

Следует отметить, что для успешного освоения образовательной программы повышения квалификации в дистанционной форме слушатели должны обладать базовыми ИКТ-компетенциями, а это не всегда учитывается при комплектации групп (в составе группы могут быть слушатели с низким уровнем компьютерной грамотности), что впоследствии вызывает ряд затруднений в освоении содержания программы и выполнении итоговых заданий. Не вызывает сомнений тот факт, что на успешность реализации повышения квалификации влияет программное обеспечение, материально-техническая база учреждения образования, что зачастую оставляет желать лучшего. При дистанционном обучении педагог не освобождается от выполнения своей основной работы. Ежедневная практическая занятость порой приводит к переутомлению, недосыпанию, что впоследствии может сказаться на состоянии здоровья. Несомненно, что при обучении в дистанционной форме слушателям необходимо рационально распорядиться своим временем. По результатам анкетирования, которое проводилось после окончания повышения квалификации в дистанционной форме, более 60 % педагогов отметили, что испытывали дефицит «живого» общения и были рады встрече с коллегами и преподавателями на очном присутствии.

В современных условиях развития дополнительного образования взрослых актуальным становится участие педагогов в деятельности сетевых методических объединений (сообществ) с целью профессионального роста и повышения уровня профессиональных компетенций. Под сетевым сообществом И. Э. Широкова понимает «формальную или неформальную группу профессионалов, объединившихся для совместной

деятельности, направленной на личностный профессиональный рост и совершенствование образовательного процесса» [6, с. 95]. Е. Д. Патаракин определяет сетевое педагогическое сообщество как группу педагогов, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий [7].

Деятельность профессиональных сетевых сообществ базируется на взаимосвязи научных теоретических положений и педагогической практики, инновационном характере деятельности, наличии системы поддержки молодых и опытных педагогов, добровольности, личной мотивации и нацеленности участников сообщества на продуктивность, результативность. Педагогические профессиональные сообщества решают ряд задач – это совершенствование системы методического обеспечения образования за счет внедрения современных образовательных технологий и инновационных методов обучения, обеспечение открытого обсуждения актуальных вопросов образования, совершенствование профессионального мастерства педагогов, организация совместной деятельности педагогов в единой образовательной информационной среде. В отличие от сетевых сообществ, возникающих стихийно и самопроизвольно, создание сетевых профессиональных сообществ инициируется методическими службами в рамках региональной системы повышения квалификации работников образования и поддерживается ими.

С целью осуществления постоянной системной индивидуальной методической помощи учителям в межкурсовой период в ГУО «Гродненский областной институт развития образования» создана виртуальная система непрерывной поддержки, которая включает видеоконференции, онлайн-семинары, вебинары по актуальным вопросам образования, e-mail-рассылку информационных материалов, форум, блоги, сетевые сообщества. Система взаимодействия между участниками образовательного процесса реализуется по следующим направлениям: педагог – педагог, педагог – учащийся – родители, отдел образования – институт развития образования – управление образования. Методисты отделов и центров, преподаватели кафедр помогли слушателям объединиться в сетевые сообщества по интересам и направлениям профессиональной деятельности, выступая при этом в роли фасилитаторов непрерывного образования, координаторов сетевого взаимодействия,

модераторов общения педагогов в сети, сетевого консультанта.

Например, открыты сообщества для тех, кто заинтересован в создании информационно-библиотечной среды в учреждении образования, внедряет информационные технологии в образовательную среду, осуществляет экспериментальную и инновационную деятельность, курирует вопросы экологического воспитания школьников, энергосбережения, специального образования. Организованы сообщества для учителей математики, иностранных языков, специалистов социально-педагогических центров и системы дошкольного образования. Всем слушателям, которые осуществили повышение квалификации в дистанционной форме, предлагается вступить в сетевое сообщество «ИК-компетентные педагоги Гродненской области», где посредством обмена опытом участники знакомятся с различными сервисами и ресурсами. Через сетевое сообщество «ГроСС» осуществляется совместная работа над документами, отчётами, проектами, перспективными планами в режиме реального времени. Сообщество «Молодые педагоги Гродненщины» призвано помочь и поддержать в период профессиональной адаптации тех, кто только начинает свою профессиональную педагогическую деятельность. С целью роста профессионального мастерства молодых педагогов, выявления и распространения инновационного педагогического опыта, укрепления профессиональных контактов начала свою работу «Виртуальная школа молодого педагога».

Для результативного обучения как в очной (дневной), так и заочной (дистанционной) формах повышения квалификации, необходимо наличие достаточно высокого уровня мотивации. Успешность повышения квалификации будет определяться и тем, насколько активно педагог включен в этот процесс (определены ли цели своего обучения, насколько оптимально выбраны формы и методы, средства и способы осуществления учебных действий, регулируется ли процесс обучения, осуществляется ли оценка и корректировка собственного профессионального опыта).

Таким образом, реализация педагогических условий (учёт специфики обучения взрослых, их потребности, мотивированность и готовность осваивать новое, использование новых моделей повышения квалификации педагогических кадров, осуществление постоянной системной индивидуальной методической помощи в меж-

курсовой период) позволит обеспечить возможности педагогам научиться ориентироваться в огромном информационном поле, самостоятельно находить и принимать решения, успешно их реализовывать на практике и добиться

профессионального успеха, а реализацию образовательных программ повышения квалификации сделает более оптимальной, рациональной, целостной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Хуторская, Л. Н. Компетентностный подход к моделированию последиplomного образования / Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской // Компетенции в образовании. Опыт проектирования: сб. науч. тр. [под ред. А. В. Хуторского]. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 297–300.
2. Анисимов, О. С. Акмеология мышления / О. С. Анисимов. – М.: ЛМА, 1997. – 533 с.
3. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
4. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
5. Горовая, О. А. Использование дистанционных технологий в развитии готовности учителя к формированию универсальных учебных действий младших школьников / О. А. Горовая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3(5). – С. 80–84.
6. Широкова, И. Э. Сетевое взаимодействие педагогов Иркутской области в системе повышения квалификации в межкурсовой период / И. Э. Широкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 1 (10). – С. 94–97.
7. Патаракин, Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 112 с.

(Дата подачи: 19.09.2017 г.)

С. И. Невдах,

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

S. Nevдах,

PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассмотрена проблема организации полисубъектного взаимодействия как средства самореализации преподавателей и слушателей системы дополнительного образования взрослых. Указаны факторы, оказывающие влияние на самореализацию преподавателей и обучающихся. Раскрыты специфические характеристики и способы проявления деятельности, социальной и личностной самореализации в условиях полисубъектного взаимодействия на учебных занятиях в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Ключевые слова: полисубъектное взаимодействие, самореализация, система дополнительного образования взрослых

POLYSUBJECT INTERACTION AS A MEANS OF SELF-REALIZATION OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR ADULTS

The article deals with the problem of organization of polysubject interaction as a means of self-realization of teachers and students of the system of additional adult education. The factors influencing on the self-realization of teachers and students are indicated. Specific characteristics and ways of manifestation of activity, social and personal self-realization are revealed in the conditions of polysubject interaction in educational classes in adult education institutions.

Кeywords: polysubject interaction, self-realization, system of additional education for adults

В современных социокультурных условиях непрерывное образование в течение всей жизни приобретает все большую значимость. Изменение требований к подготовке, переподготовке специалистов в системе дополнительного образования взрослых, способных успешно адаптироваться к выполнению новых трудовых функций, готовых к самореализации в предстоящей профессиональной деятельности, обусловили необходимость поиска эффективных стратегий обучения, способов взаимодействия обучающихся и преподавателей, способствующих обогащению опыта обоих субъектов образовательного процесса.

В практике деятельности учреждений дополнительного образования взрослых наряду с системным, деятельностным, личностным, компетентностным и др. подходами реализуются идеи полисубъектного подхода, которые влияют не только на содержание и формы образования, но и на взаимосвязь образования и саморазвития личности, на развитие субъектного потенциала обучающихся и преподавателей (А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, В. А. Кан-Калик, А. К. Маркова, А. Маслоу, Л. М. Митина, К. Роджерс и др.). По мнению И. В. Вачкова, полисубъектное взаимодействие представляет собой форму непосредственного взаимодей-

ствия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности – полисубъект, который рассматривается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью [1].

На учебных занятиях в учреждении дополнительного образования взрослых организация совместной деятельности и общения слушателей и преподавателей, в процессе которых происходит их развитие и развитие полисубъекта в целом, обеспечивается функционированием соответствующей образовательной среды, являющейся основой для организации полисубъектного взаимодействия. Совместная творческая деятельность субъектов образовательного процесса направлена на овладение слушателями содержанием учебных дисциплин в ходе использования разнообразных технологий, и способствует их самореализации.

Проблема самореализации личности является одной из важнейших в системе наук о человеке. Возрастание исследовательского интереса к данной проблеме связано с пониманием важ-

ной роли самореализации в развитии личности, предъявлением более высоких требований к ее способностям саморазвития и самосовершенствования. Большинство ученых понятие «самореализация» рассматривается как реализация личностью собственного потенциала.

Как отмечает С. И. Кудинов, несмотря на то, что изучением самореализации личности занимались представители различных научных школ, до настоящего времени не сложилось единой концепции самореализации [2]. Причиной тому – недостаточная определенность исследуемого понятия: является ли оно процессом, явлением, свойством, потребностью или чем-то иным. Еще одна причина, усложняющая процесс изучения данного феномена, заключается в том, что самореализация не может наблюдаться непосредственно и объективно, ее сложно контролировать и измерять в ходе опытно-экспериментальной работы. Как правило, удается зафиксировать только ее эффекты и результаты, которые отражаются в психике субъекта.

Освоение слушателями образовательных программ повышения квалификации, переподготовки способствует наиболее успешной самореализации, поскольку обучающиеся выбирают их в большинстве случаев самостоятельно и осознанно. Результаты опросов слушателей специальностей переподготовки свидетельствуют о том, что 53 % респондентов выразили собственное желание изменить профиль специальности; 42 % – отмечали недостаток знаний для качественного выполнения должностных обязанностей; 19 % – пришли на обучение, чтобы впоследствии занять вакантные должности по специальности переподготовки. Взрослые обучающиеся обладают сформированными и закреплёнными в предшествующей деятельности знаниями, умениями, навыками, опытом и профессионально важными личностными качествами, поэтому в учреждения дополнительного образования взрослых они приходят с конкретными образовательными запросами, ожиданиями возможности получить недостающую информацию, расширить круг общения с коллегами и др. И если человек ориентирован на достижение реальных собственных целей, вероятность успешности его самореализации возрастает.

Учитывая особенности системы дополнительного образования взрослых, контингента обучающихся, обратимся к исследованиям Л. А. Коростылевой, которая предложила структурно-функциональную модель самореализации личности [3]. По мнению автора, в процессе выбора путей и средств самореализации, человек соотносит свои желания («хочу»)

с возможностями («могу») и необходимостью («надо»), которые обусловлены ценностными и ориентациями, мотивационно-потребностной сферой и др. Блок «Хочу» содержит интересы, желания и влечения, побуждающие к активности. Блок «Могу» представлен самопознанием своих возможностей, самоотношением и самооценкой. Блок «Надо» включает самоорганизацию, саморегуляцию и охватывает понятия свободы и контроля. В этом блоке устанавливается компромисс между самоконтролем и социальным контролем, которые являются важными составляющими самореализации. Содержание блоков может меняться в зависимости от этапа жизненного пути и особенностей личности.

В условиях учреждения дополнительного образования взрослых в ходе полисубъектного взаимодействия на учебных занятиях необходимо учитывать факторы, оказывающие влияние на самореализацию преподавателей и обучающихся. К первой группе можем отнести факторы, которые зависят от человека: ценности личности, имеющийся профессиональный опыт, готовность к самосовершенствованию и саморазвитию, гибкость мышления, способность к сотрудничеству, взаимодействию и др. Ко второй группе – факторы, не зависящие от человека: уровень жизни, влияние на человека СМИ, Интернета, социальная ситуация в группе и др.). По мнению Е. В. Селезневой, как уникальная целостная личность человек может самореализовываться только при встрече с другими.

Среди видов проявления самореализации личности выделяют деятельностную, социальную и личностную (С. И. Кудинов). Каждый из указанных видов имеет специфические характеристики и особенности проявления в условиях полисубъектного взаимодействия на учебных занятиях в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Деятельностная самореализация субъектов образовательного процесса характеризуется самовыражением в различных видах деятельности. Учение – деятельность слушателей, организуемая в контексте полисубъектного взаимодействия, преподавание – деятельность преподавателя, обеспечивающая повышение уровня его профессиональной компетенции. Оба вида деятельности постепенно должны приобрести форму сотрудничества на полисубъектном уровне. Разнообразные качества полисубъекта «преподаватель–обучающийся» определяются взаимодействием составляющих его элементов, которыми являются отдельные слушатели (группы слушателей) учреждения дополнительного

ного образования взрослых и преподаватель [4]. Условием возникновения полисубъектного взаимодействия выступает высокий уровень субъектности каждого из его участников.

Целенаправленная, личностно ориентированная деятельность преподавателя в учреждении дополнительного образования взрослых представляет собой мотивированное, опосредованное управлением учением обучающегося в целях перевода его в позицию активного субъекта самосовершенствования. Преподаватель должен уметь определять образовательные потребности обучающихся; учитывать их уровень подготовки, характер жизненного опыта, психофизиологические особенности; владеть различными методиками и средствами психолого-педагогической диагностики; осуществлять целеполагание, определять содержание обучения и соответствующие стратегии его усвоения; уметь организовывать совместную деятельность всех участников образовательного процесса; гибко реагировать на образовательные запросы слушателей, влиять на их мотивационные и ценностные установки, корректировать процесс обучения. Работа со взрослыми обучающимися требует от преподавателя особых, определенным образом связанных наборов умений, способности становиться на позицию фасилитатора, создающего условия для самонаправляемого обучения.

Слушатели включаются в организованное познание, осуществляют целеполагание и планирование собственной деятельности, ее реализацию как на учебных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы, регулируя свои действия в соответствии с поставленной целью, проявляя активность. Полисубъектное взаимодействие в системе «преподаватель – обучающийся» обеспечивается благодаря использованию разнообразных педагогических технологий (технологии проектного обучения, технологии интерактивного обучения, игровых технологий и др.), реализующихся в соответствии с принципами диалогичности, сотрудничества, сотворчества, формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста.

Социальная самореализация осуществляется в процессе выполнения субъектами образовательного процесса гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной деятельности. Для данного вида самореализации большое значение имеет продолжение взаимодействия преподавателя и слушателей, слушателей между собой вне учебных занятий, в процессе совместного участия в различных

общественных мероприятиях и акциях, проводимых в учреждении дополнительного образования взрослых. Неформальный характер общения, совместной деятельности сближает участников взаимодействия, способствует укреплению связей между элементами полисубъекта.

На первом этапе обучения слушатели испытывают некоторую обеспокоенность и сталкиваются с различными трудностями, в частности, «новый разновозрастной коллектив», «отсутствие опыта», «характер взаимодействия в группе» и др. Для создания благоприятной эмоциональной атмосферы полисубъектного взаимодействия следует предусмотреть проведение тренингов, способствующих личностному и профессиональному росту обучающихся, направленных на сплочение группы. Эффективным способом разрешения проблемы разновозрастной группы является организация помощи слушателям, не имеющим опыта работы, их коллегами по группе, которые готовы поделиться своими наработками.

Личностная самореализация субъектов учреждения дополнительного образования взрослых способствует развитию личностного потенциала участников полисубъектного взаимодействия: общительности, любознательности, инициативности, ответственности, трудолюбия, настойчивости, креативности, нравственности и т.д. Слушатели, осваивающие образовательные программы повышения квалификации, переподготовки, очень заинтересованы в результатах обучения и изменениях в личностном плане.

Анализируя мнения слушателей на предмет того, что бы они хотели приобрести в процессе обучения в учреждении дополнительного образования взрослых, отметим, что 78 % опрошенных указали на необходимость приобрести дополнительную квалификацию; 64 % – желают наладить взаимодействие с коллегами-специалистами для обмена профессиональным опытом; 58 % – хотят познакомиться с новыми достижениями в профессиональной сфере; 22 % – планируют обогатить опыт научно-исследовательской работы.

Развитие личностного потенциала участников полисубъектного взаимодействия осуществляется в процессе реализации на учебных занятиях методов анализа конкретных ситуаций, разрешения проблемных ситуаций, разыгрывания ролей, дискуссии, работы в малых группах и др. Проявлению личностной самореализации обучающихся будет способствовать применение методов коррекции личностных свойств, на-

правленных на осознание слушателями своего личностного профиля и роста на основе данных диагностики, а также методов психофизиологической поддержки, предполагающих поддержку осуществляемых возможностей слушателя с учётом его психофизического состояния.

Личностная самореализация преподавателей проявляется в обновлении теоретических сведений в рамках преподаваемой дисциплины, освоении новых методик, технологий организации образовательной деятельности обучающихся; формировании профессионально-личностных установок, системы ценностей, нахождения смыслов профессиональной деятельности и др. Компенсируя таким образом недостающие знания и опыт, преподаватель параллельно обретает способность быть субъектом собственного профессионального развития.

Таким образом, показателями результативности полисубъектного взаимодействия как средства самореализации преподавателей и слушателей будут являться: взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников образовательного процесса; степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; сплоченность и сознательность всех субъектов; продуктивность их взаимодействия. Организация полисубъектного взаимодействия как средства самореализации преподавателей и слушателей системы дополнительного образования взрослых будет способствовать обеспечению общекультурного, личностного и профессионального роста субъектов образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И. В. Вачков // Проблемы воспитания и развития личности [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://rl-online.ru/articles/3-02/134.html>. – Дата доступа: 23.04.2017.
2. Кудинов, С. И. Системная модель самореализации личности / С. И. Кудинов, А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2008. – № 1. – С. 28–37.
3. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 2001. – 39 с.
4. Невдах, С. И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях интеграционных процессов: монография / С. И. Невдах. – Минск : Бестпринт, 2015. – 168 с.

(Дата подачи: 30.08.2017 г.)

А. В. Позняк,

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

A. Pozniak,

PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются факторы, способствующие организации профильного обучения педагогической направленности на 3-й ступени общего среднего образования. Обосновываются ключевые социокультурные детерминанты этого процесса, в числе которых актуализация потребности в повышении престижа педагогической профессии в современном белорусском обществе, введение профильного обучения в школе, создание национальной системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: профильное обучение педагогической направленности, педагогическая профилизация, педагогические классы, непрерывное педагогическое образование

SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF LEARNING TEACHING ORIENTATION PROFILE IN ESTABLISHMENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The factors promoting the organization of profile training of pedagogical orientation at the 3rd step of the secondary education are analyzed in article. Key sociocultural determinants of this process are proved: among them the needs for increase in prestige of a pedagogical profession for modern Belarusian society, introduction of profile training at school, creation of national system of continuous pedagogical education.

Keywords: profile training of pedagogical orientation, pedagogical profiling, pedagogical classes, continuous pedagogical education

В Республике Беларусь повышение качества образования является одним из стратегических направлений социально-экономического развития [1]. В этой связи существенно возрастает роль педагога как ключевого субъекта качественного образования и агента социокультурных преобразований, что находит отражение в требованиях к модернизации системы подготовки педагогических кадров.

Востребованность учителя, способного осуществлять эффективную образовательную деятельность в условиях парадигмальных экономических и социокультурных изменений, обуславливает поиск механизмов, форм, методов совершенствования системы педагогического образования.

В настоящее время в нашей стране большое значение придается целенаправленной работе по привлечению на педагогические специальности абитуриентов, которые осмысленно выбирают педагогическую профессию, понимают ее миссию, специфику и ценность, осознают свои личностные возможности реализации в данной профессии.

Эта тенденция актуализировала внедрение в Республике Беларусь масштабного проекта по созданию профильных классов и групп педагогической направленности на 3-й ступени общего среднего образования. Идея организации про-

фильного обучения педагогической направленности и возрождения педагогических классов нашла свое отражение в протоколе поручений Президента Республики Беларусь. Это поручение было дано Главой государства во время посещения БГПУ в дни празднования его столетия в ноябре 2014 года.

Можно констатировать, что после окончания перестроечного периода, для которого было характерно падение ценности образования в целом, и педагогического образования, в частности, в первые десятилетия 21 века под влиянием ряда социокультурных факторов в белорусском обществе начинает возрождаться интерес молодежи к педагогической профессии.

В числе ключевых социокультурных детерминантов профильного обучения педагогической направленности в учреждениях общего среднего образования:

- потребность общества в повышении престижа педагогической профессии;
- организация профильного обучения на 3-й ступени общего среднего образования;
- становление национальной системы непрерывного педагогического образования.

В конце XX – начале XXI века наблюдалось резкое снижение статуса и престижа педагогической профессии как в странах постсоветско-

го пространства, так и в мировых масштабах. Исследователи объясняют эту ситуацию рядом внешних и внутренних факторов: с одной стороны, недостаточная государственная социальная и материальная поддержка педагогических кадров как представителей бюджетной сферы, с другой стороны, консерватизм самой образовательной системы (инертность), которая обуславливает ее отставание от изменений, происходящих в других секторах экономики и культуры [2, с. 246].

Также, во второй половине XX века в период бурного формирования общества потребления и массовой культуры образование становится «услугой, приобретаемой в массовых масштабах на рыночных основаниях, таким же товаром, как и все прочие ... а субъектом потребления выступает индивид, принимающий решение о покупке услуги» [3, с. 10.].

Все это негативно отражается на имидже педагогической профессии. Искажается представление об особой миссии учительского труда, которая подменяется процессом оказания образовательных услуг.

В то же время на протяжении истории человеческой цивилизации учительская деятельность всегда занимала особое, самое почетное и уважаемое место в структуре занятий человека. Это связано, в первую очередь, с особыми ожиданиями от учителя не просто как от «урокодателя», оказывающего услугу, а как наставника, друга, более мудрого и опытного советчика, профессионала, способного увидеть, раскрыть и развить лучшее в своих воспитанниках.

В настоящее время отмечается возвращение к теме значимости педагогической профессии. В белорусском обществе, в средствах массовой информации все чаще поднимается вопрос возрождения престижа учительского труда. Все более ощутима государственная поддержка педагога, что делает учительскую профессию конкурентоспособной и привлекательной на рынке труда, особенно в настоящее время, когда мировая и национальные экономики переживают период нестабильности.

Как отметил в одном из интервью ректор ведущего педагогического вуза страны – Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка: «Когда называешь ее (профессии педагога – А.П.) преимуществами (социальная защищенность, стабильная работа и зарплата, хорошие условия труда, двухмесячный отпуск, высокая миссия в обществе) самым большим скептикам, они соглашались: это факты – никаких придумок» [4].

Положительные сдвиги в отношении к учительской профессии со стороны старшеклассников, их родителей становятся очевидными, если

проанализировать количество посетителей дней открытых дверей в БГПУ.

Если в 2014 пришло около 700 посетителей, то в 2017 – более 2500 человек, те, кто не участвовали очно, следили за событием он-лайн [4].

Еще более показательными являются данные по динамике проходных баллов и конкурса на педагогические специальности в течение последних лет. Так, в БГПУ в 2015 г. было подано 2580 заявлений абитуриентов на 1155 бюджетных мест дневного и заочного отделения, в 2016 г. – уже 3300 заявлений на те же места, в 2017 году – 3982.

Таким образом, повышение престижа профессии учителя становится фактором, влияющим на профессиональное самоопределение учащихся в пользу педагогических специальностей, что в свою очередь делает привлекательным обучение в педагогических классах как стартовой площадки для поступления на педагогические специальности.

В 2015/2016 учебном году в Республике Беларусь в рамках введения профильного обучения на 3-й ступени общего среднего образования особое внимание уделяется организации деятельности профильных классов профессиональной направленности, и в первую очередь – педагогических классов. Это становится одной из ключевых предпосылок для организации процесса педагогической профилизации в белорусских школах.

В соответствии с инструктивно-методическим письмом Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2015/2016 учебном году профильного обучения на III ступени общего среднего образования» (от 22 мая 2015 г. № 05-21/90-и) старшеклассники, обучающиеся в педагогических классах, в рамках учебных часов изучают учебные предметы на повышенном уровне (как правило, это те учебные предметы, учителями которых они планируют стать в будущем). Они также в обязательном порядке осваивают программу факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию», участвуют в педагогических пробах (различные формы педагогической деятельности – подготовка и проведение фрагмента урока, внеклассного мероприятия, подвижной перемены, вожатская и волонтерская деятельность и др.).

В школах с малым количеством классов на параллели учащихся объединяют в группу (педагогический класс) для изучения обязательного факультатива из числа учащихся близлежащих учреждений образования, желающих освоить программу данного факультативного занятия (по принципу межшкольного факультативного занятия). Педагогический класс фор-

мируется по тем же правилам, что и обычный профильный класс. Открытие педагогических классов утверждается решением районного (городского) исполнительного комитета.

Результаты мониторинга удовлетворенности учащихся педагогических классов и педагогов, работающих в этих классах, который ведется на протяжении последних 3-х лет, свидетельствует о том, что педагогическая профилизация позволяет актуализировать важные механизмы адекватного выбора профессии: «ясное понимание своих интересов, ресурсов, возможностей, ограничений; знание требований, перспектив, ограничений профессии; взвешенное суждение о соотношении этих двух групп фактов» [5, с. 123].

В этой связи интересны результаты анкетирования учащихся 11-х педагогических классов, которое проводилось в мае текущего года сотрудниками центра развития педагогического образования БГПУ.

Анализ ответов респондентов в целом показал высокую удовлетворенность обучением профильной педагогической направленности: 52 % отметили, что им очень понравилось учиться в педагогическом классе, 41 % не жалеют, что прошли профильную педагогическую подготовку. На вопрос, помогли ли факультативные занятия понять сущность и особенности педагогической профессии, 61 % дают утвердительный ответ, 33 % утверждают, что помогли частично.

Из наиболее полезных и интересных теоретических вопросов, изученных в ходе факультатива «Введение в педагогическую профессию», респонденты отметили в первую очередь профессиологический блок. Следующим по значимости идет раздел «Открой в себе педагога», где наиболее запомнились учащимся такие темы, как организаторские, коммуникативные способности педагога и способности к разрешению конфликта. Темы психологического модуля, по мнению респондентов, помогли им глубже понять самого себя и природу человека.

Практически все учащиеся отметили высокий развивающий потенциал профильной педагогической подготовки вне зависимости от их профессионального выбора.

Об интересе к педагогическому профилю говорит устойчивая динамика количества педагогических классов и учащихся в них. В 2015/2016 учебном году во всех регионах страны и г. Минске было создано более 100 педагогических классов и групп. В 2016/2017 учебном году в стране действовали 319 педагогических классов и групп, в которых обучались более 3540 учащихся. В 2017/2018 учебном году количество педагогических классов и групп возросло на 122 и стало 441. Количество учащихся в них увеличилось на 1125 и составило почти 4700.

Становление системы непрерывной подготовки педагогов – также в числе ведущих социокультурных детерминантов профильного обучения педагогической направленности в учреждениях общего среднего образования

В 2015 году разработана и утверждена Министром образования Республики Беларусь Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы. Как отмечает А. И. Жук, ключевым фактором развития отрасли педагогического образования на ближайшую пятилетку становится обеспечение непрерывности в подготовке педагогических кадров: от допрофильной подготовки и профильного обучения и ориентации на выбор педагогической специальности на уровне общего среднего образования до системы дополнительного образования взрослых, позволяющей диверсифицировать траектории профессионального развития педагога [6, с. 62].

Непрерывность педагогического образования предполагает высокую степень сотрудничества и взаимодействия всех субъектов педагогического образования, участвующих в профессиональной подготовке педагога, а также преемственность и многоуровневость профессиональной педагогической подготовки.

Как отмечают исследователи, система непрерывного профессионального образования представляет собой единый комплекс образовательных учреждений различного уровня и назначения, «различных институциональных и процессуальных характеристик, вместе с тем характеризующийся организационным и содержательным единством, преемственной взаимосвязью, дающий в совокупности человеку реальную возможность получить и постоянно совершенствовать свой уровень общего и социально-профессионального образования, удовлетворять свои познавательные и духовные потребности, успешно подниматься по ступеням своей «индивидуально-образовательной лестницы» [7, с. 124].

В контексте идеи непрерывности педагогического образования актуальным становится вопрос о предпрофессиональной подготовке школьников по ориентации их на осознанный выбор педагогических специальностей. Отмечается, что целесообразно уже начиная с пятого класса переходить к поиску и отбору талантливых ребят, способных и готовых посвятить себя учительской профессии, адресной и целевой подготовке их к поступлению в педагогические классы, а затем на педагогические специальности.

Широкие возможности для организации подготовки педагогической направленности учащихся на второй и третьей ступенях общего среднего образования открываются в рамках учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования (УНИК

НПО), который создан в Республике Беларусь в 2015 году. Субъектами УНИК НПО являются учреждения образования, относящиеся к различным уровням образования, научные и научно-методические организации, общественные объединения, взаимодействующие на договорной основе, участвующие в формировании и реализации инновационных подходов при подготовке педагогов [8].

Одним из основных направлений деятельности УНИК НПО с момента его создания стало научно-методическое и организационное обеспечение профильных классов и групп педагогической направленности. В условиях кластерных инициатив значительно расширяется сотрудничество учреждений общего среднего образования, в которых открыты педагогические классы, и учреждений высшего образования, педагогических колледжей, институтов развития образования и др.

Как показывают результаты мониторинга деятельности УНИК НПО, региональные университеты, институты развития образования, органы управления образованием в областях и столице за последние три года вели системную работу по открытию педагогических классов, их организационно-методическому сопровождению. Об эффективности этой работы говорят цифры: в 2017/2018 учебном году количество педагогических классов увеличилось в Минске на 12, в Минской области – на 15, в Гомельской – на 23, Гродненской – на 21, Могилевской – на 20, Витебской – на 16, Брестской – на 25.

Кластерное сотрудничество позволяет аккумулировать и распространять лучший региональный опыт по организации работы и научно-методическому сопровождению педагогических

классов, обсуждать и принимать коллегиально решения по развитию педагогической профилизации в стране.

Таким образом, анализ образовательной практики показывает, что в настоящее время в Республике Беларусь активно внедряется профильное обучение педагогической направленности. Данный процесс в Республике Беларусь обусловлен рядом факторов. В их числе – возрастающая в последние годы потребность общества в повышении престижа педагогической профессии, которая проявляет себя в популяризации профессии учителя в средствах массовой информации, поддержке со стороны государства и др.

Это и введение в стране профильного обучения на 3-й ступени общего среднего образования, и, в частности, предусмотренная нормативными документами организация деятельности профильных классов профессиональной направленности, что открывает возможность организации профильных классов и групп педагогической направленности (педагогических классов) в старших классах, а также создания профилизирующей педагогической среды в базовой школе (5–9-е классы).

И, наконец, обновление национальной системы педагогического образования с целью придания ей непрерывного характера и поиска механизмов для привлечения на педагогические специальности абитуриентов. Последний детерминант нашел выражение в созданном в стране учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования, представленного всеми уровнями подготовки педагогов, включая сеть школ и гимназий, в которых открыты педагогические классы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/nacionalnaya-strategiya>. – Дата доступа: 11.10.2017.
2. Парабучев, А. И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии / А. И. Парабучев // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 246–259.
3. Ильин, В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность / В. И. Ильин // Мир России – 2005. – № 2. – С. 3–40.
4. Ректор педуниверситета о проходных баллах, 100 % распределении учителей и о том, как поступить в вуз без экзаменов // Комсомольская правда. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.by/daily/26711.7/3735731/> – Дата доступа: 12.10.2017.
5. Рубцова, Н. Е. Психолого-педагогические модели профессионального становления: кросс-культурный анализ / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Человек и образование. – № 1. – 2005. – С. 123–128.
6. Жук, А. И. Непрерывное педагогическое образование в Республике Беларусь – фактор устойчивого развития общества / А. И. Жук // Наука и Школа. – № 6. – 2016. – С. 61–67.
7. Никитина, Н. И. Непрерывное профессиональное образование как социокультурный феномен / Н. И. Никитина, Т. Э. Галкина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 13. – С. 123–126.
8. Положение об учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>. – Дата доступа: 13.10.2017.

(Дата подачи: 25.09.2017 г.)

Е. И. Снопкова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Могилевский государственный университет
им. А. А. Кулешова,
Могилев, Республика Беларусь

E. Snopkova,
PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Mogilev State University
named after A. Kuleshov,
Mogilev, Republic of Belarus

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье приводятся результаты исследования теоретических основ развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования. Проанализированы подходы к определению сущности методологической культуры как философско-методологического и педагогического феноменов, реконструирована ее морфология в проблемном поле педагогических исследований. Раскрывается модельное видение онтологических характеристик методологической культуры педагога как теоретического конструкта, а также ее компетентностный профиль.

Ключевые слова: методологическая культура педагога, модель методологической культуры, компетентностный профиль методологической культуры, методологические способности педагога, методологические подходы

Исследование отражает результаты дескриптивно-аналитической работы автора по конфигурированию подходов к пониманию сущности методологической работы и методологической культуры в философских, методологических и педагогических источниках, показывает авторское видение синтетической модели методологической культуры педагога как теоретического конструкта, задающего основания для разработки концептуальных и методических основ ее развития, а также конструирования системы ресурсного обеспечения и диагностического сопровождения в непрерывной системе педагогического образования.

Решение исследовательских задач осуществлялось на основе комплекса методологических подходов, каждый из которых позволял достичь результатов разного уровня обобщения и направленности в целостной архитектонике научного проблемного поля. На основе культурологического подхода была определена тема исследования, сформулированы объект и предмет изучения, осмыслена проблема и возможные пути ее решения в ходе научного поиска в контексте основной категории исследования – культуры.

Междисциплинарный подход обусловил необходимость синтеза теоретических представле-

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF THE METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER

In the article are resulted research of theoretical bases of development of a methodological culture of the teacher in system of continuous education. Analyzed approaches to determining the essence of methodological culture as a philosophical - methodological and pedagogical phenomena, reconstructed its morphology in the problem field of pedagogical research. Revealed a model vision of the ontological characteristics of the methodological culture of the teacher as a theoretical construct, as well as its competence profile.

Кeywords: the methodological culture of the teacher, the methodological culture model, the competence profile of the methodological culture, the methodological abilities of the teacher

ний о методологической культуре, полученных в разных предметных проекциях современного научного знания. Использование междисциплинарного подхода позволило направить фокус исследовательского внимания на методологическую работу как особую сферу деятельности и мыследеятельности и уточнить те процессы, которые конституируют методологическую культуру в целом, и методологическую культуру педагога в частности. Сформулированные нами принципы междисциплинарного подхода множественности онтологических представлений объекта изучения, синтеза знаний, полипарадигмальности обусловили выбор исследовательских методов и процедур, позволивших реализовать идею разработки конструктивной модели методологической культуры как критерияльно-типологизирующего конструкта, задающего ее теоретические основы [1].

Системный подход позволил реализовать идею рассмотрения онтологических характеристик методологической культуры педагога одновременно в четырех категориальных плоскостях – процессуальной, структурно-функциональной, материально-организованной и морфологической [2].

На основаниях деятельностного подхода осуществлялось теоретическое осмысление тех

способов мышления и деятельности, а также их нормативных содержаний, которые, в свою очередь, выступают основаниями развития методологических способностей в структуре методологической культуры педагога, произведено уточнение и конкретизация выявленных способов мыследеятельности в составе компетентностного профиля методологической культуры.

Опираясь на акмеологический контекст понимания культуры как меры совершенствования человека, обеспечивающей высокий уровень развития той или иной деятельности, был разработан компетентностный профиль методологической культуры, позволивший внешне проявить ее актуальный уровень и разработать диагностический инструмент оценки уровня ее развития у субъектов непрерывного педагогического образования.

Осуществленный нами генезис исследований методологической культуры как объекта и предмета научного изучения позволил выделить следующие направления анализа данного феномена: методологическая культура личности, которая рассматривается во взаимосвязи с профессиональной культурой (Е. В. Бондаревская, О. С. Гребенюк, И. Ф. Исаев, М. И. Рожков, В. А. Сластенин и др.), мировоззренческой культурой (В. С. Лукашов), естественнонаучной и гуманитарной культурами (Е. Ю. Иванова); методологическая культура исследователя в области педагогической науки (Е. В. Бережнова, Н. М. Борытко, В. В. Краевский, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, В. А. Сластенин, Н. А. Соловцова, И. И. Цыркун и др.); методологическая культура преподавателя/педагога/учителя (В. И. Андреев, Е. В. Бережнова, Е. Ф. Бойко, Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина, Э. Г. Гельфман, М. В. Дубова, С. А. Загвоздина, П. Г. Кабанов, С. Я. Казанцев, Л. А. Казанцева, Р. В. Киселева, М. В. Корепанова, В. В. Краевский, С. В. Кульневич, Р. А. Куренкова, В. А. Мосолов, Ю. К. Пенская, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, В. В. Смирнова, В. Э. Тамарин, О. В. Тупилко, А. Н. Ходусов, О. М. Шкуропатова); методологическая культура студента (Е. Ю. Иванова, С. Я. Казанцев); методологическая культура студента-будущего педагога/преподавателя (С. К. Багадирова, М. В. Дубова, М. В. Корепанова, С. В. Кульневич, Е. Л. Прасолова); методологическая культура учащегося (С. В. Бубликов, Ю. И. Глаголева, С. П. Молеваник и др.).

За десятилетний период с 1997 по 2007 г. нами выявлено 13 диссертационных работ, посвященных изучению методологической культуры, инспекционный анализ которых

свидетельствует о неопределенности научного описания изучаемого феномена, а также об актуальности проблемы диалектики объективных и субъективных факторов и отношений развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования.

Выявление и анализ различных подходов к определению понятия «методологическая культура педагога», а также системный ретроспективный анализ исследований в области методологической культуры позволили выделить ее развернутый компонентный состав, увидеть частоту повторений компонентов методологической культуры различными авторами, осуществить процедуры конфигурирования знаний и представить содержание ее системно-структурной онтологии в совокупности научно-педагогического знания. Системно-структурная онтология методологической культуры педагога как целостный теоретический конструкт включает аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Удельный вес каждого компонента вычислялся нами по формуле: $s = \frac{f}{r}$, где s – удельный вес компонента в онтологической морфологии методологической культуры, f – число единиц представления в авторских текстах, r – общее число авторских моделей методологической культуры педагога. Общее число авторских моделей в реализованном нами контент-анализе как качественном методе исследования составило 21. Удельный вес компонентов представлен в таблице.

Таблица – Удельный вес компонентов в системно-структурной онтологии методологической культуры педагога

Компоненты системно-структурной онтологии методологической культуры педагога	Удельный вес компонентов
Аксиологический	52,4 %
Когнитивный	81 %
Операционально-деятельностный	86 %
Рефлексивный	61,9 %

Данные таблицы свидетельствуют о том, что ряд авторских моделей методологической культуры педагога не соответствует критерию полноты содержания в морфологической картине исследуемого феномена. Наименьший удельный вес аксиологического компонента говорит о наличии противоречия между методологией культурологического подхода к разработке теоретических оснований методологической куль-

туры и отсутствием репрезентации системы ценностей в ряде авторских моделей. Удельный вес когнитивного компонента в синтетической онтологии методологической культуры педагога составляет 81 %, однако общее количество понятий данного класса, выявленных в таблице кодирования авторских смыслов, составляет 21 понятие из общего числа единиц анализа (91 единица). С нашей точки зрения, полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшей конкретизации содержания данного компонента с учетом современных вызовов непрерывному педагогическому образованию. Операционально-деятельностный компонент преобладает и по удельному весу – 86 %, и по операционализации его содержания (выявлены 44 единицы анализа в процессе конфигурирования авторских смыслов). В его состав входят различные умения с учетом личных научных предпочтений авторов, зачастую отсутствует критериальная база их обоснования и систематизации. Рефлексивный компонент наряду с аксиологическим имеет наименьший удельный вес, который составляет 61,9 %, подробное описание его содержания присутствует только в дидактической модели методологической

культуры педагога Е. В. Бережновой и В. В. Краевского [3]. Вышеуказанное свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования значения рефлексии в становлении методологической культуры педагога.

Таким образом, конфигурирование результатов педагогических исследований в морфологическом представлении методологической культуры актуализировало необходимость разработки критериально-типологизирующей модели методологической культуры педагога, направленной на «снятие» выявленных в процессе аналитической работы противоречий, и обладающей эвристическим потенциалом для реализации в массовой практике профессионального развития и саморазвития.

В процессе изучения человека проявляются различные психологические модальности: индивид, личность, индивидуальность, субъект деятельности и др. Наше онтологическое представление методологической культуры строится в модусе субъекта деятельности и обеспечивает четыре категориальных области моделирования – процессуальную, структурно-функциональную, материально-организованную и морфологическую (рис.).

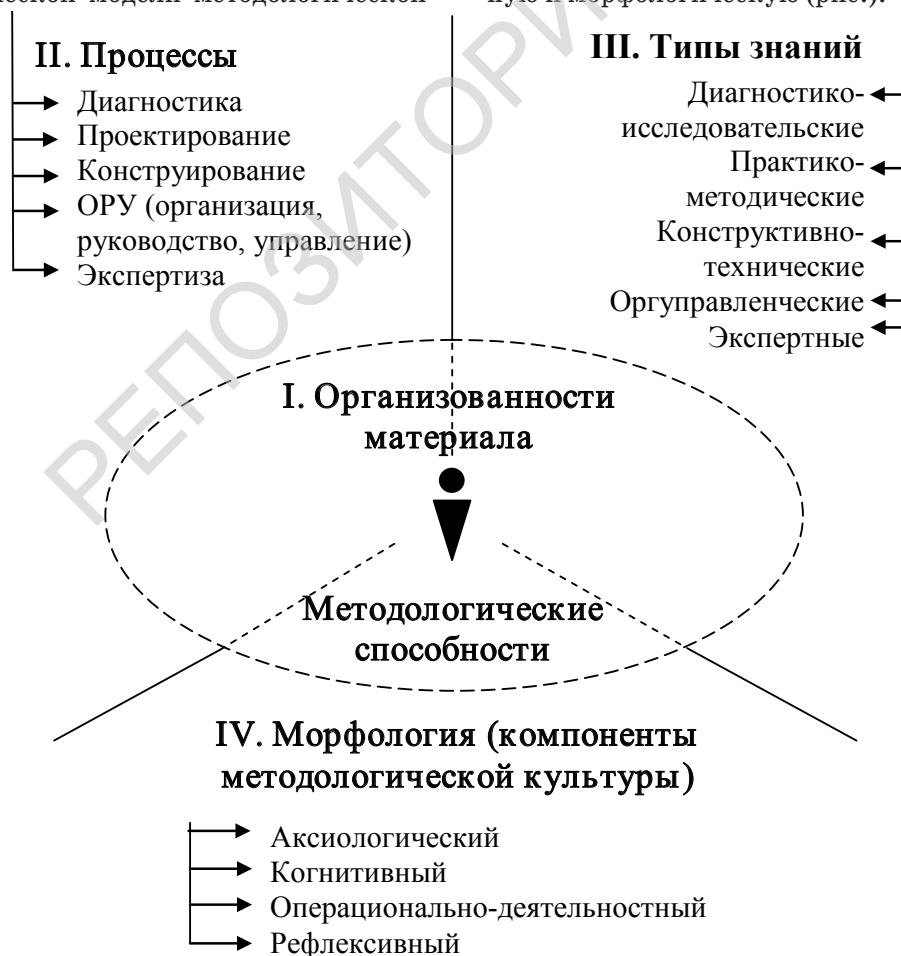


Рисунок – Категориальные области моделирования методологической культуры педагога

Философско-гносеологический уровень определения сущности методологической культуры позволяет трактовать ее как интериоризованную способность осуществлять процессы исследования, конфигурирования, конструирования, проектирования, программирования в качестве новых форм мышления, обусловленных неэффективной деятельностью и возникающих на основе анализа разнообразных рефлексивных содержаний с целью преодоления разрывов и проблемных ситуаций. При осуществлении перехода от философско-гносеологического содержания категории «методологическая культура» к предметно-педагогическому, появляется контекст педагогической деятельности, уточняющий базовые процессы, конституирующие методологическую культуру педагога, в качестве которых мы рассматриваем диагностику, проектирование, конструирование, ОРУ (организация, руководство, управление) и экспертизу. Мы ограничиваем рамки рассмотрения процессов, выделяя лишь один его контекст: процессы в системе педагогической деятельности как предмет освоения педагогов. Вышеуказанное ограничение позволяет ввести основания различения процессов, включенных в систему педагогической деятельности: место в функциональной системе деятельности, целевые детерминанты процесса, предметная направленность процесса, процедурные средства, продукты, критерии результативности.

Важной составляющей теоретического описания методологической культуры педагога выступают стилевые особенности методологического мышления и осваиваемые типы знаний. Педагогическое мышление в методологическом контексте рассматривается как знание о деятельности (ее целях, средствах, процедурах, результатах и др.). В этой связи, возможность соотнесения функций, реализуемых педагогом внутри типодетельностной позиции (диагностико-исследовательской, проектно-программной, конструктивно-технической, экспертной) со стилем методологического мышления, является, с нашей точки зрения, эвристической. Стиль мышления «характеризует особенности отражения противоречий, постановки проблем и решения задач» [4, с. 7], в многообразии подходов и концепций исследования стилового своеобразия мышления выделяются когнитивное, функциональное и психофизиологическое направления. Мы исходим из предположения, что стиль мышления выступает одним из его регуляторов и формируется в деятельности. В методологическом стиле мышления проявляются особенности инициации и последующего раз-

вертывания мышления с точки зрения продуцирования и вхождения новых знаний в систему деятельности. Проблема стиля рассматривается нами в контексте самоорганизации мышления в деятельности, а также тех функций, которые закреплены в типодетельностной позиции педагога. Можно говорить о том, что нормы деятельности выступают своеобразным запускающим механизмом для появления стилевых особенностей методологического мышления при работе с ними. Конструкты методологического стиля представляют собой репертуар способов, средств, техник мышления, интериоризация которых и влияет на стилевые особенности мышления педагога.

Таким образом, методологическая культура педагога как профессионально-личностный феномен рассматривается обобщенным интегральным образованием в составе профессионально-педагогической культуры и выражает модальность связи педагогического мышления, деятельности и рефлексии. Критериально-типологизирующая модель как теоретический конструкт связывает систему онтологических характеристик методологической культуры, включающих ценности профессиональной деятельности, стилевые характеристики методологического мышления, совокупность знаний, ориентированных на определенные деятельностные процессы, способы деятельности в контексте реализации процессов, определяющих сущность методологической работы, типодетельностные позиции и рефлексивные способности педагога.

Эталонные гипотетические характеристики высшего уровня развития методологической культуры педагога, обоснованные в процессе теоретического моделирования, были переведены нами в измеряемые компетенции с помощью компетентностного профиля методологической культуры педагога. Конструирование вышеуказанного профиля осуществлялось нами с опорой на идеи и разработки «профиля компетенций» преподавателя высшей школы О. Б. Даутовой, О. Н. Крыловой, А. В. Торховой [5; 6], а также положения проекта профессионально-квалификационного стандарта педагога, разработанного в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка. Компетентностный профиль состоит из 5 блоков, соответствующих базовым процессам, конституирующим методологическую культуру и включает 25 компетенций.

Таким образом, представленные в статье теоретические основы исследования являются фундаментом для концептуализации проектирова-

ния содержательных и процессуальных характеристик развития методологической культуры педагога [7], разработки программы педагогического эксперимента, конструирования системы диагностического инструментария для определения уровней развития методологической культуры педагога, включающей карту самооценки профессиональных компетенций, опросник, анкеты самодиагностики готовности к реализации типодеятельностных позиций в составе методологической культуры, лист наблюдения учебного занятия, вопросы для интервью и др. Повышение уровня методологической культу-

ры педагога позволяет, с точки зрения автора, обеспечивать самоопределение педагогов, гарантировать понимание своего места в сложных системах профессионально-педагогической кооперации; осваивать нормативные содержания в системе педагогической деятельности, способствующие ее эффективному функционированию и развитию; нормировать образовательные процессы на диагностической основе, превратить профессиональную деятельность педагога в антропологическую практику; инициировать рост инновационных образовательных практик и способствовать их тиражированию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Снопкова, Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е. И. Снопкова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 111–117.
2. Щедровицкий, Г. П. Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 57–87.
3. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Белоусова, А. К. Стиль мышления: Учебное пособие / А. К. Белоусова, В. И. Пищик. – Ростов-на-Дону, 2010. – 152 с.
5. Крылова, О. Н. «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития / О. Н. Крылова, О. Б. Даутова // Человек и образование. – 2016. – № 2 (47). – С. 11–15.
6. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : монография / ФГБНУ «ИПО ОБ РАО». Под общей редакцией О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та СПб, 2014. – 296 с.
7. Снопкова, Е. И. Концептуальные основания проектирования процесса развития методологической культуры педагога / Е. И. Снопкова // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Серія С. Психолога-педагогічні науки : педагогіка, психологія. – № 2 (49). – 2017. – С. 3–10.

(Дата подачи: 21.09.2017 г.)

И. А. Царик,

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

I. Tsaryk,

PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

В статье предлагаются результаты сравнительного анализа систем оценки качества педагогического образования стран ближнего и дальнего зарубежья. Исследуются общие тенденции в развитии национальных систем оценки качества педагогического образования, связанные с интеграцией в мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: качество педагогического образования, оценка качества педагогического образования.

THE DEVELOPMENT OF NATIONAL QUALITY CONTROL SYSTEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL EDUCATIONAL TENDENCIES

The results of a comparative analysis of pedagogical education quality control systems in the near and far-abroad counties. The general tendencies in national systems development of pedagogical education quality control, connected with integration into the global educational universe are investigated.

Keywords: quality of pedagogical education, pedagogical education quality control.

Развитие национальной системы оценки качества педагогического образования является одним из приоритетных направлений государственной политики большинства стран, так как успех всех преобразований, в конечном счете, зависит от качества профессиональной подготовки педагога.

Анализ работ [1–4] по проблеме оценки качества педагогического образования позволил заключить, что современный процесс развития систем оценки качества высшего образования, в том числе педагогического, проходит в контексте мировых образовательных тенденций. На развитии педагогического образования сказываются интеграционные процессы: межгосударственные договоренности в области высшего образования, создание единого образовательного пространства в контексте Болонского процесса, стандартизация оценочных процедур и др.

Проблеме сравнительных исследований в области качества педагогического образования посвящен ряд исследований, среди них можно выделить работы Ю. В. Ерастова, В. И. Звонникова, И. Г. Карелиной, Г. С. Ковалевой, С. И. Назаровой и мн. др. В исследовании Т. В. Третьяковой рассматриваются проблемы контрольно-оценочной деятельности в системах образования разных стран. С. И. Назарова приводит наиболее характерные и показательные для мировой образовательной практики примеры систем оценки качества образования в США, Великобритании, Франции, Германии, Японии. Исследование Ю. В. Ерастова позволило выявить сущность, функции, структуру и содер-

жание данных институтов в высшем педагогическом образовании США.

Зарубежный опыт оценки качества педагогического образования рассматривался в отечественной педагогической науке (А. И. Жук, О. Л. Жук, А. В. Торхова, Е. Г. Полупанова и др.). Анализ проблем качества педагогического образования и системы его оценки с позиции компетентностного подхода проводился О. Л. Жук. Вопросы инновационного развития системы непрерывного педагогического образования являлись предметом исследования Е. Г. Полупановой.

Особое место занимают работы, касающиеся применения в системах оценки качества педагогического образования профессионального стандарта педагога [5–7]. Учитывая современные тенденции в развитии системы оценки качества профессиональной подготовки специалистов для сферы образования, в ряде исследований обоснованы базовые подходы к его оценке [8].

Инновационные процессы в развитии систем оценки качества педагогического образования являются закономерными, во многом характеризуются глобальной общностью действия и в этом плане представляют значительный интерес для специалистов разных стран. В рамках научно-исследовательской работы по теме «Теоретико-методологические основы и механизмы построения национальной системы оценки качества непрерывного педагогического образования» (программа ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016–2020 гг., подпрограмма «Образо-

вание») нами были изучены системы оценки качества педагогического образования во многих странах Европы, США и стран СНГ.

Результаты сравнительного анализа показывают, что характеристики систем оценки качества педагогического образования развитых стран Европы, США и стран СНГ в общих чертах схожи: повышение качества высшего педагогического образования; переход на инновационный путь развития; ориентация профессиональной подготовки на конечный результат (компетентного педагога) и реализация трехуровневой структуры высшего педагогического образования с признанием квалификаций (степеней) и периодов обучения; развитие тенденции к повышению ориентации результатов педагогического образования на требования потребителей и т. д.

Основные преобразования в национальных системах оценки качества педагогического образования, реализуемые в контексте мировых образовательных тенденций, ориентированы на изменения в понимании сущности качества педагогического образования и его оценки; обновление приоритетных подходов к инновационному развитию национальных систем оценки педагогического качества образования; внедрение в систему оценки качества компетентностного подхода, формирование внешней независимой системы оценки качества образования при взаимодействии учреждениями высшего педагогического образования с рынком труда, заказчиками и потребителями педагогических кадров; развитие образовательного менеджмента и созданием в вузах систем управления качеством образования; разработку систем кредитно-модульного обучения; внедрение европейской системы переноса зачетных единиц, основанной на трудозатратах студента.

Вместе с тем, в системах оценки качества педагогического образования стран ближнего и дальнего зарубежья сохраняются проблемы, требующие решения.

1. Нет единства в понимании сущности качества педагогического образования в науке и практике. Педагогическая практика динамично развивается, у педагогов и специалистов образования появляются новые функции, однако это недостаточно учитывается при определении качества педагогического образования и в его оценке. По мнению ученых (А. И. Жука, А. В. Торховой), в ситуации, когда образ, суть и характеристики моделей выпускников разных уровней и ступеней образования не ясны, затруднительно адресно готовить педагога и оценивать качество этой подготовки.

2. Остается нерешенной проблема выбора образовательных индикаторов и систем показателей качества педагогического образования. Каждый студент как будущий профессионал

должен овладеть компетенциями, которые позволяют ему овладеть педагогической деятельностью как антропологической практикой, решать задачи, требующие междисциплинарных знаний и умений (философских, педагогических, психологических, методических и др.). Однако обучение педагога строится в логике академического изучения отдельных учебных дисциплин, а не в логике педагогической деятельности учителя, которая интегративна и междисциплинарна [9]. Соответственно, при оценке качества образования преобладают формы контроля предметных знаний. Междисциплинарность как основа оценки системы педагогического образования на разных уровнях и ступенях все еще отсутствует.

3. Возникают значительные трудности, связанные с внедрением компетентностного подхода к оцениванию результатов обучения педагога. Многообразные функции современного педагога требуют формирования соответствующих компетенций. Совокупность компетенций должна задаваться профессиональными стандартами и потребностями рынка труда в современном педагоге. Несмотря на то, что в Республике Беларусь уже три поколения стандартов педагогического образования разработаны на компетентностном подходе, система оценки качества педагогического образования не соответствует запросам сегодняшнего дня [9]. Можно сказать, что до настоящего времени в Республике Беларусь профессиональный стандарт педагога, который бы определял содержание нового поколения образовательных стандартов подготовки специалистов образования, отсутствует.

4. Существует противоречие между наметившимися тенденциями к децентрализации системы оценки качества образования, с одной стороны, и, с другой к централизации контроля за подготовкой педагогических кадров через жесткие национальные стандарты, сертификацию, лицензирование будущих и работающих учителей. Система образования в странах постсоветского пространства всегда была строго централизованной, что все еще сохраняется и по настоящее время. Система внешней независимой оценки находится в стадии становления. Недостаточно сформированы система внешней независимой оценки и система самооценки качества образования на уровне учреждения высшего педагогического образования.

4. В педагогическом образовании существует проблема недостаточной разработанности механизмов перехода с форм и методов количественного контроля на методы качественной оценки. Система государственного контроля образовательных процессов долгое строилась на количественных показателях, оценке «уровня обученности» студентов, что не позволяло

получить полную информацию о качестве педагогического образования и приводило к малой эффективности решений, принимаемых по результатам оценочной деятельности. Однако потенциал современных качественных методов получения, обработки и интерпретации результатов (внедрение рейтинговой системы оценки, интенсивное развитие системы менеджмента качества в педагогическом образовании и т.д.), где показатели качества связаны с эффективностью реализации образовательных программ, затратами на обучение и др., слабо используется на всех уровнях образовательного процесса и систем оценки качества педагогического образования.

5. Наличие небольшого опыта применения инновационных форм и методов оценки качества в педагогическом образовании в нашей стране и странах ближнего зарубежья. Например, тестирование стало внедряться в систему оценки качества стран СНГ еще в начале века. При этом создание тестов по педагогике, проведение процедур, анализ и практическая интерпретация производятся в связи с имеющимся опытом в других сферах знания; соответственно получаемые результаты не всегда обладают валидностью, генерализуемостью и не могут способствовать развитию систем оценки и контроля и объективности оценочных процедур в педагогическом образовании.

В педагогической науке устоялось мнение, что компетентность педагога проявляется в готовности решать профессиональные задачи, ситуации в практической деятельности [9], что

требует внедрения таких инновационных форм и методов оценки, как защита проекта, создание портфолио, кейса студента, решение контекстных задач и др. Но в практике такие формы и методы оценки используются не системно, не охватывая все этапы образовательного процесса.

Система оценки качества педагогического образования Республики Беларусь развивается в режиме инновационного развития и переживает те же трудности, что и системы оценки качества во многих странах ближнего и дальнего зарубежья. Инновации, ориентированные на создание системы оценки качества с учетом мировых тенденций и национальных традиций в этой области. Существуют проблемы, связанные с инертностью профессорско-преподавательского состава, которые неохотно воспринимают новшества в формах и методах оценки качества педагогического образования.

Таким образом, развитие национальных систем оценки качества педагогического образования протекают в русле мировых образовательных тенденций. Многообразие оценочных структур в разных странах способствует развитию национальных систем качества педагогического образования. В этих условиях ведется интенсивный поиск таких моделей оценки качества педагогического образования, которые бы позволили соответствовать качеству на уровне мировых стандартов; отвечать на потребности субъектов образовательного процесса при сохранении культурной идентичности и ценного опыта образовательных традиций и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Жук, А. И. Система педагогического образования Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы развития / А. И. Жук, А. В. Торхова. // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 19-25.
3. Назарова С. И. Методология диагностики педагогической деятельности в системах общего и профессионального образования // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. – 2014. – № 2(196). – С. 114-120.
4. Соколова И. И. Мониторинг качества педагогического образования : науч. отчет о НИР (промежуточный за 2011 год). – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 95 с. № ГР 0120.08070010.
5. Жук, А. Профессиональный стандарт педагога в контексте реализации принципа «Образование без границ» / А. Жук, А. Торхова // Inwensya w edukacyi dzieci, młodzieży i dorosłych: monografia wieloautorska / pod redakcją naukową A. Klim-Klimaszewskiej, A. Fijałkowskiej-Mroczeck, E. Jagiello. – Siedlce: AKKA, 2016.
6. Назарова, С. И. Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта педагога / С. И. Назарова: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/Irina/Downloads/ekspertiza-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya-na-osnove-professionalnogo-standarta-pedagoga %20(3).pdf. – Дата доступа: 19.07.2016.
7. Различия между уровнями бакалавр/ магистр/ доктор (степенями, циклами, степенями, этапами) / В. И. Байденко // Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 60.
8. Харисова, И. Г. Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования / И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник – 2015. – № 6. – С. 76-84.
9. Жук, А. И. Система педагогического образования Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы развития / А. И. Жук, А. В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 22.

(Дата подачи: 23.09.2017 г.)

РАЗДЕЛ II

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [159.947:616.895.4]-056.83

И. В. Григорьева,
кандидат медицинских наук,
А. А. Кралько, А. В. Ладю,
кандидаты медицинских наук, доценты,
Республиканский научно-практический центр
психического здоровья,
Минск, Республика Беларусь

I. Grigoryeva,
MD
A. Kralko, A. Lado,
MD, Associate Professor,
Republican Research-Practical Center
of Psychical Health,
Minsk, Republic of Belarus

ВЛИЯНИЕ ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВ НА КОГНИТИВНУЮ СФЕРУ ПАЦИЕНТОВ С СИНДРОМОМ ЗАВИСИМОСТИ ОТ АЛКОГОЛЯ

В статье рассматривается понятие алкогольной зависимости как междисциплинарный феномен. Подчеркивается, что сочетание алкогольной зависимости и когнитивно-аффективных проявлений депрессии у пациентов ЛТП сопряжено с большей степенью дезадаптации и высоким риском увеличения рецидивов и противоправных действий, что, в свою очередь, определяет необходимость оптимизации стратегий лечения пациентов с когнитивными нарушениями на стадии обратимых изменений и позволяет обеспечить сохранность когнитивного потенциала, исключить развитие алкогольной деменции.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, депрессия, когнитивные нарушения, рецидив, когнитивный потенциал.

DEPRESSIVE DISORDERS IMPACT ON COGNITIVE SPHERE OF PATIENTS WITH ALCOHOL ADDICTION

The article deals with concept of alcohol addiction as an interdisciplinary phenomenon. It is emphasized that combination of alcohol addiction and cognitive-affective depression manifestations among patients with medical and labor dispensary is associated with a greater degree of maladaptation and a high risk of increased relapse and illicit actions, which in turn determines the need to optimize strategies for treating patients with cognitive impairment at the stage of reversible changes and allows to ensure the preservation of cognitive potential, to exclude the development of alcoholic dementia.

Кeywords: alcohol addiction, depression, cognitive impairment, relapse, cognitive potential.

Когнитивные нарушения у лиц, страдающих хроническим алкоголизмом, выявляются в 50–70 % случаев, в 10 % случаев они носят выраженный характер, достигающий степени деменции [1; 2]. Считается, что деменция, связанная с алкоголизмом, составляет от 5 до 10 % всех случаев деменции, особенно у лиц молодого возраста [3].

Алкоголь считается наиболее частым экзогенным токсином, вызывающим энцефалопатию [4–6]. При этом прогрессирующее нарушение интеллектуальных функций является характерной особенностью алкоголизма [7].

Алкогольная деменция характеризуется доминированием нарушений исполнительных функций, обусловленных поражением передних отделов головного мозга [8]. Среди клинических особенностей этого состояния также отмечаются зрительно-пространственные и перцептивные расстройства, нарушение памяти на события собственной жизни. Часто когнитивные расстройства сочетаются с эмоционально-личностными нарушениями, почти у 80 % пациентов имеется депрессия различной степени выраженности.

Нарушения исполнительных функций, обусловленные синдромом разобщения, до-

вольно характерны и для пациентов алкоголизмом, не имеющих выраженных мнестических расстройств. Нередко выявляемый при алкогольной деменции лобный дефект может предшествовать клиническим проявлениям алкогольной полиневропатии и мозжечковой дегенерации, а также синдрому Вернике–Корсакова [2]. При синдроме зависимости от алкоголя лобные доли подвержены в большей степени повреждению, что проявляется нарушением исполнительных функций, проявляющихся в снижении способности к абстрагированию и планированию, ингибирование персеверативных процессов, переключение между различными когнитивными процессами, скорость когнитивных процессов и т.д.).

М. Е. Bates отметил, что когнитивные нарушения распространены у людей, обращающихся за медицинской помощью по поводу расстройств, вызванных употреблением алкоголя [9].

Эти нарушения, как и физические, социальные, психологические и профессиональные последствия употреблением алкоголя различаются по степени тяжести. Однако из-за их медленного проявления, связанные с алкоголем когнитивные нарушения часто упускаются при назначении лечения. При этом они могут препятствовать целям лечения через их влияние на процессы обработки информации. Тем не менее, некоторое восстановление таких когнитивных нарушений часто происходит после прекращения приема спиртного [9]. Потенциальная обратимость когнитивного дефекта, в частности, нарушений памяти и перцептивно-моторных навыков возможна при раннем начале терапии. Однако некоторые когнитивные функции, в частности, исполнительные и зрительно-пространственные функции, могут хуже поддаваться восстановлению. Также существуют исследования, свидетельствующие о наличии значимого резидуального дефицита или не обнаружившие улучшения когнитивных функций спустя год и более после прекращения приема алкоголя пациентами с синдромом зависимости от алкоголя.

Известно, что когнитивные симптомы являются осевыми симптомами депрессии и у большинства пациентов наблюдаются на протяжении всего периода течения заболевания [10; 11].

Когнитивные симптомы проявляются как проблемы с концентрацией внимания, нерешительностью, трудностью планирования, замедленным мышлением. Депрессивному мышлению с когнитивными нарушениями свойственны незрелость и примитивность, содержание

сознания имеет черты категоричности, полярности, негативности и оценочности (по принципу «все или ничего»).

Они влияют на многие аспекты жизни пациента, приводят к нарушению его профессиональной деятельности и социального функционирования [12]. Улучшение когнитивных функций у таких пациентов повышает их трудоспособность и способствует функциональному восстановлению дома и на работе [13].

Нами проведено исследование, цель которого – изучение влияния депрессивных расстройств на когнитивную сферу у пациентов с синдромом зависимости от алкоголя, находящихся в условиях лечебно-трудового профилактория (ЛТП).

Материалы и методы. В исследовании приняли участие: основная группа (I группа) – пациенты с синдромом зависимости от алкоголя находящиеся в условиях ЛТП в возрасте от 21 до 60 лет, проходящие метод комплексной медицинской реабилитации с использованием трудотерапии (150 пациентов: 100 пациентов ЛТП №1 и 50 пациентов ЛТП №5).

Группа сравнения (II группа) – пациенты с синдромом зависимости от алкоголя находящиеся в условиях ЛТП в возрасте от 21 до 60 лет, проходящие стандартную программу медико-социальной реадaptации с обязательным привлечением к труду (150 пациентов: 100 пациентов ЛТП №1 и 50 пациентов ЛТП №5).

Средний возраст в ЛТП №1 составил $39,8 \pm 9,4$ лет; в ЛТП №5 – $41,5 \pm 9,01$ лет. Средний стаж злоупотребления алкоголем у пациентов ЛТП №1 – 16,5 лет, пациентов ЛТП №5 – 16,7 лет.

Использовались методы: клинико-психопатологический (диагностика по критериям V (F) раздела МКБ-10 [14], клинического интервью и оценки (оценка тяжести зависимости (Бел-ИТА/В-ASI) (Версия № 1) [15]), шкала депрессии Бека [16]).

Результаты. С помощью оценки данных Бел-ИТА/В-ASI был выявлен имеющийся уровень социализированности и потребности в помощи пациентов относительно вопросов потребления алкоголя, взаимоотношений с людьми, проблем с законом, наличием проблем с жильем и финансовой стабильности, вопросов трудоустройства и досуга. Полученные данные о потребности в помощи в четырех сферах: относительно отношения к алкоголю – 95 %; проблемы с законом – 87 %; проблем с работой – 82 %; конфликтные взаимоотношения в семье – 92 %. Показатели профиля проблем в данных дирек-

ториях подтверждают необходимость проведения данным лицам комплексной реабилитации.

Выявленное превалирование наличия в семейном анамнезе алкогольной наследственности по линии отца – 52,5 % и деда – 22,5 %, по отношению к другим родственникам подтверждает доминирующее влияние на формирование в последующем алкогольной зависимости наследственности по отцовской линии. Отмеченные во время проведения интервью жалобы пациентов у значительного количества свидетельствовали о наличии признаков имеющейся «доалкогольной» депрессии: «выпивал, чтобы снять тоску», «выпью и только тогда поднимается настроение», «я лечил себя от одиночества и подавленности выпивкой». Таким образом, прием алкоголя часто оправдывался ими необходимостью улучшения настроения и снижения чувства тревоги от различных стрессовых переживаний. Характер формирующейся зависимости незаметно трансформировался у них из эпизодического в системный. Постепенное нарастание негативных последствий, так называемой «лечебной алкоголизации» все чаще приводило к возрастанию рецидивов злоупотребления алкоголем, появлению депрессии, углублению социальной и семейной дезадаптации, приведшей к направлению в ЛТП.

Результаты, полученные с помощью Шкалы депрессии Бека, согласуются с данными проведенного интервью, в котором пациенты отмечали свое состояние: «меня уже ничто не ждет в жизни», «я скатился на самое дно, не знаю, как это пережить», «после выхода из ЛТП люди будут относиться ко мне с предубеждением, и мне трудно будет справиться с этим одному», «мне всегда не везет», «я никогда не смогу устроиться на работу с клеймом алкоголика», «я уже достаточно наказан по жизни».

В исследовании у большинства пациентов – 88 % пациентов ЛТП № 1, 73 % пациентов ЛТП № 5 были выявлены различного уровня депрессивные проявления. Проведенный анализ степени выраженности депрессивных симптомов по шкале депрессии Бека у пациентов ЛТП № 1 и ЛТП № 5 подтвердил, что из 21 симптома депрессии наиболее выраженными явились: снижение настроения – у 79 % I группы и 77 % II групп ЛТП № 1 и у 62 % I группы и 68 % II групп ЛТП № 5; пессимизм относительно будущего – у 81 % I группы и 77 % II групп ЛТП № 1 и у 86 % I группы и 80 % II групп ЛТП № 5; чувство несостоятельности – у 68 % I группы и 74 % II групп ЛТП № 1

и у 64 % I группы и 68 % II групп ЛТП № 5; неудовлетворенность собственной жизнью – у 87 % I группы и 86 % II групп ЛТП № 1 и у 68 % I группы и 84 % II групп ЛТП № 5; наличие чувства вины – у 77 % I группы и 77 % II групп ЛТП № 1 и у 70 % I группы и 88 % II групп ЛТП № 5; ощущение наказанности – у 83 % I группы и 84 % II групп ЛТП № 1 и у 80 % I группы и 84 % II групп ЛТП № 5, идеи самообвинения – у 64 % I группы и 74 % II групп ЛТП № 1 и у 44 % I группы и 68 % II групп ЛТП № 5. Более чем у 50 % пациентов в обеих группах отмечено также наличие симптомов раздражительности, расстройства сна, отвлечение к самому себе. Таким образом из 21 симптомов депрессии, у пациентов ЛТП № 1 и ЛТП № 5, 10 были проявлены в выраженной степени, что подтверждает наличие депрессивной симптоматики в структуре алкогольной зависимости данных лиц. Наличие тревожно-депрессивных нарушений являлось predisposition к последующему злоупотреблению алкоголем. Наличие депрессивных проявлений способствовало углублению тяжести клинической симптоматики и усложняло проявление патологического влечения к алкоголю, провоцировало возникновение рецидивов.

Результаты оценки уровня выраженности депрессии у пациентов I и II групп ЛТП № 1 и ЛТП № 5 представлены в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют, что статистически значимых отличий между исследуемыми группами выявлено не было, только у 12 % лиц ЛТП № 1 и у 20 % ЛТП № 5 отсутствовали проявления депрессии.

Различные уровни депрессии в обеих ЛТП также не выявили статистически значимых отличий между лицами, находящимися в условиях ЛТП. Проявления легкой депрессии отмечались практически у 20 % лиц ЛТП № 1 и у 22 % ЛТП № 5; проявления умеренной депрессии – у 11 % I группы и 9 % II групп ЛТП № 1 и у 22 % I группы и 14 % II групп ЛТП № 5; а вот проявления выраженной депрессии были значительными – у 42 % I группы и 34 % II групп ЛТП № 1 и у 14 % I группы и 54 % II групп ЛТП № 5; признаки тяжелой депрессии отмечались – у 15 % I группы и 26 % II групп ЛТП № 1 и у 16 % I группы и 8 % II групп ЛТП № 5.

Из двух субшкал депрессии: когнитивно-аффективной и соматических проявлений наиболее выраженными оказались изменения в когнитивно-аффективной сфере.

Таблица 1 – Результаты оценки уровня выраженности депрессии у пациентов I и II групп ЛТП № 1 и ЛТП № 5, %

Уровень выраженности депрессии	ЛТП № 1			ЛТП № 5		
	I группа (n = 100)	II группа (n = 100)	P	I группа (n = 50)	II группа (n = 50)	P
Отсутствует	12	12	0,338	34	20	0,057
Легкая	20	19	0,873	22	14	0,182
Умеренная	11	9	0,655	14	4	0,059
Выраженная	42	34	0,497	14	54	0,001
Тяжелая	15	26	0,047	16	8	0,102

Когнитивно-аффективные проявления депрессии в обеих группах ЛТП № 1 и ЛТП № 5 подтверждались высокими показателями: снижения настроения – 69,5 %, пессимизма – 81,5 %, чувства несостоятельности – 69 %, неудовлетворенностью жизнью – 77,5 %, чувством вины – 79 %, ощущением наказанности – 82 %, отвращением к самому себе – 63,5 %, идеями самообвинения – 69 %.

Из соматических проявлений наиболее частым оказалось расстройство сна – у 65,5 % лиц. На наличие инсомнии еще до направления в ЛТП указывали 60 % пациентов, объясняя прием спиртного необходимостью улучшения сна «выпивал, чтобы заснуть», «хорошо спится после расслабления от выпитого». Таким образом, появление инсомнии, в периоде предшествующем направлению в ЛТП и в последующем периоде, подтверждало наличие стойких тревожно-депрессивных нарушений.

Полученные данные о наличии проявления легкой 19,7 %, умеренной депрессии у 9 %, выраженной депрессии 36 %, тяжелой депрессии 16,2 % пациентов обеих групп ЛТП № 1 и ЛТП № 5 свидетельствуют об имеющейся коморбидности депрессии и алкогольной зависимости и подтверждают, что алкогольная зависимость увеличивает риск появления депрессивного расстройства.

Таким образом, у значительного количества исследуемых пациентов – 88 % ЛТП № 1 и 73 % ЛТП № 5 отмечено наличие серьезных когни-

тивно-аффективных нарушений проявляющихся: аффективными нарушениями с подавленным гневом, дисфорией, постоянным чувством тревоги о будущем, пессимизмом, чувством несостоятельности и вины, чувством наказанности; мотивационными с потерей положительной мотивации, отсутствием чувства удовлетворенности от жизни, нарастанием избегающих тенденций, возрастанием алкогольной зависимости; поведенческими с пассивностью, избегающим поведением, небрежным отношением к личной гигиене и ежедневным обязанностям, самостигматизацией и обвинением родных и близких, нарастанием дефицитарности социальных навыков; физиологическими с расстройством сна, постоянным чувством усталости, снижением работоспособности; когнитивными со значительными трудностями в при принятии решений, представлением любого жизненного вопроса как сложной и труднопреодолимой преграды, самобичеванием, самоуничижением, категоричным, полярным и негативным мышлением.

Заключение. Сочетание алкогольной зависимости и значительных когнитивно-аффективных проявлений депрессии у пациентов ЛТП сопряжено с большей степенью дезадаптации и высоким риском увеличения рецидивов и противоправных действий, что определяет необходимость оптимизации стратегий лечения пациентов с когнитивными нарушениями на стадии обратимых изменений и позволяет обеспечить сохранность когнитивного потенциала, исключить развитие алкогольной деменции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Renner, J. A. Alcohol-associated dementia / J. A. Renner, J. C. Morris // Handbook of Dementing Illnesses. – 1994. – P. 393-412.
2. Harper, C. Alcoholism and dementia / C. Harper, D. Corbett // The Neuropathology of Dementia. – 1997. – P. 294-306.
3. Truelsen, T. Amount and type of alcohol and risk of dementia. The Copenhagen City Heart Study / T. Truelsen, D. Thudium, M. Gronbek // Neurology. – 2002. – Vol. 59. – P. 1313-1319.

4. Adams, K. Neuropsychological deficits are correlated with frontal hypometabolism in positron emission tomography studies of older alcoholic patients / K. Adams, S. Gilman, R. Koeppel // *Alcohol. Clin. Exp. Res.* - 1993. - Vol. 17. - P. 205-210.
5. Crews, F. T. Mechanisms of neurodegeneration and regeneration in alcoholism / F. T. Crews, K. Nixon // *Alcohol and Alcoholism.* - 2009. - Vol. 44. - P. 115-127.
6. Воробьева, О. В. Алкогольная нейропатия: клиника, диагностика, лечение / О. В. Воробьева // *Consilium medicum.* - 2007. - Т. 9, № 2. - С. 144-146.
7. Donaghy, M. Toxic and environmental disorders of the nervous system / M. Donaghy // *Brain's Diseases of the Nervous System.* - 1993. - P. 513-529.
8. Дамулин, И. В. Неврологические расстройства при алкоголизме / И. В. Дамулин, Т. Е. Шмидт // *Невролог. журнал.* - 2004. - Т. 9, № 2. - С. 4-10.
9. Bates, M. E. A Role for Cognitive Rehabilitation in Increasing the Effectiveness of Treatment for Alcohol Use Disorders / M. E. Bates, J. F. Buckman, T. T. Nguyen // *Neuropsychology Review.* - 2013. - Vol. 1, № 23. - P. 27-47.
10. Conradi, H. J. Presence of individual (residual) symptoms during depressive episodes and periods of remission: a 3-year prospective study / H. J. Conradi, J. Ormel, P. de Jonge // *Psychol. Med.* - 2011. - Vol. 41, № 6. - P. 1165-1174.
11. Kiosses, D. N. Executive dysfunction and disability in elderly patients with major depression / D. N. Kiosses [et. al.] // *American Journal of Geriatric Psychiatry.* - 2001. Vol. 9, № 3. - P. 269-274.
12. Marazziti, D. Cognitive impairment in major depression / D. Marazziti [et. al.] // *Eur J Pharmacol.* - 2010. - Vol. 626, № 1. - P. 83-86.
13. Naismith, S. L. Disability in major depression related to self-rated and objectively-measured cognitive deficits: a preliminary study / S. L. Naismith // *BMC Psychiatry.* - 2007. - Vol. 17. - P. 7-32.
14. Классификация психических и поведенческих расстройств: клинич. описания и указания по диагностике: 10-й пересмотр / пер. на рус. яз. под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина; ВОЗ. - Киев: Факт, 1999. - 272 с.
15. Руководство по ведению протоколов Белорусского индекса тяжести аддикции (В-ASI) В.В. Поздняк и др. // Белорусский наркологический проект [Электронный ресурс]. - 2001. - Режим доступа: <http://www.beldrug.org>. - Дата доступа: 10.03.2017.
16. Beck, A. T. An Inventory for Measuring Depression / A. T. Beck [et. al.] // *Archives of general psychiatry.* - 1961. - Vol. 4, № 6. - P. 561-571.

(Дата подачи: 22.09.2017 г.)

Т. В. Есикова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

T. Esikova,
PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Russian State Hydrometeorological
University,
Saint Petersburg, Russian Federation

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОНТОГЕНЕЗА ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме генезиса и развития правового сознания личности в широком возрастном диапазоне: от дошкольника до специалиста. Подчеркивается важная роль исследования структуры правового сознания, включая его когнитивный, эмоционально-чувственный, мотивационный, оценочный и регулятивный компоненты. Выявлены условия развития правового сознания на разных этапах онтогенеза, проанализирована продуктивность его функционирования в контексте психического развития, уточнено содержание стадий развития правового сознания.

Ключевые слова: правовое сознание, структура правового сознания, условия и стадии развития правового сознания, правовые знания, нормы поведения.

В современном обществе в настоящее время наблюдается рост преступности среди молодежи и несовершеннолетних, негативное отношение к праву, в общественном сознании отсутствует четкая правовая направленность. Возникает острая потребность общества в правовой, свободной, духовно-нравственной, активной, творческой личности, способной решать возникающие задачи на основе права.

Начинать процесс развития правового сознания, необходимо, с детского возраста, когда пробуждается интерес к вопросам мировоззрения, морали и этики, являющихся основой развития правовых представлений.

Правовое сознание является одной из сфер целостного процесса сознания и обладает всеми его свойствами. Психической составляющей правового сознания в отличие от юридического его содержания, является отражение правовой действительности в виде представлений, понятий, рассуждений, которые сопровождаются эмоционально-чувственным отношением индивида к происходящим событиям с точки зрения законности, мотивацией собственных правомерных или неправомерных поступков, действий и бездействий, основанных на правовых установках.

Принципы социальной детерминации сознания и принцип единства сознания и деятельно-

EMPIRICAL RESEARCH OF LEGAL CONSCIOUSNESS ONTOGENESIS

The article is devoted to the problem of person's legal consciousness genesis and development in a wide age range: from a pre-schooler to a specialist. An important role of legal consciousness structure studying, including its cognitive, emotional-sensory, motivational, evaluative and regulatory components, is emphasized. The conditions for the legal consciousness development at different stages of ontogenesis are revealed, the productivity of its functioning in the context of mental development is analyzed, the content of stages of legal consciousness development is specified.

Keywords: legal consciousness, structure of legal consciousness, conditions and stages of legal consciousness development, legal knowledge, norms of behavior.

сти (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) являются основой исследования правового сознания.

Структурно правовое сознание состоит из следующих компонентов:

- когнитивного, включающего представления, понятия, рассуждения, правовое мышление;
- эмоционально-чувственного, сопровождающего отношения, оценки правовой действительности;
- мотивационного, имеющего побудительную силу поведения;
- оценочного, анализирующего правовую реальность;
- регулятивного, основанного на правовых установках, определяющих выбор, правомерного или неправомерного поведения.

Правовое сознание взаимосвязано с ценностями и нравственным миром индивида и в зависимости от них становится реалистичным или деформированным. Поэтому выделяют виды правового сознания: правовой реализм, правовой конформизм, правовой фетишизм, правовой нигилизм (правовая индифферентность или негативизм), правовой инфантилизм, правовой скептицизм, правовой цинизм, правовая безответственность [1].

Психологическими закономерностями развития правового сознания является интериоризация ценностей как основы правового реализма; формирование правовых установок, которые создадут готовность действовать правомерно и принимать основанные на позитивном отношении к праву решения; познание норм права; формирование личностных особенностей, способствующих развитию позитивного отношения к праву (высокий уровень субъективного контроля, чувство ответственности за поведение, самоконтроль эмоциональных состояний; целеполагание и мотивация достижений); умение разрешать конфликтные ситуации; уважение к праву.

Позитивное отношение к праву и правовой реализм, как вид правового сознания необходимо начинать формировать, начиная с детского возраста в трудовой и игровой деятельности, в процессе общения со взрослым. Для развития правового сознания необходимо целенаправленно организовывать впечатления, сопровождаемые сильными эмоциональными переживаниями при познании правовой действительности, чтобы ввести их в сферу ясного сознания, учить рефлексии и осознанию мыслей и поступков. Состояние самоконтроля и внутренней гармонии способствует нахождению личностью своего места в мире и обществе, в том числе и правовой реальности [2].

Анализ психолого-педагогической литературы выявил теоретическую основу развития правового сознания и обобщенное понятие правового сознания. Правовое сознание – это отражение правовой действительности в форме представлений о праве, правовых понятий и установок на соблюдение правовых норм, регулирующие поведение [2].

В структуре правового сознания содержатся правовые представления, правовые понятия, правовое мышление, правовые установки и оценочные отношения. Основные свойства правового сознания: рефлексивность, непрерывность, целостность и ясность. Виды правового сознания: правовой реализм, правовой идеализм, правовой конформизм, правовой фетишизм, правовой нигилизм, правовой инфантилизм, правовой скептицизм, правовой цинизм, правовая безответственность.

Общая гипотеза исследования заключается в том, что правовое сознание развивается на протяжении всех основных этапов онтогенеза личности [3].

Для определения особенностей развития правового сознания в онтогенезе было проведено эмпирическое исследование. Цель эмпирического исследования: выявление особенностей развития правового сознания от детства к зрелости.

Выборка испытуемых в дошкольном возрасте $n = 126$, младшем школьном возрасте $n = 340$, подростковом возрасте $n = 145$, юношеском возрасте $n = 143$, студентов $n = 226$ и $n = 305$ – молодых специалистов. Состояние испытуемых по медико-педагогическим показателям и интеллектуальному развитию определялось как нормальное.

Развитие правового сознания респондентов оценивалось на основе когнитивного, оценочно-правового, деятельностно-правового и личностно-правового критерия.

Измерения производились в соответствии с концептуальной моделью с применением следующих методик: «Беседа», «Сюжетные картинки», «Закончи историю», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Как поступать», «Закончи предложение» (Л. А. Головей и Е. Ф. Рыбалко), «Пословицы» (С. М. Петрова), «Я имею право...» (С. А. Богданова), методика диагностики поведенческого компонента (Н. Е. Веракса), Методика определения уровня развития моральных суждений (Л. Кольберг, Р. М. Лернер), «Незаконченное предложение», «Найди схожее», «Ассоциации» (С. Я. Ермолич), «Анкета для подростков, выявляющая знания о собственных правах и их использовании» (В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, Е. А. Певцова). Отношение к праву» (Д. С. Безносков), «Анкета когнитивных составляющих правосознания личности» и методика «Выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правовых ориентаций» (А. Б. Фирстов, А. И. Сорокина), методика выявления отношения к праву Л. Колберга и Дж. Тапп, экспресс-диагностика «Мои права и обязанности» (Р. Р. Калинина), Методика «Уровень субъективного контроля», авторами которой являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера), «Адаптивность» (А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина), методика изучения правосознания Л. А. Ясюковой.

С целью эмпирического исследования были разработаны следующие авторские методики. Беседа о праве (Т. В. Есикова) выявляет представления о праве детей дошкольного и младшего школьного возраста и правовые понятия подростков, юношей и девушек, студентов и молодых специалистов. Всем испытуемым задава-

лись вопросы об отношении респондента к правовой действительности, с целью выявления динамики развития правовых представлений и понятий.

«Решение правовых ситуаций» (Т. В. Есикова). Методика представляет собой описание проблемных ситуаций, в которую попал ребенок дошкольного или младшего школьного возраста. Испытуемому необходимо разрешить проблемную ситуацию, ответить на вопросы психолога и дать оценку происходящего, высказать свое мнение по поводу своей правовой позиции, спрогнозировать свое собственное поведение в подобной ситуации.

Сочинение «Как я понимаю право» (Т. В. Есикова). Методика предназначена для выявления правовых представлений и понятий у детей и подростков 10–16 лет. Она помогает выявить уровень развития когнитивных составляющих правовых ориентаций личности, то есть познавательный потенциал личности в области права.

Выбранные методики позволили определить уровень развития правового сознания исследованных групп, выявить их типы отношения к праву, изучить влияние нравственного сознания на правовое сознание и факторы формирования правовых установок личности.

Диагностика уровня формирования правовых представлений позволила сделать следующие выводы. Дошкольники 5–6 лет имеют потенциальный уровень развития правового сознания – 12 %, то есть являются потенциально правопослушными гражданами, начальный уровень – 27 %, которые имеют правовые понятия и представления, но проявляют их в чувственной и деятельностиной сферах самостоятельно редко, лишь по побуждению и необходимости подражания примеру, образцу, требованию. Адекватный уровень проявляется у 56 % детей и нравственно-правовой уровень у 5 %. В целом в дошкольном возрасте наблюдаются предпосылки к устойчивому развитию правовых представлений, дети стремятся быть добрыми, правопослушными, соблюдать требования взрослых, быть похожими на положительных героев и находиться в гармонии с миром.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что дошкольники 5–6 лет осознают, когда нарушается и когда не нарушается правовая норма. Доступны для детского восприятия нарушения следующих правовых норм: кража, причинение вреда здоровью человека, причинение вреда имуществу, употре-

бление спиртных напитков в общественных местах, нарушение прав личности.

В дошкольном возрасте невозможно заниматься только развитием правовых представлений. Они тесно взаимосвязаны с нравственным развитием. Тем не менее, согласно положению Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, необходима разработка концепции по расширению и уточнению правовых знаний дошкольников и работы по созданию правовых установок, понимания того, что нельзя нарушать права личности, права ребенка.

Исследование младших школьников позволяет выявить следующие типы отношения к праву: «послушное» отношение. Дети с данным отношением спрашивают: «А как надо ответить?», «Нужно дать положительный или отрицательный ответ?», «Как правильно ответить?»; «негативное» отношение к праву. Дети не скрывают агрессивные чувства.

Сформированность правовых понятий отмечается у 80 % испытуемых. 20 % учащихся испытывают трудности в усвоении правовых знаний.

В ходе математической обработки полученных данных (по методу Спирмена) мы пришли к выводу, что уровень правовых понятий выше у тех детей, у которых отмечается высокое нравственное развитие ($r_s = 0,73$; $p < 0,01$).

Анализ результатов исследования позволил выявить содержание познавательного компонента правового сознания. Младшие школьники осознают следующие права человека:

- право на труд (72 %) – «у меня есть право на работу, но я пока этим правом не пользуюсь. Я только хочу стать модельером»;
- право выражать свое мнение;
- право на отдых и досуг, участие в играх и развлекательных мероприятиях – «у меня есть право на соревнования, спортивные игры, и я его использую»;
- право на образование (87 %) – «я имею право учиться бесплатно»;
- право на гражданство (80 %) – «я имею гражданство в стране Россия», «Я являюсь жителем России»;
- право на жизнь (40 %) – «я имею право на жизнь»;
- право на лечение (33 %) – «я имею право ездить на лечение», «Я имею право проходить УЗИ».
- знание статьи 7 п. 1 «ребенок регистрируется сразу же после рождения и с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько воз-

можно, имеет право знать своих родителей, и прав на их заботу». «Мое право нарушено, потому что я не знаю своего отца с малых лет». «Имею право на имя, отчество и фамилию» (5 %). Дети отмечают, что они не должны быть подвергнуты жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания (12 %).

87 % детей в сочинениях отмечают, что используют право на образование («Я использую право на образование», «Я имею право учиться бесплатно»). 80 % учащихся считают, что у них не нарушено право гражданства («Я имею гражданство в стране Россия», «Я являюсь жителем России»). 40 % учеников отмечают в своих сочинениях, что имеют право на жизнь («Я имею право жить», «Я уже пользуюсь правом на жизнь»).

При исследовании правовых знаний подростков были получены следующие результаты. Подростки осознают себя правосознательными гражданами (71 %). Не считают себя сознательными гражданами своей страны, так как не знают всех законов и могут их нарушить 29 %. Подростки оценивают поступки непослушания родителям как «плохие поступки» – 87 %. Осознают, что нельзя пропускать занятия в школе, даже если болеют родственники. «Я бы остался. А потом навестил дядю» – 3 %. Считают, что нужно помогать полиции, нельзя обманывать полицейских. Ситуация с кражей лекарства для больной тети вызывает противоречивые чувства. С одной стороны, подростки осознают, что нельзя воровать, а с другой стороны, многие пишут, что «поступил бы также». Подростки осознают, что преступление влечет за собой санкции (100 %).

Анализ результатов по методике «Решение правовых ситуаций» (авторская методика) выявил следующие возрастные особенности развития правового сознания. Отвечая на вопрос о езде на велосипеде по проезжей части, подростки осознают, что может быть авария – 92 % человек. Все подростки знают, что нельзя воровать, выявляют хулиганские действия (100 %), осознают, что люди нарушают права личности (82 % человек). Подростки нетерпимо относятся к вымогательству. Вопрос о вымогательстве денег школьником у малыша вызвал неожиданный интерес со стороны подростков. Они дали следующие ответы. «Я бы вступился за малыша» – 15 %. «Я бы пресек попытку вымогательства денег. Если словами не получится, то надо будет применить силу» (12 %). «Попрошу

помощи у друзей» – 8 %. «Поговорю и спрошу, почему он так поступает». Человек сам строит свою судьбу, поэтому я не могу заставлять его делать, так как считаю нужным. Могу только посоветовать». Так считают 17 % человек. «Позвоню родителям того ребенка, у которого отбирают деньги и обрисую им ситуацию». «Я буду презирать своего одноклассника. Не буду с ним общаться» – 1,4 % подростков. Считают, что за вымогательство «по закону наказывают родителей». По следующей ситуации о том, что мальчик залез в чужую машину, пока водитель ее мыл, все 100 % реципиентов понимают, что мальчик нарушил закон.

В подростковом возрасте начинает проявляться правовой нигилизм. Исследование правового сознания в молодости выявило следующее. Неожиданными оказались результаты связи моральной нормативности и уровня правового сознания, которое изучалось по трем параметрам: познавательному компоненту о праве, изученному по анкете, оценочному компоненту, интерпретированному по ответам на вопросы дилемм Л. Колберга и экспертным оценкам соблюдения права молодыми специалистами. В результате анализа данных было выявлено, что высокий уровень моральной нормативности не всегда способствует успешному развитию правового сознания. Средние значения моральной нормативности соответствуют низким значениям уровня развития правового сознания. А высокий уровень правового сознания наблюдается либо при низких значениях моральной нормативности, либо, наоборот, при высоких значениях.

Квадратичный эффект влияния моральной нормативности косвенно проявляется и в отношении интернальности в области производственных отношений. Чем выше моральная нормативность, тем, в целом, выше и интернальность. Но как очень высокие, так и очень низкие значения моральной нормативности соответствуют снижению интернальности в области производственных отношений. Оптимальными для высокой производственной интернальности являются средние значения моральной нормативности.

Исследование состояло в обосновании необходимости развития правового сознания, начиная с детского возраста. Исходя из психологических оснований (с учетом принятых методологических установок), выявлены условия развития правового сознания. На разных этапах онтогенеза проанализирована продуктивность

функций правового сознания в психическом развитии. Посредством исследования уточнено содержание стадий развития правового созна-

ния, вследствие чего расширяется область исследования развития личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безносков, Д. С. Социально-психологический анализ отношения личности к праву / Д. С. Безносков // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 4. – С. 36–46.
2. Есикова, Т. В. Этапы развития правового сознания // Право и образование. – 2015. – № 1. – С. 15–24.
3. Есикова, Т. В. Юридическое обоснование диагностики правового сознания / Т. В. Есикова, М. А. Еромолина // Право и образование. – 2016. – № 5. – 104–110.
4. Наследов, А. Д. Структурная модель влияния моральной нормативности и правового сознания на производственную интернальность молодых специалистов / А. Д. Наследов, Т. В. Есикова // Вестник СПбГУ. – 2014. – № 1. – С. 5–19.

(Дата подачи: 29.08.2017 г.)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А. В. Круглик,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

A. Kruglik,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретико-эмпирические исследования структуры пространственного интеллекта. Обсуждается проблема изучения парциальных пространственных способностей в рамках структурно-иерархического подхода. Приводится эмпирическая иерархическая модель пространственного интеллекта, полученная на выборке обучающихся подросткового возраста.

Ключевые слова: пространственные способности; пространственный интеллект; иерархическая структура интеллекта; обучающиеся подросткового возраста.

SPATIAL ABILITIES IN THE STRUCTURE OF GENERAL INTELLIGENCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to the theoretical and empirical researches of spatial intelligence' structure. The problem of partial spatial abilities' study in the context of structural hierarchical approach is discussed. The empirical hierarchical model of middle school students' spatial intelligence is given.

Keywords: spatial abilities; spatial intelligence; hierarchical structure of intelligence; adolescent learners.

Известный психолог Л. Терстоун впервые выделил пространственный фактор интеллекта, под которым он понимал способность оперировать мысленными пространственными образами, схемами и моделями реальности. По его мнению, пространственный фактор в качестве одной из «первичных умственных способностей» определяет успешность и скорость восприятия пространственных отношений и связан с мысленным манипулированием зрительными представлениями в трехмерном пространстве [цит. по 2].

В разное время под пространственным интеллектом понимали пространственные способности (Л. Терстоун, В. Н. Дружинин), механико-пространственно-практический (Ф. Вернон) или пространственный (Р. Кеттелл) факторы интеллекта, образную логику (Л. Л. Гурова), пространственное мышление (И. С. Якиманская). На современном этапе исследований под пространственным интеллектом принято понимать общую способность обобщать, сохранять, восстанавливать и видоизменять хорошо структурированные визуальные образы. В качестве индикаторов пространственного интеллекта выступают сформированность четких представлений об объектах реальности, разработанность их пространственной представленности и способность к их адекватной трансформации.

На сегодняшний день пространственному фактору уделяется значительное внимание как в линейных теориях множественного интеллекта, так и в его структурно-иерархических моделях, что позволяет исследовать отдельные интеллектуальные способности и учитывать их

взаимодействие на разных уровнях. Исходя из теорий множественного интеллекта, особое внимание уделяется изучению различных видов интеллекта и механизмов их взаимодействия. Представление о множестве относительно самостоятельных интеллектуальных способностей нашло реализацию в теории «множества интеллектов» Г. Гарднера, который операционализировал понятия следующих типов интеллекта: лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный. По мнению Г. Гарднера, основными способностями для пространственного интеллекта являются умение точно воспринимать зримый мир, выполнять трансформации и модификации согласно первому впечатлению, а также умение воссоздавать аспекты визуального опыта даже при отсутствии соответствующего физического объекта [1].

Структурно-иерархический подход позволяет исследовать отдельные интеллектуальные способности и учитывать их взаимодействие и взаимовлияние на разных уровнях. В современной зарубежной психологии наиболее признанной является структурно-иерархическая теория интеллекта Р. Кеттелла – Д. Хорна – Дж. Кэрролла (СНС-теория), согласно которой пространственный интеллект представлен фактором широких зрительно-пространственных способностей и узкими способностями: «визуализация», «пространственные отношения», «скорость устранения преград», «гибкость устранения преград», «зрительная память»,

«пространственное сканирование», «серийная перцептивная интеграция», «оценивание длины», «фигуральная гибкость», «зрительные иллюзии», «чередование восприятий» и «пространственное воображение» [3].

Д. Лохман, в свою очередь, выделил в структуре пространственного интеллекта способности к визуализации, пространственным отношениям и пространственной ориентации, а также скорость пространственного восприятия и выполнения задач с образным стимульным материалом. Дж. Элиот и И. Смит дополнили структуру пространственного интеллекта, предложенную Д. Лохманом, следующими способностями: скорость и гибкость построения мысленного образа, пространственное сканирование, скорость восприятия, пространственная интеграция, визуальная память [4].

Взяв за основу классификацию узких зрительно-пространственных способностей СНС-теории, для изучения пространственных способностей в структуре интеллекта были выбраны следующие методы и методики: модификация лабораторного эксперимента «Слон и небоскреб» С. Косслина, «Тест структуры интеллекта» (ТСИ) Р. Амтхауэра, «Тест пространственной ротации фигур» (ТПРФ) М. Пери, субтест «Умозаключение» интеллектуального теста (ИТФ) Дж. Фланагана, «Тест соотношения топологических и метрических выборов» (ТМВ) О. А. Гончарова. Переменные лабораторного эксперимента С. Косслина (S, N, d) характеризуют узкие способности: «оценивание длины», «зрительные иллюзии», «воображение» и «скорость устранения преград». Шкала «Выбор фигур» ТСИ Р. Амтхауэра (FS) позволяет изучить пространственные способности: «визуализация», «скорость устранения преград», «серийная перцептивная интеграция», «фигуральная гибкость» и «воображение». Шкала «задания с кубиками» ТСИ Р. Амтхауэра (WU) диагностирует такие способности, как «визуализация», «пространственные отношения», «гибкость устранения преград», «зрительная память», «фигуральная гибкость».

Шкалы «Теста пространственной ротации фигур» М. Пери, кроме интегративного показателя (R), измеряют мысленное вращение трехмерных фигур (RV), трансформации объекта-образца (RT), разложение объемной фигуры на три плоскости (RR), отображение фигуры на плоскости (RO) и, тем самым, характеризуют способности к «визуализации», «пространственные отношения», «гибкость устранения преград», «пространственное сканирование», «серийная перцептивная интеграция», «фигуральная гибкость», «зрительные иллюзии».

Шкала «Методики соотношения топологических и метрических выборов» О. А. Гончарова (МР) тестирует способности к «визуализации», «зрительную память», «серийную перцептивную интеграцию» и «фигуральную гибкость».

Выборка исследования включила 320 обучающихся 5 – 9 классов двух средних школ г. Минска, возраст испытуемых (10 – 15 лет) соответствует подростковому возрасту. Для математической обработки полученных данных был использован пакет статистических программ Statistica 6.0.

Чтобы проанализировать близость интеллектуальных факторов у обучающихся подросткового возраста, нами был проведен кластерный анализ данных. В результате были выделены 5 кластеров: 1 кластер состоит из 8 переменных, 1 кластер включает в себя 5 переменных, 1 кластер содержит 3 переменных и два кластера имеют по 1 переменной (рисунок 1). Первый кластер образует три иерархических уровня. Первый уровень представлен вербальным комплексом способностей (VK) во взаимодействии с вербально-комбинаторными способностями (AN) и способностью к абстрагированию (GE). На втором уровне по вертикальному типу связи к ним присоединяется способность выносить суждения (KL), а на третьем – индуктивное мышление (LS). В целом первый кластер представляет собой комплекс вербальных способностей по ТСИ.

Второй кластер имеет двухуровневую структуру и включает две триады и одну диаду показателей. В первой триаде математические способности практического (RA) и теоретического (ZR) планов аккумулируются вокруг математического комплекса способностей (MK); во вторую триаду входят субтесты конструктивного комплекса ТСИ, при этом пространственное воображение (FS), пространственное обобщение (WU) и комплекс конструктивных способностей (KK) образуют триаду по горизонтальному типу связи. Диада показателей второго кластера представлена способностью к пространственной ротации фигур (R) и умением устанавливать логические отношения между символами (UF). На втором уровне три вышеуказанных подкластера объединяются в единый кластер, что, вероятно, указывает на общность формирования пространственно-комбинаторных и математико-аналитических способностей в подростковом возрасте. При этом, центральным, смыслообразующим звеном в данном кластере выступает комплекс пространственных способностей, к которому «достраиваются» математические способности и умение устанавливать логические отношения между символами. В целом второй кластер представляет собой комплекс пространственно-математических способностей.

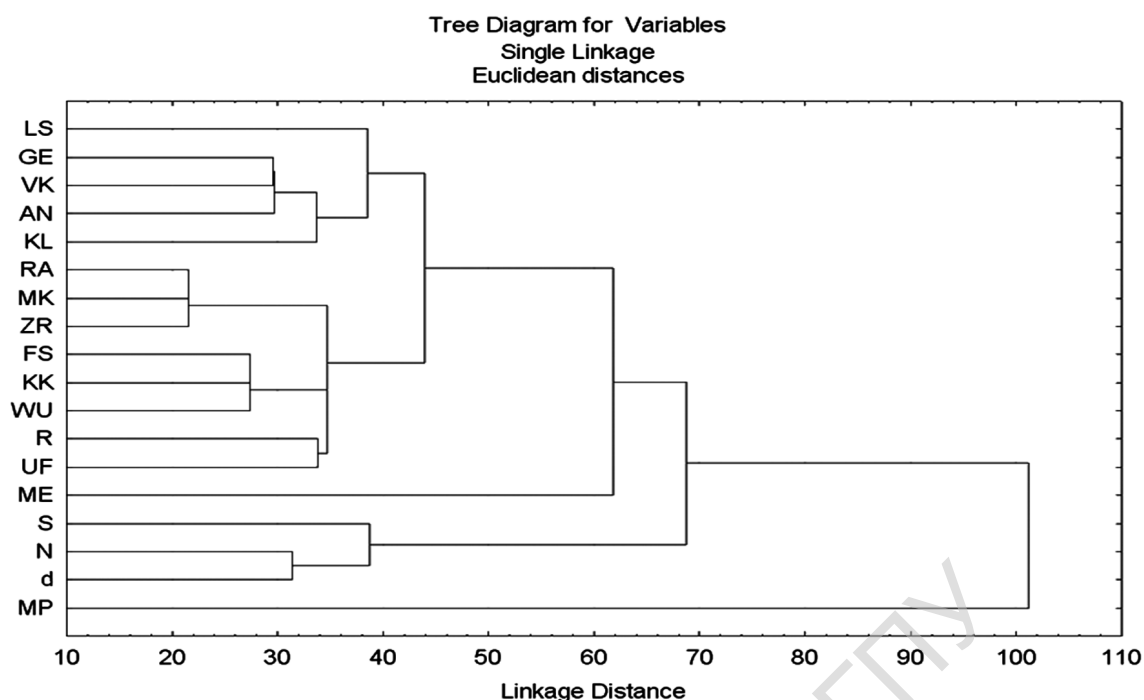


Рисунок 1 – Структура пространственного интеллекта обучающихся подросткового возраста

Третий кластер представлен способностью сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное (ME). Четвертый кластер имеет двух-уровневую структуру: экспериментальные показатели ментального образа «небоскреб» (N) и метрической конгруэнтности (d) образуют ядро кластера, а на втором уровне к ним примыкает показатель ментального образа «слон» (S), из чего следует, что образ «небоскреба» является своеобразным перцептивным прототипом (эталон), на котором базируется формирование метрической конгруэнтности в подростковом возрасте. В целом третий кластер представляет собой переменные метрической конгруэнтности. Показателем пятого кластера стал выбор метрического или топологического принципа обработки пространственной информации по ТМВ (MP).

Таким образом, основу структуры пространственного интеллекта подростков составляют горизонтально взаимодействующие способности пространственного воображения (FS) и обобщения (WU), к которым на втором уровне по типу вертикальной связи присоединяются показатели пространственной ротации фигур (R) и умения устанавливать логические отношения между символами (UF), находящиеся друг с другом в горизонтальной взаимосвязи. На третьем уровне в пространственный интеллект интегрируется показатель метрической конгруэнтности ментальных образов, а на четвертом к образовавшейся структуре присоединяется метрический принцип обработки пространственной информа-

ции (MP). Кроме того, кластерный анализ показал наличие взаимодействия пространственного интеллекта обучающихся с математическими и, в меньшей степени, вербальными и мнемическими способностями.

Объединение пяти выделенных нами кластеров в суперкластеры позволило построить трех-уровневую иерархическую модель пространственного интеллекта в структуре интеллектуального развития обучающихся подросткового возраста. На первом уровне мы выделили метрический принцип обработки пространственной информации (ТМВ) и способность к оперированию метрически конгруэнтными мысленными образами. Структура второго уровня представлена математическими способностями теоретического и практического планов, пространственным воображением и обобщением, способностью к пространственной ротации фигур (ТПРФ) и умением устанавливать логические отношения между символами (ИТФ), а также мнемическими способностями (ТСИ). Третий уровень включает индуктивное мышление во взаимодействии с вербально-комбинаторными способностями, способностями к образованию и оперированию вербальными понятиями, абстрагированию и вынесению суждений (ТСИ).

Таким образом, иерархическая структура пространственного интеллекта выстраивается от процессов восприятия пространственной информации об объектах окружающего мира (первый уровень), к когнитивным процессам

(второй уровень) и затем – к сложным символическим формам обобщения (третий уровень).

Для уточнения структуры пространственного интеллекта мы провели факторный анализ переменных эксперимента и шкал диагностических методик. В первый фактор вошли следующие способности (в порядке убывания нагрузок): способности к пространственной ротации фигур по ТПРФ (R; 0,83), комплекс пространственно-конструктивных способностей (KK; 0,81) и способность к пространственному обобщению (WU; 0,73) по тесту Р. Амтхауэра, способность мысленно вращать трехмерные фигуры по ТПРФ (RV; 0,68), способность к пространственному воображению по ТСИ (FS; 0,65), способность отображать фигуры на плоскости по ТПРФ (RO; 0,57), общий интеллект по ТСИ (0,52), способность к мысленной трансформации объекта-образца (RT; 0,48) и мысленному разложению объемной фигуры на три плоскости (RR; 0,43) по ТПРФ, метрический принцип обработки информации по ТМВ (MP; 0,33) и мнемические способности по ТСИ (0,26). Анализ сгруппированных шкал позволяет назвать данный фактор «Пространственная ротация».

Второй фактор включает в себя комплекс вербальных способностей (VK; 0,94), способности выносить суждения и образовывать понятия (KL; 0,77), анализировать понятийные отношения (AN; 0,74) и обобщать вербальные понятия (GE; 0,69), индуктивное мышление (LS; 0,63) и общий интеллект (0,65) по ТСИ. Совокупность названных выше шкал дает нам основание назвать этот фактор «Вербальные способности».

В третий фактор вошли метрический показатель ментального образа «небоскреб» (N; 0,92), показатель метрической конгруэнтности (d; 0,73), метрический показатель ментального образа «слон» (S) (0,58), полученные в ходе эксперимента С. Косслина. Этот фактор можно обозначить как «Метрическая конгруэнтность».

Четвертый фактор включает комплекс математических способностей (МК; 0,88), математическое мышление практического (РА; 0,84)

и теоретического (ZR; 0,76) планов по тесту Р. Амтхауэра, умение устанавливать логические отношения между символами (UF; 0,67) по ИТФ, общий интеллект (0,50) по ТСИ и метрический принцип обработки информации (MP; 0,34) по ТМВ. На основании того, что в данный фактор вошли математические субтесты ТСИ, этот фактор можно назвать «Математические способности».

Общий интеллект представлен в трех факторах из четырех: с наибольшей нагрузкой во 2 факторе (0,65) и наименьшей – в 4 факторе (0,50). Кроме того, фактор 1 содержит комплекс пространственных, фактор 2 – вербальных, фактор 4 – математических субтестов ТСИ, а фактор 3 включает данные эксперимента. Показатели способности к пространственной ротации фигур по ТПРФ примкнули к фактору 1, показатель умения устанавливать логические отношения между символами по ИТФ представлен в 4 факторе, а показатель метрического принципа обработки информации по ТМВ вошел в факторы 1 и 4.

На основании полученных данных можно констатировать, что, во-первых, метрическая конгруэнтность ментальных образов выделяется в независимый фактор, содержательно обусловленный комплексом познавательных способностей; во-вторых, способности к пространственной ротации фигур встраиваются в пространственный фактор интеллекта, а умение устанавливать логические отношения между символами примыкает к математическому фактору; в-третьих, метрический принцип обработки пространственной информации обнаруживает себя и в пространственном, и в математическом факторах.

В целом результаты факторного и кластерного анализа структуры пространственного интеллекта обучающихся подросткового возраста показали, что их пространственный интеллект имеет сложную иерархически организованную структуру и обнаруживает взаимодействие с математическим фактором интеллекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
2. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
3. Carroll, J. B. Human Cognitive Abilities: A survey of factor-analytic studies / J. B. Carroll. – Cambridge University press. – 1993. – 810 p.
4. Lohman, D. F. Dimensions and Components of Individual Differences in Spatial Abilities / D. F. Lohman, J. W. Pellegrino, D. L. Alderton, J. W. Regian // Intelligence and Cognition: Contemporary Frames of Reference. – 1987. – Vol. 38. – P. 253–312.

(Дата подачи: 25.09.2017 г.)

С. К. Лetyагина,

кандидат социологических наук, доцент,
Саратовский государственный технический
университет имени Ю. А. Гагарина,
Саратов, Российская Федерация

S. Letyagina,

PhD in Social Sciences,
Saratov State Technical University
named after Yu. Gagarin,
Saratov, Russian Federation

НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

В статье раскрывается понятие социальной зрелости личности в современной психологической науке. Значительное внимание уделяется анализу взаимосвязей уровней социальной зрелости, самоэффективности и отношения к соблюдению нравственных норм в группах студентов гуманитарной и технической направленности. Установлено, что студенты гуманитарного профиля ориентированы на социальные и нравственные нормы и склонны идеализировать устройство мира. Оценка своей эффективности осуществляется ими через призму субъективной удовлетворенности жизнью, ощущение внутренней гармонии и независимости. Социальная зрелость и оценка своей эффективности студентами технической направленности в большей мере определяется их социальной успешностью.

Ключевые слова: личность, социальная зрелость личности, самоэффективность, гуманитарный и технический профиль.

MORAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMING SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HUMANITARIAN AND TECHNICAL PROFILES

The article reveals notion of social maturity of personality in modern psychological science. Considerable attention is paid to the analysis of interrelationships between levels of social maturity, self-efficacy and attitudes towards abidance by moral code in groups of students of humanitarian and technical orientation. It is established that students of humanitarian profile are oriented towards social and moral norms and tend to idealize the structure of the world. They carry out assessment of their effectiveness through the prism of subjective satisfaction with life, a sense of inner harmony and independence. Social maturity and evaluation of self-efficacy by students of technical orientation are largely determined by their social success.

Keywords: personality, social maturity of a person, self-efficacy, humanitarian and technical profile.

Выбор профессии является очень важным шагом в жизни каждого человека. Правильный выбор и объективную оценку собственным способностям может сделать только социально зрелая личность.

Социально зрелая личность характеризуется способностью человека к самостоятельной жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помочах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни, когда он осознаёт свою роль, ответственность и выполняет вытекающие отсюда обязанности (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков и др.). Социальная зрелость определяется высоким уровнем профессиональной мотивации, постановкой целей и определением путей их достижения.

Основным показателем социальной зрелости личности является формирование нравственных ориентиров личности. По мнению А. В. Зосимовского, нравственная зрелость – это «наивысший эталонный уровень нравственного развития личности, проявляющийся

в её способности высоконравственно поступать как в повседневных, обычных жизненных, так и в труднейших жизненных обстоятельствах, требующих от неё максимальной личной самоотдачи во имя нравственно должного» [3, с. 62].

Ю. К. Дуганова, изучающая особенности современного высшего образования, пишет, что в настоящее время образовательная среда вуза становится максимально технизированной, гуманитарный аспект образования уходит на второй план, что существенно влияет на формирование личности студента. Она же выделяет как положительные, так и отрицательные особенности данного процесса. В качестве положительных она отмечает сокращение времени на обучение, возможность организации дистанционного обучения, формирование системно-информационного представления о мире. В качестве отрицательных черт – снижение потребности в межличностных отношениях, возникновение желания уйти от объективной реальности, стандартизация мыслительной деятельности, снижение креативности [2, с. 189]. Следовательно, на современном этапе получения высшего обра-

зования человек оказывается в ситуации, когда профессиональные требования превалируют над личностными.

Н. Н. Гордиенко при изучении приоритетов студентов технической и гуманитарной направленности выделил следующие различия: у студентов гуманитарных специальностей по времени обдумывания ассоциативных ответов преобладают потребности в самоуважении, в безопасности, в принадлежности и любви; на последнем месте в иерархии – потребность в общении и познании.

У студентов технического профиля обучения доминируют физиологические потребности, познавательные и потребности в самоуважении. Последние места занимают потребности в безопасности и потребности в любви. Представленные системы доминирующих потребностей отражают как возрастные особенности, так и специфику профиля обучения [1, с. 269].

Выбирая техническое направление в своем образовании, человек определяет сферу применения своим способностям. При этом социализация студентов технических специальностей имеет свою специфику и несколько отличается от студентов гуманитарного направления.

Обучение на технических специальностях накладывает определенный отпечаток на сознание личности. Студенты данных направлений проявляют изначально четкость и логичность в мыслительных процессах и действиях. В профессиональном плане от специалистов технического профиля, помимо высокого общеобразовательного и культурно-технического уровня, требуются большая собранность, ответственность, наблюдательность, развитое пространственное мышление, концентрация внимания.

Обучение на гуманитарном профиле в большей степени направлено на развитие словесно-логической и образной памяти, внимательности, коммуникативных способностей, рефлексии, тактичности, чувства ответственности, толерантности и умения сопереживать и т. д.

Цель нашего исследования: изучить нравственно-психологические факторы социальной зрелости студентов гуманитарной и технической направленности.

Гипотеза исследования: существуют различия в особенностях взаимосвязей между социальной зрелостью личности, оценкой самоэффективности и отношением к соблюдению нравственных норм у студентов гуманитарной и технической направленности

Методики исследования:

1. «Уровни социализации личности» Р. И. Мокшанцева.
2. «Отношение к соблюдению нравственных норм» А. Б. Купрейченко.
3. Методика диагностики самоэффективности по шкале Р. Шварцера и М. Ерусалема.

В данном исследовании принимали участие студенты гуманитарных и технических специальностей в количестве 100 человек, в возрасте от 19 до 23 лет.

Обратимся к анализу полученных результатов. Сравнительный анализ данных двух групп не выявил статистически значимых различий в выраженности показателей социальной зрелости личности, оценки самоэффективности и отношения к соблюдению нравственных норм.

В результате проведенного нами корреляционного анализа выявлены следующие статистически значимые взаимосвязи (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязи уровней социальной зрелости личности, отношения к соблюдению нравственных норм и оценки самоэффективности у студентов технических специальностей

	Отношение к соблюдению нравственных норм					Самоэффективность
	Терпимость	Принципиальность	Справедливость	Правдивость	Ответственность	
младенец	-0,	-0,14	0,05	0,08	-0,22	-0,32*
малыш	0,12	-0,22	-0,05	0,11	-0,33*	-0,34*
подросток	-0,07	-0,01	0,06	0,18	-0,28*	-0,29*
юноша	0,20	0,25	0,10	0,09	-0,01	-0,1
взрослый	-0,05	-0,12	0,01	0,04	-0,41**	0,25

Примечания: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$

Таблица 2 – Взаимосвязи уровней социальной зрелости личности, отношения к соблюдению нравственных норм и оценки самооффективности у студентов гуманитарных специальностей

	Отношение к соблюдению нравственных норм					Самоэффек- тивность
	Терпи- мость	Принципи- альность	Справед- ливость	Правди- вость	Ответстве- нность	
младенец	-0,29*	-0,12	0,01	0,001	-0,12	-0,01
малыш	0,23	-0,01	-0,08	0,18	-0,10	-0,02
подросток	-0,22	-0,05	0,04	0,15	-0,11	-0,06
юноша	0,25	0,13	0,29*	0,11	-0,02	-0,20
взрослый	-0,13	-0,03	0,09	0,06	-0,04	0,28*

Установлено, что шкала «ответственность» имеет отрицательную корреляцию со шкалами «малыш», «подросток», «взрослый». Можно предположить, что ответственность личности обусловлена рядом факторов. Человек, демонстрирующий уровень социальной зрелости «малыша», стремится быть на кого-то похожим, характеризуется способностью выполнять привычные и несложные задания, готовностью следовать за стоящими над ним авторитетами, не задавая лишних вопросов и не беря на себя ответственность за возможные последствия. И наоборот, чем менее выражен у студента уровень социализации «малыш», тем более свободным и активным в самовыражении он является. Он склонен руководствоваться своими взглядами и убеждениями при принятии решений, способен нести ответственность за их реализацию, отличается критичностью ума и открытостью новому опыту.

«Подросток» полагает, что достижение успеха должно быть обеспечено любой ценой. Поэтому чем более студент-технарь склонен к проявлению соперничества и стремлению к победе, тем меньше он думает об ответственности и последствиях своих действий.

«Взрослый» уровень социальной зрелости отличается тем, что человек способен воспринимать всю картину окружающего целиком, он знает, как применить уроки, вынесенные из одной жизненной ситуации, к другой. В современном мире «взрослому» при принятии решений жизненный опыт подсказывает, что не всегда достижение цели возможно социально-приемлемыми способами, поэтому уровень социальной ответственности снижается.

Отрицательные взаимосвязи шкал «самоэффективность» и «младенец», «малыш», «подросток» позволяют логично заключить, что чем ниже уровень социальной зрелости личности, тем менее личность склонна к критическому анализу своих действий и поступков, и, следовательно, выше ее оценка само-эффективности.

Наоборот, чем выше уровень социальной зрелости личности, тем критичнее она оценивает свою эффективность.

Таким образом, можно заключить, что студенты, остановившиеся на начальных этапах социальной зрелости, не всегда способны понять и оценить смысл своих действий, в жизни чаще руководствуются наставлениями старших, слепо следуют их указаниям, не вникая в их суть. При этом людей они склонны делить на победителей и побежденных, и ради выигрыша они способны проявить искусство дипломатии, которое позволяет им выходить без потерь из любой ситуации и оценивать себя как победителей. И не важно, какой ценой эта победа была добыта.

Если же студенты «доросли» до более высоких уровней социализации, то оценка ими своей эффективности в большей мере осуществляется через призму социальной значимости и полезности, возможности поддержания гармоничных отношений с окружающими, рефлексия происходящих событий, и как следствие, через призму сомнений в правильности содеянного.

Терпимость, принципиальность, справедливость и правдивость, характеризующих человека как толерантную, честную и принципиальную личность не связаны с уровнями социальной зрелости.

Анализируя взаимосвязи уровней социальной зрелости, самооффективности и отношения к соблюдению нравственных норм в группе студентов-гуманитариев, следует отметить, что нами выявлено гораздо меньшее число корреляций. Шкала «малыш» отрицательно связана со шкалой «терпимость». Взрослый человек, остановившийся на этой стадии развития, обычно не осознает мотивов своего поведения, абстрактное мышление развито слабо, поэтому он мыслит грубо и конкретно. Его действиями обычно управляют примитивные эмоции – гнев, желание, страх. Окружающих воспринимает исключительно как средство для достижения

собственных целей. Искренних привязанностей не испытывают. Поэтому склонность к демонстрации такого поведения делает человека нетерпимым к особенностям и слабостям других в любой ситуации.

Взрослый человек, остановившийся на стадии развития «юноша», очень восприимчив к чувствам окружающих. Эмоционально он отождествляет себя с другими людьми, что способствует развитию глубоких, продолжительных взаимоотношений, основанных на принципах партнерства и справедливости.

Положительная корреляция между шкалами «взрослый» и «самоэффективность» подтверждает тот факт, что действия «взрослого» мало привязаны к его эмоциям. Его решения основаны на приобретенном опыте. Отношение к делу отличается конкретностью, выявлением сути проблемы и одновременно дипломатичностью. Такой рациональный и конструктивный подход к жизни позволяет студентам, де-

монстрирующим данный уровень социальной зрелости, объективно оценивать свои действия и себя в целом.

Подводя итог нашему исследованию, посвященному анализу взаимосвязей уровней социальной зрелости, самоэффективности и отношения к соблюдению нравственных норм в группах студентов гуманитарной и технической направленности, можно заключить, что гуманитарии в большей степени стараются ориентироваться на социальные и нравственные нормы, склонны в определенной степени идеализировать устройство мира и верить в его справедливое устройство. Оценка своей эффективности осуществляется ими через призму субъективной удовлетворенности жизнью, ощущения внутренней гармонии и независимости. Социальная зрелость и оценка своей эффективности студентами технической направленности в большей мере связывается с социальной успешностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гордиенко, Н. Н. Индивидуально-психологические особенности студентов, осваивающих технические и гуманитарные специальности / Н. Н. Гордиенко // Известия Российского гос. педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – № 39, т. 15. – С. 267–271.
2. Дуганова, Ю. К. Тип психологической безопасности и профессиональная направленность студентов вуза / Ю. К. Дуганова // Известия Южного федерального ун-та. Технические науки. – 2011. – № 10, Том 123. – С. 184–190.
3. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 60–65.

(Дата подачи: 27.09.2017 г.)

А. П. Лобанов,

доктор психологических наук, профессор,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Н. П. Радчикова,

кандидат психологических наук, доцент,
Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н. И. Пирогова,
Москва, Российская Федерация

A. Lobanov,

Doctor in Psychology, Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

N. Radchikova,

PhD in Psychology, Associate Professor,
Russian National Research Medical University
named after N. Pirogov,
Moscow, Russian Federation

ИНТЕЛЛЕКТ И АФФЕКТ: СИСТЕМНО-КОНТИНУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

В статье с точки зрения положения «о единстве интеллекта и аффекта» Л.С. Выготского представлен анализ исследования когнитивных и эмоциональных процессов. Установлено, что практические интеллекты (социальный и эмоциональный интеллект), оставаясь носителями общего интеллекта, скорее, выполняют роль сопровождения эмоциональных переживаний и процессов коммуникации, чем являются интеллектами в прямом значении этого понятия. Чаще всего речь может идти об оппозиции интеллекта и аффекта даже в структуре доминирующего подхода к решению проблем.

Ключевые слова: единство интеллекта и аффекта, интеллект, эмоции, интеллектуальные эмоции, эмоциональный интеллект.

INTELLIGENCE AND AFFECT: SYSTEM-CONTINUUM APPROACH

In the present article the analysis of the study of cognitive and emotional processes is presented from the point of view of L.S. Vygotsky's statement «about the unity of intellect and affect». It is established that practical intelligence (for example, social and emotional intellect) while remaining as representatives of general intelligence serve rather as accompaniment of emotional experiences and communication processes, than exist as intellects in the direct meaning of the concept. Most often, we can talk about the opposition of the intellect and affect, even in the structure of the dominant approach to solving problems.

Keywords: the unity of intellect and affect, intellect, emotions, intellectual emotions, emotional intelligence.

Философская проблема гармоничного соотношения разума и чувства с лёгкой руки Л. С. Выготского стала играть значительную роль в отечественной психологической науке. По его мнению, пренебрежение вопросом «связи между интеллектом и аффектом» представляет собой «один из основных коренных пороков всей традиционной психологии» [1, с. 21]. При этом, во-первых, у него речь идёт о единстве интеллектуальных и аффективных процессов в контексте образуемой ими динамической смысловой системы; во-вторых, единство не подразумевает связь равноправных компонентов: аффективное отношение человека к действительности в переработанном виде представлено в конкретной идее, в его мышлении. Выдвигая принцип единства мышления и эмоций, С. Л. Рубинштейн подлинной единицей психического считал целостный акт отражения объекта субъектом. «Речь идёт не о том только, что эмоции находятся в единстве и взаимосвязи с интеллектом или мышление с эмоцией, а о том, что мышление как реальный психиче-

ский процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального» [2, с. 97–98].

А. В. Запорожец утверждал, что «участное в бытии мышление, характеризующееся «единством аффекта и интеллекта» следует понимать не как диалектическую уловку, скрывающую реальные противоречия, существующие между ними: «ум с сердцем не в ладу». Это единство не дано, а задано. Аффект ограничивает бесконечное число степеней свободы интеллекта (конечно, не только аффект), порой сохраняя «сумасшедшие идеи». Интеллект ограничивает, а иногда парализует степени свободы аффекта, сохраняя «умные эмоции», «страсти души» [Цит. по 3]. Эмоции, возникающие в процессе мыслительной деятельности и выполняющие регулирующие функции, оптимизирующие её протекание, в психологической науке называются интеллектуальными. Т. Рибо объединяет под названием «интеллектуальные чувства» следующие эмоции: удивление, изумление,

любопытство и сомнение [4]. По Н. Т. Ерчаку, мысль представляет собой временное динамичное образование, состоящее из знаков, образов и эмоций в их специфическом соотношении и взаимосвязи. При этом первично образно-эмоциональное ядро мысли, к которому несколько позже присоединяется знак [5, с. 7].

Эмпирические исследования психологов феномена «единство интеллекта и аффекта» были направлены на конкретизацию механизмов названного конструкта. В результате получены достаточно противоречивые данные, обобщение которых с точки зрения их первичности представлено в публикации Г. А. Виленской и Е. А. Сергиенко [6]. На наш взгляд, наиболее убедительно сформулировано положение о первичном и врождённом характере аффективных процессов, связанных с социальным взаимодействием, и о вторичности по отношению к ним когнитивного развития К. Тревартеном. В них имеет место ярко выраженная последовательность реагирования на событие: аффективные процессы сначала подкрепляются мотивацией, а затем когнитивной рефлексией.

Мы полагаем, что мечта о единстве интеллекта и аффекта была банально реализована в понятии эмоционального интеллекта (EQ). Можно сказать, что так были воплощены два устремления человеческой мысли: ментальный поиск интеллектуальных эмоций и познание эмоций (или их когнитивный контроль). С одной стороны, человек познающий всегда стремился преодолеть эмоциональное притяжение и выйти в открытый космос когниций; с другой стороны, он постоянно цеплялся за спонтан-

ность переживаний, глубоко уходящую в беззаботное и безопасное детство (рисунок 1).

Итак, можно предположить, что философская категория единства интеллекта и аффекта есть не что иное, как точка бифуркации их континуума, условно обозначенная термином «эмоциональный интеллект». Операционализация понятия зависит от того, с какого полюса конструкта начинается его познание. Специалист в области психологии эмоций предложит следующую последовательность трансформаций: эмоция – интеллектуальная эмоция – эмоциональный интеллект – познание эмоций – интеллект. Психолог, специалист в области интеллекта, проделает тот же путь, только в обратном направлении – от интеллекта к эмоциям. В этом смысле нам импонирует единая концепция сознания и эмоций Ю. И. Александрова. Её модель представляет собой два разнонаправленных треугольника: треугольник вершиной вниз символизирует сознание, вершиной вверх – эмоции. Развитие сознания сопровождается дифференциацией его структурных компонентов, в то время как регрессия и повышенная эмоциональность представляют собой два разных сдвига поведения в сторону низкодифференцированных систем [7]. Такой подход согласуется с теорией К. Тревартена: за эмоциональную регуляцию (а значит, и за регуляцию социального взаимодействия) ответственны подкорковые структуры мозга [6], поэтому есть нечто общее между всеми видами практического интеллекта – слабая дифференциация эмоциональных, моторно-двигательных и коммуникативных процессов.

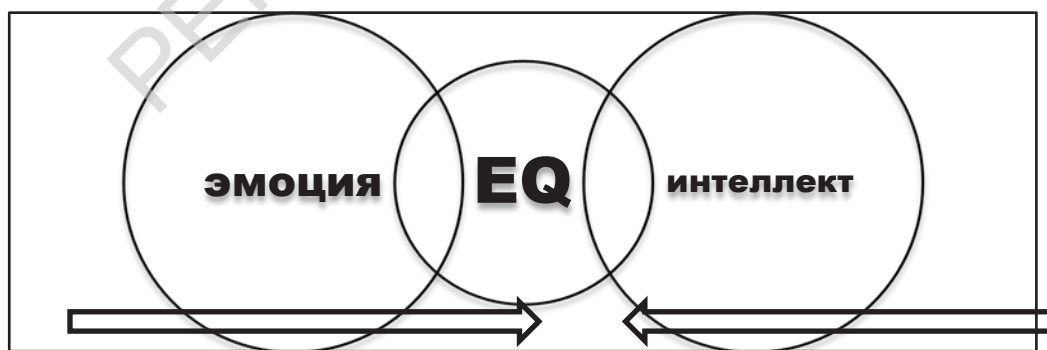


Рисунок 1 – Подходы к интерпретации понятия эмоционального интеллекта

Под эмоциональным интеллектом принято понимать форму социального интеллекта, включающую способность отслеживать свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями. Несмотря на громкие заверения [8, 9 и др.], EQ не впечатляет своей прогностической валидностью. Например, в метааналитическом [10], обобщающем результаты 59 работ с общим числом испытуемых 9522, получено, что его предсказательная валидность в отношении успешности профессиональной деятельности равна 0,24; обучения – 0,10 и решения различных жизненных проблем – 0,24 [10, с. 81]. Наименьшая предсказательная валидность выявлена у задачного теста MEIS Дж. Мейера и П. Сэловея (0,17) и теста IQ-i Р. Бар-Она (0,18), наибольшая – у опросника TMMS (0,29). Тем не менее, авторы полагают, что даже такая слабая связь между EQ и успешностью ($r = 0,23$) гораздо лучше, чем другие традиционно использующиеся методы отбора персонала (например, рекомендательные письма). Что касается преимуществ EQ по сравнению с общим интеллектом, то мета-анализ показывает, что общий интеллект позволяет лучше предсказать успешность по сравнению с EQ, а утверждения о том, что «EQ может быть более важным предиктором, чем когнитивные способности, являются скорее риторическим заявлением, чем фактом» [10, с. 87]. Тем не менее, довольно популярным остается мнение, что эмоциональный интеллект очень важен и что формула «общий интеллект даст работу, EQ продвинет по службе» весьма актуальна.

Итак, логика нашего исследования определяется неразработанностью в психологической науке фундаментального конструкта «единство интеллекта и аффекта», а также предположением, что его ядерным образованием является понятие эмоционального (шире – социального) интеллекта. Сложность решаемых задач предопределило необходимость сравнительного анализа трёх, на первый взгляд, автономных исследований, конкретизирующих системный характер взаимосвязей в пространстве континуума эмоциональных и когнитивных процессов, аффективных и интеллектуальных подходов к решению проблем.

1 Исследование континуума эмоционально-когнитивных процессов по схеме: «Эмоция – интеллект и аффект (эмоциональный интеллект, интеллектуальный и аффективный подход к решению проблем) – интеллект».

В исследовании принимали участие студенты-спортсмены БГУФК г. Минска, 48 девушек

и 63 юноши в возрасте от 19 до 21 года. Диагностика самочувствия человека на основе соотношения позитивных и негативных эмоций осуществлялась при помощи методики «Дифференциальные шкалы эмоций» К. Изарда [11]; невербального и вербального интеллекта студентов – «Прогрессивные матрицы Равена» и «Ведущий способ группировки» (ВСГ) А. П. Лобанова [12]; EQ и доминирующего подхода к решению проблем, соответственно методик «Эмоциональный интеллект» Н. Холла [13] и «Анкета предпочтений» Аминова – Шалвен [14].

На основе результатов «Анкеты предпочтений» всех испытуемых разделили на две группы: с преобладанием аффективного или интеллектуального способов решения задач. Значимые различия между этими группами были обнаружены по четырём показателям разных методик: 1) по шкалам «Эмоциональная осведомлённость» ($t = 2,5$; $p < 0,01$) и «Печаль» ($t = 2,66$; $p < 0,01$), средние значения по которым выше у спортсменов с аффективным способом решения задач; 2) по шкале дифференциальных эмоций «Удивление» ($t = 2,47$; $p < 0,02$) и коэффициенту самочувствия ($t = 3,19$; $p < 0,00$), средние показатели выше у спортсменов с интеллектуальным способом решения задач.

В отличие от психометрического интеллекта, EQ продемонстрировал достаточное количество корреляций с базовыми эмоциями спортсменов. Так, эмоциональная осведомлённость отрицательно коррелирует с эмоциями гнева (-0,19), стыда (-0,34) и суммарным показателем переживания негативных эмоций (-0,20). Управление эмоциями имеет одну положительную корреляцию с эмоцией радости (0,21) и шесть отрицательных связей с эмоциями стыда, вины, печали, гнева, страха (в диапазоне от -0,25 до -0,32) и суммарным показателем выраженности негативных эмоций (-0,32). Самомотивация студентов положительно коррелирует с позитивными эмоциями интереса (0,27) и радости (0,23), отрицательно – с эмоциями удивления (-0,20), стыда (-0,36), вины (-0,20) и негативными эмоциями печали (-0,32), гнева (-0,25), страха (-0,37) и их суммарным показателем (-0,31). Эмпатия имеет две отрицательные связи с позитивными эмоциями удивления (-0,21) и стыда (-0,20). Распознавание эмоций также имеет только отрицательные связи: с эмоциями удивления (-0,22), гнева (-0,21), стыда (-0,45) и вины (-0,26). Общий показатель EQ положительно коррелирует с позитивными эмоциями интереса (0,20) и радости (0,23) и отрицательно – с эмоциями удивления (-0,25), стыда (-0,47), вины (-0,29) и негативными эмо-

циями печали (-0,24), гнева (-0,31), страха (-0,23) и суммарным показателем негативных эмоций (-0,30). Таким образом, можно констатировать, что методика EQ Н. Холла скорее диагностирует интеллектуальные эмоции, чем собственно эмоциональный интеллект.

2 Исследование прогностической валидности EQ, а именно, проверка инкрементной валидности (incremental validity) теста «Эмоциональный интеллект» (ЭмИн) Д. В. Люсина [15]. Данный показатель указывает на роль теста в улучшении отбора лиц для реальной деятельности, степень улучшения результативности отбора по сравнению с традиционной процедурой. Инкрементная валидность теста ЭмИн проверялась по сравнению с тестами на общий (тест Дж. Равена) и вербальный (методика ВСГ А. П. Лобанова) интеллект. В качестве зависимой (прогнозируемой) переменной была выбрана академическая успешность (средний балл успеваемости и шкала самооценки обучения теста К. Двек в модификации Т. В. Корниловой [16]) студента. В исследовании приняли участие 113 студентов (91 девушка и 22 юноши) 3 курса факультета психологии БГПУ.

Для проверки гипотезы о возможности прогнозирования академической успешности на основании EQ, измеренного с помощью методики ЭмИн, был проведен регрессионный анализ, в котором обе зависимые переменные (средний балл и самооценка обучения) были учтены по очереди в качестве индикаторов академической успешности, а показатели общего (IQ) и вербального абстрактного (SP) и конкретного (SAs) интеллекта и показатели EQ выступали в качестве предикторов (независимых переменных). Результаты показывают (таблица), что в качестве предиктора среднего балла может выступать общий интеллект. EQ дает приращение в 1 % объясненной дисперсии зависимой пере-

менной при добавлении его в модель, по сравнению с показателями общего интеллекта. Общий же интеллект вносит дополнительные 17 % объясненной дисперсии среднего балла по сравнению с EQ. В данном случае можно заключить, что общий интеллект имеет большую предсказательную силу.

Если мы обратимся к зависимой переменной «самооценка обучения», то обнаружим, что только показатель SAs может быть связан с нею и объяснять около 6 % дисперсии. Тем не менее, незначимость дисперсионного анализа говорит о том, что модель неудачна. Значимый дисперсионный анализ в случае модели с одним EQ в качестве предиктора и значимость регрессионного коэффициента говорят в пользу этой модели, однако процент объясненной дисперсии крайне мал (около 4 %), что является даже худшим показателем по сравнению с использованием общего интеллекта в качестве предиктора. Получается, что добавление EQ в модель с общим интеллектом вносит 5 %, а общего интеллекта в модель с EQ – 7 %, что все равно немногим больше. Таким образом, общий интеллект является более успешным в предсказании академических достижений по сравнению с EQ.

3 Социальный интеллект и стратегии принятия решений. В этом исследовании приняли участие 50 студентов магистратуры, обучающиеся в БГПУ в 2016/2017 учебном году. Для диагностики профиля латеральности, предопределяющего в свою очередь наличие у испытуемых конкретной стратегии решения проблем, была использована «Анкета предпочтений» Н. А. Аминова – М.-Ж. Шалвен [14]. Для диагностики социального интеллекта магистрантов «Методика исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой [17].

Таблица – Результаты регрессионного анализа (построчное исключение): коэффициент детерминации (r^2) и результаты дисперсионного анализа для модели; стандартизированные коэффициенты (бета) для всех переменных, входящих в модель

Переменные	Зависимая переменная: средний балл			Зависимая переменная: самооценка обучения		
	$r^2 = 0,16$; $F(3,95) = 6,15$; $p < 0,01$	$r^2 = 0,01$; $F(1,108) = 0,80$; $p = \text{н. з.}$	$r^2 = 0,18$; $F(4,94) = 5,22$; $p < 0,01$	$r^2 = 0,06$; $F(3,94) = 2,01$; $p = \text{н. з.}$	$r^2 = 0,04$; $F(1,105) = 4,57$; $p < 0,04$	$r^2 = 0,11$; $F(4,93) = 2,75$; $p < 0,03$
ЭмИн		0,09	0,14		0,20*	0,21*
IQ	0,32*		0,33*	0,06		0,08
SAs	-0,11		-0,11	-0,23*		-0,23*
SP	0,15		0,15	0,07		0,07

Примечание: * значимые стандартизированные регрессионные коэффициенты (бета)

В результате проведенного исследования было установлено, что в структуре профиля латеральности магистрантов более выражены тактический (7,64) и экспертный (6,18), чем коммуникационный (6,08) и организационный (5,70) типы. В среднем у испытуемых имеет место доминирование аффективного подхода (13,34) над интеллектуальным подходом (12,36) к решению проблем ($d = 0,98$).

Корреляционный анализ по методу Спирмена (рис. 2) позволил конкретизировать структуру методики Аминова – Шалвен. Экспертный и коммуникационный типы, отрицательно коррелируя между собой ($-0,58$; $p < 0,001$), тем не менее, взаимосвязаны с интеллектуальным подходом к решению проблем ($0,55$; $p < 0,001$ и $0,31$; $p < 0,05$). При этом экспертный тип одновременно положительно коррелирует и с интеллектуальным ($0,55$; $p < 0,001$), и с аффективным ($0,29$; $p < 0,05$) подходом к решению проблем. Видимо, это единственный тип, для которого приемлемо положение о единстве интеллекта и аффекта. Впрочем, это единство необходимо понимать не в классической интерпретации: достижения на основе интеллектуального подхода подкрепляются позитивными эмоциональными переживаниями. И. Н. Дорофеевой установлено, что студентам с левополушарными признаками латеральной организации «не свойственна регуляция эмоций путем их подавления» [18, с. 80]. Коммуникационный тип магистрантов, как мы уже говорили, положительно связан с интеллектуальным подходом и имеет обратно-пропорциональную корреляцию с аффективным подходом к решению проблем ($-0,34$; $p < 0,05$).

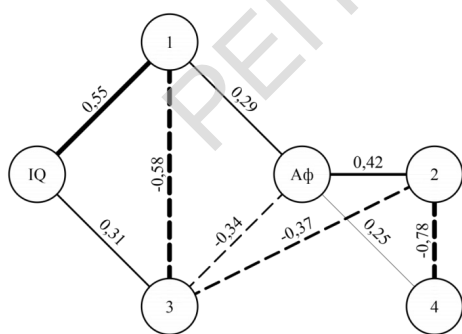


Рисунок 2 – Корреляционные плеяды: графическое представление связей социального интеллекта и профиля латеральности

Организационный и тактический типы, также отрицательно коррелируя между собой ($-0,78$; $p < 0,001$), взаимосвязаны с аффективным подходом ($0,42$; $p < 0,01$ и $0,25$; $p < 0,1$ – на уровне тенденции). Кроме того, интеллекту-

альный по своей природе коммуникационный тип отрицательно взаимосвязан с эмоциональным организационным типом решения проблем ($-0,37$; $p < 0,01$).

Непосредственный интерес представляет анализ корреляций профиля латеральности и социального интеллекта. Во-первых, установлено, что показатели экспертного типа отрицательно коррелируют с субтестом «Группы экспрессии» (S2) – чувствительностью к невербальной экспрессии и невербальным реакциям участников коммуникации ($-0,61$; $p < 0,001$) и композитной оценкой как интегральным фактором познания социального поведения ($-0,36$; $p < 0,05$). При этом коммуникационный тип, напротив, положительно взаимосвязан с показателями S2. Полученные результаты согласуются с положением Е. С. Михайловой о том, что социальный интеллект есть не что иное, как когнитивный аспект коммуникативных способностей [17]. Во-вторых, шкалы методики Аминова – Шалвен, входящие в структуру аффективного подхода к решению проблем, обратно пропорционально коррелируют с субтестом «Вербальная экспрессия» (S3): испытуемым организационного типа не свойственна чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, а также точность и глубина речевой экспрессии в конкретных ситуациях ($-0,32$; $p < 0,05$); напротив, указанные выше способности и навыки хорошо характеризуют магистратов тактического типа ($0,33$; $p < 0,05$). Необходимо подчеркнуть, что высокие показатели по S3 диагностируют компетентность консультантов, адекватно оценивающих психотерапевтический эффект вербальных высказываний [17]. В-третьих, диагностируемая субтестом «Группы экспрессии» способность к распознаванию эмоциональных состояний по моторной экспрессии участников взаимодействия значимо отрицательно коррелирует с интеллектуальным подходом к решению проблем ($-0,40$; $p < 0,01$).

Социальный интеллект можно рассматривать как форму адаптации носителя общего интеллекта в коммуникативную среду его жизнедеятельности. Его содержание во многом зависит от реципрокности названных выше взаимосвязей. Оставаясь когнитивным по своему происхождению (от общего интеллекта), социальный интеллект дополняется способностями к оценке, распознаванию и регулированию эмоциональных маркеров социального взаимодействия и познания. Таким образом, вопрос о переносе философского понятия единства интеллекта и аффекта в область конкретных наук

остаётся открытым. Эмоциональный (и социальный) интеллект вряд ли может претендовать на роль его аналога. Эмоциональные, коммуникативные и когнитивные процессы, скорее

всего, необходимо изучать в контексте системно-континуальной методологии или теорий системной дифференциации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
3. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
4. Виллюнас, В. К. Психология эмоций / В.К. Виллюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
5. Ерчак, Н. Т. Мысль как одна из важнейших и наименее ясных психологических категорий / Н. Т. Ерчак // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 3-7.
6. Виленская, Г. А. Социально-когнитивное развитие в раннем возрасте / Г. А. Виленская, Е. А. Сергиенко / Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: ИП РАН, 1998. – 304 с.
7. Александров, Ю. И. Развитие как дифференциация // Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 49-69.
8. Goleman, D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1998. – 383 p.
9. Prati, L. M. Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes / L. M. Prati [et. al.] // The International Journal of Organizational Analysis. – 2003. – № 11. – P. 21-30.
10. Van Rooy, D. L. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net / D. L. Rooy Van, C. Visweswaran // Journal of Vocational Behavior. – 2004. – V. 65. № 1. – P. 71-95.
11. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 460 с.
12. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск: Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
13. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.57-59.
14. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
15. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект (ЭМИн): новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от модели к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264-278.
16. Корнилова, Т. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т. В. Корнилова [и др.] // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 86-98.
17. Михайлова, Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: руководство пользователя / Е. С. Михайлова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999. – 56 с.
18. Дорофеева, И. Н. Связь признаков латеральной организации мозга и темперамента с особенностями саморегуляции / И. Н. Дорофеева // Экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. № 3. – С. 71-85.

(Дата подачи: 19.09.2017 г.)

А. А. Морозов,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

A. Marozau,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ВЛИЯНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ – ИНТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

Представлены результаты эмпирического исследования влияния толерантности-интолерантности к неопределенности на принятие рациональных решений и решений, связанных с риском у различных категорий военнослужащих учреждения образования. Приведен краткий теоретический обзор зарубежных и отечественных исследований феномена толерантности к неопределенности в контексте личностной регуляции принятия решений. Применение однофакторного дисперсионного анализа позволило выявить как общие тенденции влияния изучаемых свойств на принятие решений для разных категорий военнослужащих, так и тенденции, обусловленные опытом и категорией военнослужащего (курсант, сержант, офицер). Установлено, что толерантность к неопределенности оказывает влияние на принятие рациональных и рискованных решений у курсантов 1-х и 2-х курсов, а также сержантов 1-х курсов. В свою очередь у курсантов 3-х курсов, сержантов 2-х курсов и офицеров на принятие решений, но только связанных с риском, влияет межличностная толерантность к неопределенности.

Ключевые слова: толерантность-интолерантность к неопределенности, принятие решений, рациональность, готовность к риску, военнослужащие

THE IMPACT OF TOLERANCE – INTOLERANCE TO UNCERTAINTY ON MILITARY PERSONNEL DECISION MAKING

The results of an empirical study of tolerance-intolerance influence to uncertainty on the rational decisions making and on risk related decisions of different categories of military personnel of the educational establishment are presented. A brief theoretical overview of foreign and domestic studies of the phenomenon of tolerance to uncertainty in the context of personal regulation of decision-making is given. The use of one-way ANOVA allowed revealing both general tendencies of studied properties influence on decision-making for different categories of servicemen, and tendencies, conditioned by experience and category of serviceman (cadet, sergeant, officer). It is established that tolerance to uncertainty influences the adoption of rational and risky decisions among cadets of the first and second courses, as well as sergeants of the first year courses. In turn, cadets of the third courses, sergeants of the second courses and officers when making decisions connected with risk are influenced by interpersonal tolerance to uncertainty.

Keywords: thinking, tolerance-intolerance to uncertainty, decision making, military personnel

Введение. На современном этапе развития психологической науки исследования, касающиеся изучения проблемы принятия решений (ПР), зачастую рассматривают ее в структуре конструкта «толерантность к неопределенности» (ТН). Несмотря на значительное разнообразие исследований феномена ТН, анализ теоретических и эмпирических работ позволяет выделить три основных позиции в его понимании: 1) когнитивный стиль; 2) личностная черта; 3) способ разрешения (преодоления) неопределенности [1, с. 79] или выбора в контексте личностной регуляции принятия решений в условиях неопределенности [2, с. 73]. Не вдаваясь в подробные теоретические воззрения на данный конструкт и его эмпирические исследования в рамках первых двух позиций, обозначенных выше, остановимся на рассмотрении ТН в моделях принятия решений.

В зарубежных исследованиях, в рамках данного подхода, понятие ТН впервые было раскрыто через содержательно противоположное ему понятие интолерантность к неопределенности (ИТН) Э. Френкель-Брунsvик. Под этим термином она понимала эмоциональную и перцептивную характеристику индивидуальности, опосредующую эмоциональный фон принятия решения [цит. по С. И. Малахова, 2011]. В дальнейшем, в одном из экономических изданий выходит статья Д. Элсберга, который говорит об оценке вероятности решения, подразумевая под ней готовность принимать решения, в отношении которых субъект не испытывает чувства уверенности [цит. по McLain, 1993]. Здесь необходимо отметить, что в англоязычной литературе для обозначения неопределенности используются следующие термины: «ambiguity» и «uncertainty». Применение

термина «ambiguity», как правило, подразумевает объективную неопределенность. Термин «uncertainty» чаще используется для обозначения субъективной неопределенности. Относительно рассматриваемого нами конструкта, под «tolerance for ambiguity» мы будем понимать толерантность к неясности, двусмысленности при многозначности стимулов и сложности в их интерпретации, а под «tolerance for uncertainty» – толерантность к неуверенности при недостаточной информированности.

Современные зарубежные исследования феномена ТН в рамках рассматриваемой нами позиции, достаточно многочисленны, поэтому мы остановимся на анализе исследований, имеющих непосредственное отношение к заявленной области. М. Л. Эндрес, С. Чоудхари и М. Милнер, в ходе проведенного ими исследования, обнаружили связь ТН с самоофективностью при решении сложных задач [5]. С. Вагенер с коллегами пришли к выводу, что ТН является характеристикой, которая отличает предпринимателей от менеджеров [6]. Х. Ксу и Т. Трейси, изучая ТН у студентов колледжа, установили, что она играет значительную роль в принятии решений относительно их будущей карьеры, поскольку позволяет прямо предсказать общую нерешительность, некорректные убеждения, отсутствие и противоречивость информации [7]. К. Бойнг с соавторами, проводившие исследование взаимосвязи ТН и самоофективности карьерных решений, считают, что ТН является фактором, необходимым для того, чтобы чувствовать себя удовлетворенным результатами своего профессионального развития [8].

В отечественных (преимущественно российских) исследованиях, на наш взгляд, наиболее важный вклад в операционализацию конструкта ТН и экспериментальную проверку его связи с ПР, внесли исследования Т. В. Корниловой и ее сотрудников: С.И. Малаховой, М. А. Новиковой и М. А. Чумаковой. Вслед за Т. В. Корниловой, мы придерживаемся взгляда на ТН как генерализованное личностное свойство, означающее «принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений» [9]. Отдельно следует отметить исследование А. Х. Фам, которая в ходе изучения индивидуальных особенностей выбора в ситуациях различной значимости пришла к выводу, что ТН является ключевой предпосылкой готовности к выбору, но только для субъективно значимых ситуаций выбора [10]. Однако исследования как зарубежных, так

и отечественных авторов, проведены преимущественно на студентах и преподавателях гражданских вузов. Единственной отечественной работой, содержательно наиболее близкой к нашей теме, является исследование И. Н. Леонова, изучавшего влияние ТН на профессионально важные качества руководителей [11]. Однако специфика нашей выборки и разница применяемого диагностического инструментария, не позволяют в полной мере соотнести результаты исследований. Этот факт еще раз подтверждает то, что изучение влияния ТН – ИТН на принятие решений в управленческой деятельности требует дальнейших исследований.

Целью настоящего исследования является изучение влияния ТН – ИТН на ПР у различных категорий военнослужащих.

Основная часть. В нашем исследовании приняли участие 357 военнослужащих (таблица): курсанты и сержанты 1–3 курсов, обучающиеся по специальностям технического профиля и офицерский состав батальонов курсантов.

В качестве диагностического инструментария мы использовали авторские методики Т. В. Корниловой:

1. Опросник «Личностные факторы решений» (ЛФР-25). Опросник включает в себя две шкалы – «рациональность» и «готовность к риску». Под «рациональностью» в контексте опросника подразумевают готовность обдумывать свои решения и действовать при возможно полной ориентировке в ситуации. «Готовность к риску» означает не отказ от разворачивания мыслительной ориентировки в ситуации, а готовность полагаться на свой потенциал и способность продуктивно разрешать ситуации неопределенности при недостаточной информированности [12].

2. «Новый опросник толерантности к неопределенности» (НТН) [9]. Опросник состоит из трех шкал: толерантность к неопределенности (ТН), интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН). ТН, как генерализованное личностное свойство, означает стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, самостоятельность и выход за рамки принятых ограничений.

ИТН подразумевает стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности. МИТН – стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях [9, с. 80].

Таблица – Характеристика контингента испытуемых

Курс обучения	Количество человек		
	курсанты	сержанты	офицеры
1	117	19	
2	87	22	
3	67	22	
Общее количество	271	63	23

В ходе исследования мы предположили, что ТН – ИТН оказывают непосредственное влияние на ПР различными категориями военнослужащих. В свою очередь, степень влияния зависит от опыта учебной (служебной) деятельности военнослужащего и его принадлежности к категории (курсант, сержант, офицер). Для оценки влияния ТН – ИТН на рациональность и готовность к риску при ПР мы использовали однофакторный дисперсионный анализ (ДА).

В ходе исследования установлено, что на рациональные решения у курсантов 1-х курсов оказывает влияние только ТН ($F = 4,530$; $p = 0,013$). Влияние ИТН проявляется на уровне тенденции ($F = 3,027$; $p = 0,052$). Исходя из полученного результата можно предположить, что при принятии рациональных решений для курсантов важнее преодолеть неопределенность ситуации ПР, чем стремиться к ясности и упорядоченности во всем. Мы предполагаем, что в данном случае ТН выполняет своеобразную компенсаторную функцию, способствуя процессу адаптации курсантов к новым условиям. При этом курсанты с выраженным положительным отношением к неопределенности являются менее рациональными в ситуациях ПР. Толерантность к неопределенности (в отличие от ИТН) также оказывает влияние и на готовность курсантов к риску ($F = 3,666$; $p = 0,029$). Данное влияние вполне логично, чтобы продуктивно разрешать ситуации неопределенности при дефиците информации и полагаться на свой потенциал, необходимо, прежде всего, принимать или преодолевать неопределенность. Следует также отметить, что готовность к риску при ПР у курсантов увеличивается с ростом показателей толерантности. Таким образом, ТН у курсантов 1-х курсов оказывает влияние как на рациональные решения, так и на решения, связанные с риском.

С помощью однофакторного ДА было установлено влияние ТН на рациональность у курсантов 2-х курсов ($F = 5,459$; $p = 0,006$). Влияние ИТН проявляется на уровне тенденции

($F = 2,954$; $p = 0,058$). Полученный результат аналогичен результату курсантов 1-х курсов. Обнаружено, что влияние ТН при принятии рациональных решений усиливается, а ИТН – ослабевает (по сравнению с первокурсниками). Мы предполагаем, что у курсантов 2-х курсов полученный результат обусловлен, прежде всего, недостаточным опытом в принятии решений. При этом подобно курсантам 1-х курсов, чем больше второкурсники принимают неопределенность, тем менее они рациональны. В отношении готовности к риску при ПР у курсантов 2-х курсов установлено влияние ТН ($F = 11,185$; $p = 0,001$). Таким образом, при всей идентичности влияния ТН – ИТН на рациональные решения и решения, связанные с риском, у курсантов 1-х и 2-х курсов, отличительной особенностью курсантов 2-х курсов является то, что у них влияние ИТН на рациональные решения снижается, то есть они меньше стремятся к ясности и определенности, и увеличивается влияние ТН (на оба типа решений), что свидетельствует об их большей готовности преодолевать неопределенность и принимать решения, связанные с риском.

У курсантов 3-х курсов на рациональность не оказывает влияния ни ТН, ни ИТН. Это свидетельствует в пользу выдвинутых нами ранее предположений. Поскольку адаптация к 3-му курсу уже завершена, а опыт учебной и служебной деятельности вполне достаточен, в таком случае при принятии рациональных решений ТН и ИТН больше не оказывают существенного влияния на данный процесс. На решения, связанные с риском, по результатам однофакторного ДА, у курсантов 3-х курсов, в отличие от курсантов 1-х и 2-х курсов, оказывает влияние МИТН ($F = 4,636$; $p = 0,013$). Другими словами, ясность и контроль в межличностных отношениях при принятии такого типа решений, для курсантов играет более важную роль, чем неопределенность, связанная с самой ситуацией и дефицитом информации. Курсанты, которые не стремятся к ясности и контролю во взаимоотношениях, проявляют большую готовность к продуктивным действиям в ситуациях неопределенности.

Таким образом, анализ влияния ТН – ИТН на рациональность и готовность к риску у курсантов позволил установить как общие тенденции (влияние ТН на рациональность и готовность к риску у курсантов 1-х и 2-х курсов), так и отличия, обусловленные, на наш взгляд, опытом учебной (служебной) деятельности: отсутствие влияния ТН – ИТН на рациональность при принятии решений у курсантов 3-х курсов,

а также влияние МИТН на готовность к риску у курсантов этих же курсов, в отличие от влияния ТН у курсантов 1-х и 2-х курсов.

Представляет интерес анализ влияния ТН – ИТН у сержантов, поскольку они по своему должностному положению вынуждены принимать решения намного чаще, чем курсанты.

По результатам однофакторного ДА у сержантов 1-х курсов выявлено влияние только ТН ($F = 3,759$; $p = 0,046$) на рациональность их решений. На готовность к риску у них также оказывает влияние исключительно ТН ($F = 11,185$; $p = 0,001$). Таким образом, у сержантов 1-х курсов при принятии двух типов решений играет важную роль именно ТН, являясь личностным свойством, позволяющим им справиться с неопределенностью. При этом с ростом стремления к изменениям, новизне и оригинальности сержанты 1-х курсов, аналогично курсантам, становятся менее рациональными и более готовыми к разрешению ситуаций неопределенности с дефицитом информации при ПР.

Однофакторный ДА не показал влияния ТН – ИТН на рациональность у сержантов 2-х курсов. На готовность к риску при принятии решений оказывает влияние только МИТН ($F = 8,658$; $p = 0,002$). Полученные результаты, аналогичны результатам курсантов 3-х курсов. В таком случае можно предположить, что динамика процессов, происходящих при ПР у сержантов выше, чем у курсантов (на 1-х и 2-х курсах), ввиду того, что сержантский состав имеет намного большую практику принятия решений. Подобно курсантам 3-х курсов, сержанты 2-х курсов, меньше стремящиеся к ясности и контролю в межличностных отношениях, больше полагаются на свой собственный потенциал в ситуациях ПР с недостатком информации.

У сержантов 3-х курсов, подобно сержантам 1-х и 2-х курсов, не выявлено влияния ТН – ИТН на рациональность. Их отличием от сержантов 1-х и 2-х курсов стало отсутствие влияния ТН – ИТН и на готовность к риску. Мы предполагаем, что подобный результат может быть обусловлен, в первую очередь, особенностями сержантов 3-х курсов, принявших участие в исследовании, поскольку данные, приведенные ниже по офицерскому составу подтверждают выявленные нами тенденции. Тем не менее, вопрос отсутствия влияния ТН – ИТН на ПР у сержантов 3-х курсов, несомненно, требует дополнительного исследования.

У офицерского состава, подобно курсантам 3-х курсов и сержантам 2-х и 3-х курсов, не выявлено влияния ТН – ИТН на рациональность, то есть при принятии рациональных решений

неопределенность ситуации и недостаток информации – не оказывают влияния на данный процесс. При этом на решения, связанные с некоторой долей риска, у офицерского состава, аналогично курсантам 3-х курсов и сержантам 2-х курсов, оказывает влияние МИТН ($F = 5,470$; $p = 0,013$). Данный результат свидетельствует о том, что при принятии такого типа решений, важным является именно неопределенность, или наоборот, определенность в межличностных отношениях. Следует отметить, что у офицеров, которые стремятся к ясности и контролю во взаимоотношениях, в отличие от курсантов 3-х курсов и сержантов 2-х курсов, меньше выражена готовность полагаться на свой потенциал и продуктивно действовать в ситуациях неопределенности при принятии решений.

Заключение. В результате проведенного исследования получены новые данные о влиянии личностных свойств ТН – ИТН на рациональные решения и решения, связанные с риском, у разных военнослужащих. Подтверждена выдвинутая гипотеза о зависимости влияния ТН – ИТН от опыта учебной (служебной) деятельности и воинской категории (курсант, сержант, офицер) респондентов. Выявлены как общие тенденции влияния изучаемых свойств на ПР для разных категорий военнослужащих, так и особенности, обусловленные опытом и категорией военнослужащего. Установлено, что у курсантов 1-х и 2-х курсов, и сержантов 1-х курсов важную роль при принятии рациональных и рискованных решений играет ТН, которая способствует процессу адаптации (на 1 курсе) и компенсирует недостаток опыта в ПР (на 2-х курсах). У курсантов 3-х курсов, сержантов 2-х и 3-х курсов, и офицерского состава на принятие рациональных решений изучаемые личностные свойства влияния не оказывают. При этом на решения, связанные с риском, у курсантов 3-х курсов, сержантов 2-х курсов и офицерского состава оказывает влияние МИТН. Таким образом, в ситуациях ПР с дефицитом информации более важное значение для обозначенных категорий военнослужащих имеет не сама неопределенность ситуации и ее преодоление (ТН), а неопределенность, обусловленная межличностными отношениями. Вместе с тем, требует дальнейшего исследования вопрос отсутствия влияния ТН – ИТН на принятие решений у сержантов 3-х курсов. Также, направлением для дальнейшего исследования, является построение модели ПР у разных категорий военнослужащих в зависимости от их личностных и стилевых характеристик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Любачевская, Е. А. Толерантность к неопределенности как личностный феномен / Е. А. Любачевская // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 78–80.
2. Юртаева, М. Н. Исследование когнитивных и личностных особенностей толерантности к неопределенности / М. Н. Юртаева // Образование и наука. – 2010. – № 8 (76). – С. 71–79.
3. Малахова, С. И. Связь показателей психометрического интеллекта с копинг-стилями у студентов гуманитарной и негуманитарной специализации / С. И. Малахова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психол. – 2011. – № 3. – С. 67–75.
4. McLain, D. L. The MSTAT-1: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity / D. L. McLain // Educ. and Psychol. Measurement. – 1993. – Vol. 53, № 1. – P. 183–189.
5. Endres, M. L. Ambiguity tolerance and accurate assessment of self-efficacy in a complex decision task / M. L. Endres, S. Chowdhury, M. Milner // J. of Management & Organization. – 2009. – Vol. 15, iss. 1. – P. 31–46.
6. Wagener, S. Businessman or host? Individual differences between entrepreneurs and small business owners in the hospitality industry [Electronic resource] / S. Wagener, M. Gordievski, S. Rijdsdijk // The Service Industries J. – 2010. – Mode of access: <https://repub.eur.nl/pub/13832/>. – Date of access: 15.02.2017.
7. Xu, H. The role of ambiguity tolerance in career decision making / H. Xu, Terence J. G. Tracey // J. of Vocational Behavior. – 2014. – Vol. 85, iss. 1. – P. 18–26.
8. Boyoung, K. Tolerance of Uncertainty: Links to Happenstance, Career Decision Self-Efficacy, and Career Satisfaction [Electronic resource] / K. Boyoung [et al.] // The Career Development Quarterly. – 2016. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1002/cdq.12047>. – Date of access: 23.01.2017.
9. Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психол. журнал. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 74–86.
10. Фам, А. Х. Особенности деятельности выбора в реальных ситуациях разного уровня значимости / А. Х. Фам // Вопр. психол. – 2012. – № 5. – С. 143–153.
11. Леонов, И. Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. Н. Леонов. – Ижевск, 2015. – 252 л.
12. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособие / Т. В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.

(Дата подачи: 30.08.2017 г.)

Т. Е. Яценко,

кандидат психологических наук,
Барановичский государственный университет,
Барановичи, Республика Беларусь

Н. И. Олифирович,

кандидат психологических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

T. Yatsenko,

PhD in Psychology,
Baranovichi State University,
Baranovichi, Republic of Belarus

N. Olifirovich,

PhD in Psychology, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM AND COPING STRATEGIES OF MALE AND FEMALE TEENAGERS

В статье актуализирована проблема совладающего поведения подростков, обладающих перфекционизмом. Приведено описание результатов эмпирического исследования репертуара копинг-стратегий подростков-перфекционистов мужского и женского пола. Представлены различия в эмоционально-ориентированных и проблемно-ориентированных копинг-стратегиях подростков, которым свойственны перфекционизм, адресованный себе и другим, социально предписанный перфекционизм.

Ключевые слова: копинг-стратегии, перфекционизм, подростковый возраст, трудная жизненная ситуация.

The article actualizes the problem of coping behavior of adolescents with perfectionism. The results of empirical research of the repertoire of coping strategies of male and female perfectionists are described. Differences in emotional-oriented and problem-oriented coping strategies of adolescents, characterized by perfectionism, addressed to themselves and others, socially prescribed perfectionism are presented.

Кeywords: coping strategies, perfectionism, adolescence, difficult life situation.

В современном мире человек не только имеет возможность, но и вынужден осуществлять постоянный выбор: источников информации, социальных ролей, моделей поведения, собственных целей, круга общения и принадлежности, образа жизни. В подростковом возрасте обостряется множество социальных и личностных проблем. Трудные жизненные ситуации, вызывая стрессовые реакции, обуславливают снижение эффективности подростков в межличностном взаимодействии и функционирования в различных видах деятельности. Конструктивному преодолению подростками трудной жизненной ситуации могут препятствовать неадаптивные копинг-стратегии и патологический перфекционизм личности.

Перфекционизм, определяемый в широком смысле как стремление к совершенству во всех аспектах своей жизни, является один из видов современной «культурной патологии» в рамках «культуры нарциссизма», требующим пристального изучения. Выделяют одномерные и многомерные подходы к пониманию перфекционизма.

В одномерных подходах (М. Холлендер, Д. Бернс) перфекционизм рассматривается как конструкт с единственным параметром: чрезмерно высокие стандарты личности [1].

В многомерных подходах (П. Хьюитт, Дж. Флетт) перфекционизм трактуется как сочетание четырех переменных: Я-адресованный перфекционизм; перфекционизм, адресованный другим; перфекционизм, адресованный миру; социально-предписываемый перфекционизм [2]. Р. Фрост и его коллеги определяют следующие параметры перфекционизма: личные стандарты, озабоченность ошибками, сомнения в собственных действиях, родительские ожидания и критика, организованность [3]. В модели Р. Слейни перфекционизм имеет трехмерную структуру: *стандарты*, *порядок* (адаптивные аспекты) и *несоответствие* (дезадаптивная составляющая) [4]. Российским психологом Н. Г. Гаранян в структуре перфекционизма обозначены такие компоненты, как избыточно высокие стандарты ожидаемых результатов деятельности и притязания, нарушение социальных когниций, персонализация, отбор негативной информации о результатах своей деятельности [5].

При этом позиции ученых неоднозначны при определении перфекционизма как свойства личности с позиции конструктивности/деструктивности. В частности, А. А. Золотарева предлагает оперировать терминами «нормальный» и «патологический» перфекционизм [6].

Копинг-стратегии – это действия человека по решению проблем в напряженной или связанной с опасностью ситуации с целью сохранения физического, личностного и социального благополучия. Совладание реализуется через поведение, организующее необходимые изменения во внешней среде. Копинг-стратегии в отличие от механизмов психологической защиты характеризуются осознанностью, направленностью, адаптивностью.

Как и перфекционизм, копинг-стратегии дифференцируются учеными на конструктивные и деструктивные или адаптивные и неадаптивные. Адаптивные когнитивные копинг-стратегии направлены на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Неадаптивные когнитивные копинг-стратегии представляют собой пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей [7].

В настоящее время исследование копинг-стратегий и перфекционизма в подростковом возрасте является актуальным в силу ряда причин. Во-первых, активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками. Поэтому знания о копинг-стратегиях современных подростков необходимы для своевременного принятия психокоррекционных мер и создания условий для приобретения ими опыта адаптивного копинг-поведения. Во-вторых, изучению перфекционизма современных подростков уделяется недостаточное внимание. В то время как перфекционизм может выступать мощным ресурсом совершенствования личности, которое начинается в подростковом возрасте.

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи перфекционизма и копинг-стратегий у подростков.

Базой для проведения исследования стало учреждение образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи». Выборку исследования составили 100 человек, обучающихся в 7–9 классах (50 девочек и 50 мальчиков).

Для выявления копинг-стратегий подростков использовалась методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптирована Т. Л. Крюковой и Е. В. Куф-

тяк). Диагностика перфекционизма подростков осуществлялась посредством методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта (адаптирована И. И. Грачевой).

Для выявления взаимосвязи между копинг-стратегиями и составляющими перфекционизма у девочек и мальчиков подросткового возраста вычислялся коэффициент корреляции Пирсона. Приведем результаты исследования.

Копинг-стратегии подростков с ориентированным на себя перфекционизмом (аутоперфекционизмом).

Девочки подросткового возраста, для которых характерен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, чаще применяют проблемно-ориентированные (принятие ответственности; $r = 0,30$; $p = 0,04$) и эмоционально-ориентированные (положительная переоценка; $r = 0,40$; $p = 0,004$) копинг-стратегии. Чем выше требования и личные стандарты, предъявляемые девочками к себе, самодисциплина, самокритичность, самоконтроль, тем выше склонность признавать свою роль в возникновении проблемы и ответственность за ее решение, тем чаще попытки самостоятельно ее решить, сопровождающиеся самообвинением, интенсивным переживанием чувства вины, анализом своего поведения и поиском внутренних причин возникших трудностей. Вместе с тем, девочки, для которых свойственен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, склонны рассматривать трудные ситуации как стимул для личностного роста.

Учитывая отмечаемые Р. Лазарусом и С. Фолкман негативные и позитивные последствия применения указанных копинг-стратегий, можно констатировать, что у девочек, отличающихся высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, есть возможность для личностного роста в процессе разрешения проблемной ситуации, осознания своей роли в ее возникновении и понимания необходимости модификации поведения. Но в то же время присутствует риск недооценки ими реальных возможностей конструктивного выхода из трудных жизненных ситуаций и риск неоправданной самокритики, блокирующей активные действия.

Имеет место тенденция к редкому применению мальчиками подросткового возраста, обладающими высоким уровнем аутоперфекционизма, эмоционально-ориентированной копинг-стратегии «дистанцирование» ($r = -0,23$; $p = 0,06$). Они редко пытаются преодолеть не-

гитивные переживания, вызванные стрессовой ситуацией, за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Они практически не обращаются к интеллектуальным приемам: рационализация, переключение внимания, отстранение, юмор, обесценивание. В низкой степени стремятся снизить субъективную значимость трудноразрешимых ситуаций и предотвратить интенсивные эмоциональные реакции на фрустрацию. Явного предпочтения других копинг-стратегий не отмечается, что позволяет сделать вывод о том, что способы совладания со стрессогенными ситуациями у мальчиков, предъявляющих к себе изнурительно высокие стандарты, постоянно оценивающих собственное поведение и стремящихся к совершенству, определяются ситуационными факторами.

Копинг-стратегии подростков с перфекционизмом, ориентированным на других. Девочки подросткового возраста, которым свойственен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других людей, чаще применяют проблемно-ориентированную копинг-стратегию «конфронтация» ($r = 0,33$; $p = 0,02$). Значит, девочки, которые предъявляют чрезвычайно высокие требования к окружающим, склонны агрессивно противостоять трудностям и стрессогенному воздействию. Они демонстрируют предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций и умение отстаивать собственные интересы. Вместе с тем в трудных жизненных ситуациях их отличают импульсивность в поведении с элементами враждебности и конфликтности, сложность планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Иными словами, девочки выбирают копинг-стратегии, характеризующиеся недостаточной целенаправленностью и рациональной обоснованностью поведения в проблемной ситуации.

Чем выше уровень перфекционизма, ориентированного на других, у мальчиков подросткового возраста, тем реже они используют такие эмоционально-ориентированные копинг-стратегии, как дистанцирование ($r = -0,46$; $p = 0,01$), самоконтроль ($r = -0,43$; $p = 0,02$), бегство-избегание ($r = -0,28$; $p = 0,05$). Мальчики, которые предъявляют высокие требования к окружающим, редко совладают со стрессовыми ситуациями посредством снижения их субъективной значимости и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию (дистанцирование), целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, миними-

зации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, самообладания (самоконтроль), отрицания проблемы и уклонения от ее решения (бегство-избегание). Мальчикам с выраженным перфекционизмом, ориентированным на других, свойственны инфантильные формы поведения: уклонение от ответственности и действий по разрешению трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя. Предпринимаемые ими действия по снижению эмоционального дискомфорта носят краткосрочный эффект и повышают вероятность накопления трудностей.

Кроме того, наблюдается тенденция к применению мальчиками, обладающими высоким уровнем ориентированного на других перфекционизма, таких проблемно-ориентированных копинг-стратегий, как конфронтация ($r = 0,20$; $p = 0,06$) и поиск социальной поддержки ($r = 0,21$; $p = 0,06$). Чем выше у мальчиков требования к окружающим, тем чаще они оказывают сопротивление возникающим трудностям, отстаивают свои интересы (конфронтация) и ориентированы на привлечение внешних (социальных) ресурсов, поиск информационной, эмоциональной и действенной социальной поддержки. Однако чрезмерно частое применение конфронтационного копинга обуславливает импульсивность в поведении мальчиков, враждебность в стрессогенных ситуациях, а чрезмерное использование социальной поддержки формирует у них зависимую позицию, выражающуюся в ожидании помощи от других людей. Таким образом, отмечается противоречивость копинг-стратегий, на применение которых ориентированы мальчики, предъявляющие нереалистичные стандарты для значимых людей и требующие от них совершенства. Отмечается тенденция к выбору копинг-стратегий, позволяющих снять с себя ответственность за разрешение трудной ситуации, и делегировать ее социальному окружению.

Копинг-стратегии подростков с социально предписанным перфекционизмом. Девочки, обладающие высоким уровнем социально предписанного перфекционизма, в стрессогенных ситуациях отдают предпочтение как эмоционально-ориентированным, так и проблемно-ориентированным копинг-стратегиям: «положительная переоценка» ($r = 0,34$, $p = 0,02$) и «бегство-избегание» ($r = 0,34$, $p = 0,01$), «конфронтация» ($r = 0,44$, $p = 0,001$). Наблюдается тенденция к возникновению прямой взаимос-

вязи между уровнем выраженности социально предписанного перфекционизма и частотой применения проблемно-ориентированной копинг-стратегии «решение проблемы» ($r = 0,23$, $p = 0,12$). Таким образом, с одной стороны, большинство девочек стараются преодолевать трудные жизненные ситуации за счет целенаправленного анализа их контекста и возможных вариантов эффективного поведения, выработки стратегии разрешения проблем, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Но, с другой стороны, уходят от решения проблемы, удовлетворяя в большей степени свою потребность в снижении эмоционального напряжения посредством проявления агрессивности и враждебности по отношению к другим людям, отрицания проблемы, погружения в фантазии, употребления психоактивных веществ. Стремясь восстановить эмоциональный комфорт, девочки осуществляют положительную переоценку стрессогенной ситуации, рассматривая ее как стимул для личностного роста.

Мальчики с высоким уровнем социально предписанного перфекционизма склонны отдавать предпочтение эмоционально-ориентированной копинг-стратегии «бегство-избегание» ($r = 0,25$; $p = 0,09$). Они стремятся к быстрому снижению эмоционального напряжения в ситуации стресса, но не ориентированы на решение проблемы.

Таким образом, для девочек с ярко выраженной потребностью соответствовать ожиданиям других людей характерно обращение как к проблемно-ориентированным, так и к эмоционально-ориентированным копинг-стратегиям. Вероятно, стремясь соответствовать социальным ожиданиям, они прилагают усилия для конструктивного разрешения стрессовой ситуации. Мальчики, склонные рассматривать требования, предъявляемые к ним другими людьми, как нереалистично завышенные, стремятся уйти от их решения при столкновении с жизненными трудностями, применяя когнитивные (фантазируют, убеждают себя в отсутствии проблемы) или поведенческие усилия (отвлечение от реальности переедания, употребления алкоголя).

Копинг-стратегии подростков-перфекционистов. Чем выше уровень перфекционизма у девочек, тем чаще они используют проблемно-ориентированную копинг-стратегию «конфронтация» ($r = 0,42$; $p = 0,003$) и эмоционально-ориентированную копинг-стратегию «положительная переоценка» ($r = 0,34$; $p = 0,01$). Отмечается тенденция к применению девочками копинг-стратегии «бегство-избегание» ($r = 0,23$; $p = 0,06$).

Мальчики-перфекционисты редко обращаются к эмоционально-ориентированной копинг-стратегии «дистанцирование» ($r = -0,30$; $p = 0,04$). Выявлена тенденция к применению в нешироком спектре ситуаций копинга «самоконтроль» ($r = -0,19$; $p = 0,07$).

Можно сделать вывод, что девочки-перфекционистки подросткового возраста осознают личную роль в возникших трудностях, требовательно относятся к себе (вплоть до негативных эмоциональных переживаний), могут вступить в противостояние с окружающими, отрицать либо полностью игнорировать проблемы, уклоняться от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей. У мальчиков-перфекционистов подросткового возраста многие копинг-стратегии ориентированы на скрытие подлинных эмоций и быстрый уход из травмирующей ситуации.

Подводя итог вышесказанному, сформулируем выводы:

1. Девочки подросткового возраста с аутоперфекционизмом склонны обращаться и к проблемно-ориентированным, и эмоционально-ориентированным копинг-стратегиям. Мальчики, обладающие ориентированным на себя перфекционизмом, склонны редко использовать эмоционально-ориентированные копинг-стратегии.
2. Девочки с ориентированным на других перфекционизмом обращаются к оппозиционным проблемно-ориентированным копинг-стратегиям. Мальчики, обладающие перфекционизмом, ориентированным на других, редко используют такие эмоционально-ориентированные копинг-стратегии, как дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание, а также проблемно-ориентированные копинг-стратегии – конфронтация, поиск социальной поддержки. В стрессовых ситуациях они редко подавляют негативные эмоциональные переживания и редко проявляют уверенность в оптимистичном исходе трудной ситуации, склонны обращаться за помощью к окружающим людям и чрезмерно концентрироваться на трудностях.
3. Для девочек, обладающих социально предписанным перфекционизмом, характерно, с одной стороны, обращение к проблемно-ориентированным копинг-стратегиям (конфронтация, решение проблемы), с другой – к эмоционально-ориентированным (бегство-избегание, положительная переоценка). В трудных жизненных ситуациях девочки могут проявлять возмущение (протест) и другие нега-

тивные эмоции. Мальчики с социально предписанным перфекционизмом демонстрируют

приверженность эмоционально-ориентированным копинг-стратегиям (бегство-избегание).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Hollender, M. H. Perfectionism / M. H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. - 1965. - V. 6. - P. 94-103.
2. Hewitt, P. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology / P. L. Hewitt, G. L. Flett // J. of Personality and Social Psychology. - 1991. - № 60 (3). - P. 456-470.
3. Frost, R. O. A comparison of two measures of perfectionism / R. O. Frost // Personality and Individual Differences. - 1993. - V. 14. - P. 119-126.
4. Slaney, R. B. Perfectionism: Its measurement and career relevance / R. B. Slaney, J. S. Ashby, J. Trippi // J. Career Assessment. - 1995. - № 3. - P. 279-297.
5. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. ... докт. психол. наук: 19.00.04 / Н. Г. Гаранян. - М., 2010. - 42 с.
6. Золотарева, А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности / А. А. Золотарева // Психология и психотехника. - 2012. - № 3, Т. 42. - С. 59-68.
7. Heim, E. Koping und adaptavited gibtes geeignetes oder ungeeignetes koping / E. Heim // Psychother, Psychosom. Med. Psychol. - 1988. - Н. 1. - P. 8-15.

(Дата подачи: 18.09.2017 г.)

А. М. Петров,

кандидат технических наук,

О. С. Андреева

кандидат психологических наук,

Тюменский государственный университет,

Тюмень, Российская Федерация

A. Petrov,

PhD in Technical Science,

O. Andreeva

PhD in Psychology,

Tyumen State University,

Tyumen, Russian Federation

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРАВДИВОСТИ ТЕКСТА: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ

В статье приводятся данные об исследовании, направленном на решение проблемы выявления уровня правдивости текстового материала. Исследование включало в себя сравнение эффективности двух методик, одна из которых – «Методика оценки уровня правдивости текста (экспериментальная)» – используется впервые. На основании полученных результатов делается вывод о том, что статистически подтверждена «жизнеспособность» экспериментальной методики.

В результате разработанная в ходе исследования методика даёт возможность «проникнуть» в сферу взаимодействия «информирующего» (выдающего информацию) с «информируемым» (принимаящим информацию), тем самым позволяя расширить и систематизировать знания о психологических процессах, происходящих в момент усвоения информации. В результате применения методики у «информируемого» появляется возможность оценить уровень правдивости текста.

Исследования по данной тематике становятся удобной моделью, на основе которой можно раскрыть условия, факторы и психологические особенности отображения правдивости предоставляемых кем-либо текстовых материалов, оценить общую или локальную информационную картину социальной действительности.

Ключевые слова: информационное пространство, правдивость, методика, психолингвистика.

PSYCHO-LINGUISTIC METHODOLOGY OF ESTIMATION OF THE LEVEL OF TRUE TEXT: DEVELOPMENT AND APPROBATION

The article presents the data on a study aimed at solving the problem of revealing the textual material veracity level. The study included a comparison of the effectiveness of the two methods, one of which («Technique for assessing the level of veracity of text (experimental)») is used for the first time. Based on the results obtained, it is concluded that the «viability» of the experimental technique has been statistically confirmed.

As a result, the methodology developed in the course of the study makes it possible to «penetrate» the sphere of interaction between the «informer» (the issuer of information) and the «informed» (receiving information), thereby allowing to expand and systematize knowledge about the psychological processes occurring at the time of assimilation of information. As a result of applying the technique, the «informed» has an opportunity to assess the level of veracity of the text.

Research on this topic is becoming a convenient model, on the basis of which it is possible to uncover conditions, factors and psychological features of displaying the truthfulness of textual materials provided by someone, assess the general or local information picture of social reality.

Keywords: information space, truthfulness, methodology, psycholinguistics.

Отношение лжи и правды всегда являлось составной частью цивилизации. Ложь была инструментом достижения разнообразных целей на уровне человека, племени, государства и народа. Актуальность работы определяется тем, что весь развитый мир перешагнул черту информационной цензуры, активно осваивая, создавая и развивая интернет-технологии. Данное явление значительно увеличило и разнообразило информационное пространство как мира в целом, так и индивидуума в частности. Появившийся в связи с этим темп развития общества предъявляет повышенные требования к психической, эмоциональной и социальной сферам личности, требуя увеличения информационной мобильности. Описанная ситуация ориентирует «пользователей информационно-

го пространства», которые представляют собой огромный новый пласт общества, на изменения, обретение конкурентоспособности и успешности в реализации собственных смыслообразующих идей и ценностей. В связи с этим изучение проблемы выявления правдивости текстовых материалов, оказывающих влияние на личность и ее социально-психологическую адаптацию к новым, постоянно изменяющимся условиям информационной картины мира, становится важным направлением исследований. Принципиальную важность в данном контексте представляет анализ способов оценки правдивости предоставляемых индивиду данных.

Следует заметить, что интерес к теме исследований правдивости материала в информационном пространстве в последние годы зна-

чительно возрастает, это связано с социальной, экономической и политической ситуациями в мире. Об этом свидетельствует существенное увеличение числа публикаций на данную и смежную с ними темы: М. И. Агиенко [1], В. П. Белянин [6], Г. И. Богин [7], Е. А. Душина [10], О. О. Жданова [11], В. В. Знаков [12], И. А. Ильин [13], О. В. Кузьмина [18], А. Г. Мясникова [16], А. К. Секацкий [17], А. Н. Тарасов [5] и др. Однако в научной литературе на сегодняшний день практически отсутствуют исследования, целью которых было бы создать методику, способную обучить пользователей сети Интернет оценке уровня правдивости текстового материала с психологической точки зрения.

Нами была разработана методика оценки уровня правдивости текста, направленная на возможность глубже проникнуть в сферу взаимодействия информирующего с информируемым, и тем самым расширить и систематизировать знания о психологических процессах, происходящих в момент усваивания неправдивой информации.

Основой разрабатываемой методики послужили методики, которые используются СМИ [2] (средствами массовой информации) для одновременного социального и лингвистического анализа текстов [3; 4].

От кластерного анализа текста нами был взят метод интеллектуального анализа данных, опирающийся на математический аппарат классической теории множеств, а также алгоритмические решения формализованных задач, связанных [4] с задачами поиска экстремума целевой функции и вида целевой зависимости. От типологического анализа текста было взято разделение исследуемых объектов на группы (в нашем случае позиции) и рассмотрении их. У позиций был выбран типобразующий признак выбора (метамоделей НЛП) и использовался алгоритм классификации. От структурного анализа текста была взята работа с видами смысла текста.

Авторская часть состоит в том, что, соединяя данные методики анализа текста на правдивость в один, был введен элемент метамоделей, широко использующийся в НЛП, в результате чего были сформированы психолингвистические «позиции» текста.

Для оценки эффективности разработанной нами методики в качестве контрольной была взята методика «Оценка уровня правдивости текстового материала» с филологической точки, разработанная доктором филологических наук А. В. Ленец [15].

В исследовании приняли участие в общей сложности 136 человек (студентов вузов и ссузов), из них 64 – на первом этапе исследования, 72 – на втором основном этапе исследования. Студенты были разбиты по группам в зависимости от направления обучения. Каждому студенту в группе выдавались две статьи (каждая из статей могла оказаться как правдивой, так и лживой), инструкции контрольной и экспериментальной методик.

Целью первого этапа исследования была оценка понимания методики пользователями и ее коррекция на основе полученных результатов. Целью второго (основного) этапа исследования была оценка эффективности использования авторской методики студентами.

После ознакомления с методиками студент анализировал одну статью экспериментальной и одну статью контрольной методикой. По завершению анализа студент должен был обозначить на каждой статье, правдива она или лжива. Количество правдивых и лживых статей студенту не сообщалось. После того, как группа заканчивала анализ по методикам (время было неограниченно), статьи собирались, и подсчитывался результат «срабатывания» обеих методик. С каждой группой эксперимент проводился отдельно.

Анализ полученных данных выполнялся следующим образом: таблицы в Microsoft Excel были сгруппированы по критериям полового признака и направления обучения, затем данные перенесены в STATISTICA, а потом были отображены методом построения графиков с помощью функции Box Plot. По окончании анализа и предоставления данных была проведена процедура статистической проверки значимости результатов исследования.

Таким образом, валидность проведенного исследования обеспечивалась следующими факторами: методологической обоснованностью исходных теоретических положений; рандомизацией выборки испытуемых; непротиворечивостью теоретических положений и эмпирических данных, полученных в ходе исследования; внутренней непротиворечивостью результатов исследования. Для удобства сгруппируем полученные данные (рисунок 1).

Для определения различий эффективности экспериментальной и контрольной методик произведем расчет полученных данных на критерий согласия Пирсона (χ^2) в пакете программы STATISTICA и получаем следующее (таблица).

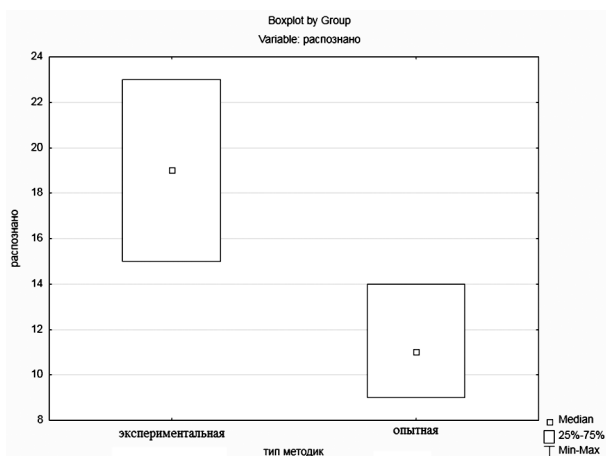


Рисунок 1 – Общий график «срабатывания» экспериментальной и опытной методик на протяжении второго основного этапа исследования

Таблица – Результаты расчетов по критерию согласия Пирсона

	2 x 2 Таблица		
	Столбец 1	Столбец 2	Итого
Частоты, строка 1	57	34	91
Процент от общего кол-ва	39,583 %	23,611 %	63,194 %
Частоты, строка 2	15	38	53
Процент от общего кол-ва	10,417 %	26,389 %	36,806 %
Сумма	72	72	144
Процент от общего кол-ва	50 %	50 %	
Хи-квадрат (df = 1)	15,79	p = ,0001	
Хи-квадрат (B/C)	6,61	p = ,0101	

Далее приведем график в виде бокс-плотов, где каждый элемент отвечает за тип методики и гендерный признак одновременно (рисунок 2).

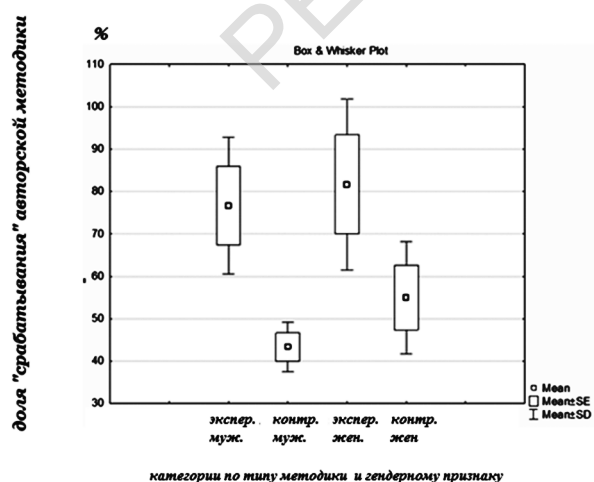


Рисунок 2 – Сравнение данных по типам методик в виде бокс-плотов (общее с разделением по гендерному признаку)

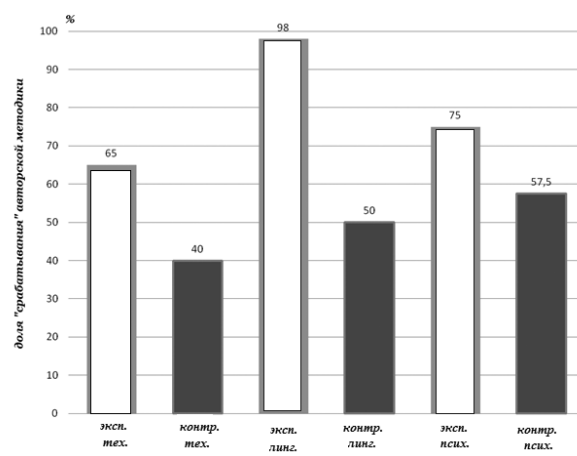


Рисунок 3 – Сравнение данных по типам методик по группам

Анализируя данный тип графика, мы видим, судя по объемам «боксов», насколько эффективнее опытная методика для обоих полов по сравнению с контрольной. Рассмотрим представленную информацию более подробно (рисунок 3).

Как можно видеть, по указанным выше данным, экспериментальная методика превосходит контрольную во всех группах. Группа лингвистов показала наиболее высокие результаты, наиболее низкие – у группы технических специальностей.

По результатам можно сделать обобщенный вывод о том, что разработанная методика наиболее эффективно используется студентами гуманитарных направлений, вероятнее всего вследствие их эмпатийности и навыка «чувственности фразопостроения», который приобретается в связи со спецификой обучения (анализ текстовых материалов на эмоциональном, текстовом и прочих уровнях, который отсутствует у студентов технических специальностей).

Статистически подтверждена «жизнеспособность» опытной методики с вероятностью 95 %. При использовании авторской методики возможно отличить заведомо лживый текст от заведомо правдивого с большей эффективностью, чем при использовании контрольной методики, требующей углубленного знания лингвистики.

Помимо этого доказано, что в структуре заведомо правдивого и заведомо лживого текстового материала присутствуют различия, которые можно выявить, пользуясь инструментарием разработанной методики.

Проведенные исследования показали, что разработанная методика может быть применима вне зависимости от специальности человека или его пола. Можно утверждать, что каждый

способен освоить ее и использовать при анализе текстового массива предоставляемых данных.

Однако за пределами нашего исследования осталась специфика механизмов, возникающих при взаимосвязи «информирующий – информируемый», а также возможность написания компьютерной программы по данной методике. Все это может стать предметом дальнейших исследований. Если разработанная методика будет переведена в электронный вид программ-

ного пакета Simulink NeuralNetworks и «освоена» так называемыми нейронными сетями, то в дальнейшем можно будет обучить компьютер распознаванию лживости / правдивости текстового материала. Подобные программные обеспечения и программные приложения могут помочь сократить количество недостоверной информации (за счет ее распознавания) и на любом ином уровне информационного пространства, где происходит обмен данными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агиенко, М. И. Структуры концептов правда, истина, truth в сопоставительном аспекте: автореф. дисс... канд. филолог. наук / М. И. Агиенко; Кемеровский гос. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 21 с.
2. Азнабаева, Л. А. Метакоммуникативный аспект речевого поведения адресата / Л. А. Азнабаева // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Тезисы докладов Всероссийской науч. конф. – Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 1999. – С. 6-7.
3. Антропова М. В. Личностные доминанты и средства их языкового выражения: автореф. дисс... канд. филолог. наук / М. В. Антропова. – М., 1996. – 24 с.
4. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дисс... д-ра филолог. наук / А. Н. Баранов; Акад. наук СССР, Ин-т русск. языка – М., 1990. – 48 с.
5. Баранов, А. Н. Аргументация как языковой и когнитивный феномен / А. Н. Баранов, Е. Ф. Тарасов // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – 1990. – С. 41-52.
6. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики / В. П. Белянин. – М.: Тривола, 2000. – 340 с.
7. Богин, Г. И. Переход содержаний в смыслы как одна из техник понимания // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Тезисы докладов Всероссийской науч. конф. / Г. И. Бобин. – Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 1999. – С. 14-15.
8. Горчакова, И. А. Идеографическая фразеогрфия и композиция текста / И. А. Горчакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 92. – С. 196-199.
9. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 122 с.
10. Душина, Е. А. Особенности отношения ко лжи современных школьников: автореф. дисс... канд. психол. наук / Е. А. Душина; Московский гуманит. ун-т. – М., 2000. – 24 с.
11. Жданова, О. О. Семиотическая схема познания и коммуникации: монография / О. О. Жданова, А. Ю. Нестеров. – Самара: Самарская гуманит. акад., 2008. – 193 с.
12. Знаков, В. В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана / В. В. Знаков // Психолог. журн. – 1997. – Т. 18, № 1. – С. 38-49.
13. Ильин, И. А. О лжи и предательстве. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильина. – М.: Рарогъ, 1993. – Т. 1. – С. 317-331.
14. Казаков, А. А. Способы языкового манипулирования в политическом медиадискурсе: попытка систематизации / А. А. Казаков // Политическая лингвистика. – 2013. – № 3. – С. 87-90.
15. Ленец, А. В. Коммуникативный феномен лжи: лингвистический и семиотический аспекты: автореф. дисс... д. филолог. наук / А. В. Ленец; Южн. фед. ун-т, Педагог. ин-т. – Р/на-Дону, 2010. – 24 с.
16. Мясникова, А. Г. Ложь и информация / А. Г. Мясникова // Вестник Пензенского отделения Росс. философ. общества: сб. науч. ст. – М.: РФО, Пенза: ПГУ, 2013. – № 3 – 290 с.
17. Секацкий, А. К. Онтология лжи / А. К. Секацкий. – СПб.: Санкт-Петербург. ун-т, 2000 – 67 с.
18. Кузьмина, О. В. Антропоцентрированный характер рекламного дискурса / О. В. Кузьмина, А. П. Марков // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – Mode of access: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20848503>. – Date of access: 12.11.2015.

(Дата подачи: 11.09.2017 г.)

Н. Л. Росина,

доктор психологических наук, профессор,
Вятский государственный университет,
Вятка, Российская Федерация

N. Rosina,

Doctor in Psychology, Professor,
Vyatka State University,
Vyatka, Russian Federation

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ

Статья содержит результаты эмпирического исследования интеллектуальных свойств студентов-психологов в контексте профессиональной обучаемости. Значительное внимание уделяется таким свойствам мышления, как аналитичность, глубина, осознанность и гибкость, а также их взаимосвязи с уровнем развития рефлексивных механизмов интеллектуальной деятельности. Названные выше компоненты изучаются посредством сравнения их выраженности на 1, 3 и 5 курсах профессионального обучения. Выявлены уровни развития интеллектуальных свойств студентов, а также проблемы с развитием рефлексивных механизмов, определяющих метакогнитивные процессы. Результаты исследования имеют непосредственное значение для теории и практики оптимизации системы высшего образования.

Ключевые слова: интеллектуальные свойства; качества ума; аналитичность; глубина; осознанность; гибкость; рефлексивность.

INTELLECTUAL PROPERTIES OF STUDENTS- PSYCHOLOGISTS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING

The article contains results of an empirical study of intellectual properties of students psychologists in the context of vocational training. Much attention is paid to such properties of thinking as analyticity, depth, awareness and flexibility, as well as their interrelations with level of development of reflective mechanisms of intellectual activity. The above components are studied by comparing their severity at the 1st, 3rd and 5th courses of vocational training. Levels of development of students's intellectual properties, as well as problems with the development of reflexive mechanisms that determine metacognitive processes, are revealed. The results of the research are of immediate importance for theory and practice of optimizing higher education systems.

Keywords: intellectual properties; quality of the mind; analyticity; depth; awareness; flexibility; reflexivity.

Развитие интеллектуальных свойств у студентов-психологов в контексте их готовности к обучению профессии сохраняет свою актуальность для сферы образования несмотря на большое количество исследований, посвященных организации их профессиональной подготовки (И. В. Вачков, Е. А. Климов, В. Я. Ляудис, Н. С. Пряхников и др.). Особое значение имеет изучение интеллектуальных свойств студентов в системе их связей с другими характеристиками субъектного развития в вузе.

К моменту поступления в вуз студент-первокурсник уже имеет определенный уровень сформированности учебной субъектности. На этой основе начинается формирование способности к овладению учебно-профессиональной деятельностью – профессиональной обучаемости. Наша позиция в отношении психологической сущности профессиональной обучаемости созвучна с представлением о ней как об интегративном образовании, в котором в органичном единстве соединяются мотивационный, интеллектуальный, регулятивный и рефлексивный компоненты. В структуре этой способности соединяются интеллектуальные свойства и осознанное самоуправление своими действиями с ценностя-

ми, принятыми в качестве смыслов будущей профессиональной деятельности и рефлексией собственных личностных качеств. Такое строение профессиональной обучаемости отражает ее сущность как важнейшей метакомпетенции, которой необходимо овладеть в студенческом возрасте [1].

Система интеллектуальных свойств как операциональный компонент выступает ядром профессиональной обучаемости в студенческом возрасте. К окончанию школы интеллектуальные свойства, определяющие продуктивность мышления, в той или иной мере уже сложились. З. И. Калмыкова отмечает, что продуктивность мышления определяет система интеллектуальных свойств, их глубина, гибкость, осознанность [2].

Л. А. Ратуш включает свойства мышления: аналитичность, глубину, осознанность, гибкость – в «ядро» структуры способности к прогнозированию. Автор отмечает, что уже к первому курсу больше половины студентов имеют высокий уровень развития качеств познавательных процессов, а за период профессиональной подготовки совершенствование этих качеств происходит у незначительной части студентов [3].

Целью данной статьи является эмпирический анализ интеллектуальных свойств в структуре профессиональной обучаемости и выявление их взаимосвязи с другими компонентами этой способности. В эксперименте участвовали 354 студента-психолога вузов городов Кирова и Нижнего Новгорода: из них 130 первого, 108 третьего и 116 выпускных курсов.

Комплекс интеллектуальных свойств изучался с помощью методики Л. А. Редуш «Способность к прогнозированию», которая позволяет дать комплексную оценку развития качеств мышления: аналитичности, глубины, осознанности, гибкости. Для изучения других структурных компонентов профессиональной обучаемости использовался комплекс опросников: «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина, «Способность самоуправления» Н. М. Пейсахова, «Методика для определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова и В. В. Пономаревой. Дополнительно использовалось включенное наблюдение в реальных условиях учебного процесса и анализ продуктов деятельности студентов.

По результатам изучения были выделены уровни сформированности интеллектуальных свойств и описаны их характерные проявления в учебно-профессиональной деятельности.

Для испытуемых с высоким уровнем развития интеллектуальных свойств (28 % первокурсников, 24 % третьекурсников и 19 % выпускников) оказалось характерным равномерное и оптимальное развитие глубины, гибкости, аналитичности, осознанности ума. Их отличали высокая осознанность мыслительных действий, интеллектуальная гибкость, чувствительность к помощи (алгоритмизация заданий), познавательная инициатива, способность излагать знания кратко, обобщенно. В работе на семинарах они демонстрировали полноту изложения, способность к выделению существенных признаков явлений, умения сделать выводы. Они могли зафиксировать изученный материал в схемах, таблицах, аргументировать свои выводы по итогам изучения, предложить способы практического использования полученных знаний, демонстрировали способности к выдвижению гипотез и решению проблемных ситуаций. Тип мышления этих студентов можно охарактеризовать как продуктивно-творческий.

Испытуемых с уровнем развития интеллектуального компонента выше среднего (9 % на первом, 10 % на втором и 12 % на пятом курсе) характеризовали меньшие, по сравнению с первым уровнем, показатели развития качеств ума. Они хуже анализировали, показы-

вали меньшую самостоятельность мышления, реже прибегали к трансформации знаний, их схематизации. Тем не менее, они оказались чувствительными к помощи и легко работали по алгоритмам, освоенным на занятиях. Тип мышления этих студентов – продуктивный. Первый и второй уровни можно охарактеризовать как уровни мышления, оптимальные для обучения в вузе, их в совокупности показали 37 % первокурсников, 34 % третьекурсников и 31 % выпускников.

Для большинства студентов-психологов (до 59 %) типичным оказался средний уровень развития интеллектуальных свойств. Их отличала неравномерная выраженность качеств ума, преобладание гибкости ума, меньшие по сравнению с гибкостью аналитичность, осознанность и глубина ума. Студенты чаще затруднялись в анализе условий, установлении причинно-следственных связей, вербализации умственных действий. Они слабо дифференцировали различия между явлениями, степень существенности признаков. Для них был характерен выбор простых заданий, воспроизведение отдельных фактов, склонность к манипуляции понятиями без достаточного осознания логики их взаимосвязи. Они тяготели к перечислению и описанию фактов, их отличало отсутствие самостоятельности мышления, способностей к трансформации, схематизации знаний. Этот тип мышления можно охарактеризовать как репродуктивный.

Низкий уровень развития интеллектуальных свойств (24 % первокурсников, 10 % выпускников) характеризовался низкими показателями гибкости и аналитичности, отсутствием глубины и осознанности ума. Студенты ограничивались частичным анализом условий деятельности, выделением несущественных связей, удовлетворялись минимальным количеством информации для принятия решений, отличались конкретностью мышления. В новых условиях они были пассивны, предпочитали репродуктивные задания, их интеллектуальные действия были шаблонно-стереотипными. Алгоритмизация заданий им помогала частично или не помогала совсем. Для них было характерно мало осознанное изложение материала. На вопросы о причинах неудач, студенты отвечали: «не понял», «не разобрался». Можно охарактеризовать этих студентов как интеллектуально пассивных.

С помощью корреляционного анализа выявлены связи интегрального показателя интеллектуальных свойств первокурсников с гибкостью ума ($r = 0,676$; $p < 0,001$). Гибкость ума как более «практическое» интеллектуальное

свойство, направленное на разрешение трудностей и проблем, вероятно, лежит в основе интеллектуальных способностей первокурсников.

У студентов третьего курса были выявлены связи интеллектуальных свойств с аналитичностью ($r = 0,649$; $p < 0,001$). В конце обучения такое соотношение сохранялось. Глубина ума (способность проникать в суть явления) была менее выражена у испытуемых на всех этапах обучения в вузе. Только к концу обучения полный всесторонний анализ условий деятельности становится привычным для студентов. Эти данные отражают направление совершенствования интеллектуальных свойств под влиянием учебно-профессиональной деятельности. Влияние обучения видится нам в том, что студенты приобретают способности анализировать, предвидеть последствия, принимать решения. Они начинают более полно осознавать причинно-следственные отношения, осмысленно подходят к решению проблемных ситуаций.

Корреляционный анализ выявил своеобразие связей между интеллектуальными свойствами и другими компонентами профессиональной обучаемости на разных этапах вузовского обучения. У первокурсников выявлена связь ($r = 0,423$; $p < 0,001$) аналитичности с компонентом самоуправления – ориентировка, которые, очевидно, и составляют «ядро» формирующейся профессиональной обучаемости в этой группе испытуемых.

У третьекурсников зафиксированы слабые связи интеллектуального компонента и рефлексивности, а также аналитичности с компонентами самоуправления: прогнозирование и самоконтроль ($r = 0,388$; $p < 0,001$); аналитичности и рефлексивности ($r = 0,367$; $p < 0,01$). Можно предположить, что это обусловлено ростом рефлексивности к середине обучения.

В группе выпускников зафиксировано наибольшее количество связей интеллектуального компонента с другими компонентами профессиональной обучаемости. Появились слабые связи с мотивационным и регуляционным компонентами ($r = 0,309$; $p < 0,01$).

Известно, что в развитии интеллекта существенная роль принадлежит рефлексии, которая понимается как метамыслительный процесс, направленный на осознание себя, способностей деятельности и своих способностей [4].

По мнению В.И. Слободчикова, осознание смысловых регуляторов обеспечивает высокий уровень овладения субъектом своей деятельностью, позволяет ее строить, преобразовывать, проектировать, и в конечном итоге, управлять ею. Деятельность при этом приобретает страте-

гическую направленность и свободу от влияния сиюминутных импульсивных побуждений [5].

У выпускников выявлены связи между показателями комплекса интеллектуальных свойств и показателями рефлексивности ($0,254$; $p < 0,05$). Было установлено, что оптимальный уровень развития рефлексивности отмечается при высоких показателях интеллектуальных свойств. Сниженные показатели рефлексивности вплоть до выпускного курса, очевидно, и объясняют отсутствие интеграции комплекса интеллектуальных свойств в начале и середине профессионального обучения.

Между рефлексивностью и интеллектуальными свойствами выявлена связь ($r = 0,821$; $p < 0,01$). Наиболее тесные связи выявлены с аналитичностью ($r = 0,851$; $p < 0,01$). Степень развития рефлексивности у испытуемых препятствует оптимальному развитию интеллектуальных свойств в структуре профессиональной обучаемости, так как субъект в этом случае не может сознательно опираться на свои сильные свойства и осознавать свои слабые стороны. Можно говорить в этой связи о низкой степени реализации возрастного потенциала интеллектуальных свойств у студентов-психологов в процессе профессионального обучения.

На основе интеллектуальных свойств у студентов-психологов формируется профессиональная обучаемость и на каждом этапе эта способность «достраивается» за счет включения новых компонентов. В начале обучения за счет присоединения к интеллектуальным свойствам компонентов самоуправления формируется «ядро» этой способности. К третьему курсу на рост показателей интеллектуальных свойств начинает влиять возрастающая рефлексивность. К пятому курсу проявляются взаимосвязи интеллектуальных свойств и мотивационного компонента профессиональной обучаемости.

Можно констатировать, что комплекс интеллектуальных свойств к началу обучения в вузе складывается далеко не у всех обучаемых, у половины из них он не достигает возрастного эталона. Интеллектуальные свойства у разных студентов развиваются неравномерно, эта неравномерность индивидуально вариативна. Наибольшее отставание в развитии испытуемых зафиксировано по глубине ума. Таким образом, недоразвитие интеллектуальных свойств и низкая рефлексивность студентов-психологов выступают основными препятствиями в развитии профессиональной обучаемости. Эта тенденция сохраняется от начала к концу обучения. Поскольку рефлексивность выступает базовым структурообразующим качеством, можно отме-

тить, что низкий уровень ее развития препятствует эффективному становлению интеллектуальных свойств.

Объективной причиной выступает специфика предшествующего школьного обучения, отсутствие конкретных программ, способствующих развитию комплекса интеллектуальных свойств. Субъективными причинами выступают: отсутствие у большинства студентов отношения к себе как к субъекту, доминирование в сознании учащихся адаптивных тенденций подчинения внешним требованиям, наработанным алгоритмам, шаблонам, стереотипам.

Отсутствие у испытуемых позитивной динамики развития интеллектуальных качеств подтверждает известную всем недостаточность развивающего ресурса традиционного вузовского обучения. В этой связи работа по осмыслению интеллектуального потенциала студентов, задач и способов его развития должна быть отдельной задачей в подготовке психолога. Особенно значимой представляется работа преподавателей, направленная на преодоление выявленных нами проблем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Росина, Н. Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе / Н. Л. Росина // автореф. дис. ... доктора психол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 50 с.
2. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб., 2003. – 352 с.
4. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 424 с.
5. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: ШКОЛА-ПРЕСС, 1995. – 384 с.

(Дата подачи: 28.09.2017 г.)

С. А. Станибула,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Гомель, Республика Беларусь

S. Stanibula,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Gomel, Republic of Belarus

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ

В статье рассматриваются особенности копинг-стратегий у студентов с различным типом привязанности. Дается теоретико-методологический анализ структуре и природе копинг-стратегии. Рассматривается роль привязанности в формировании адаптационной системы индивида, в частности, копинг-поведения. В статье представлено эмпирическое исследование копинг-стратегий студентов с различной типологией привязанности. Выявлено, что респонденты с ненадежным типом привязанности в качестве ведущей стратегии используют дистанцирование. Испытуемые с надежным типом привязанности в качестве ведущей используют копинг-стратегию «поиск социальной поддержки». Респонденты с амбивалентным типом привязанности в качестве ведущей используют такую копинг-стратегию, как самоконтроль. Результаты исследования могут быть использованы психологами и социальными педагогами при разработке технологий психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях высших учебных заведений.

Ключевые слова: копинг, совладающее поведение, копинг-стратегии, привязанность.

COPYING STRATEGIES OF STUDENTS WITH VARIOUS TYPE OF ATTACHMENT

The article examines the features of coping strategies in students with different types of attachment. The theoretical and methodological analysis of the structure and nature of coping strategies is given. The role of attachment in the formation of the individual's adaptive system, in the particularity of coping behavior, is considered. The article presents an empirical study of coping strategies of students with different attachment typologies. It was revealed that respondents with an unreliable attachment type use distancing as the leading strategy. For researchers with a reliable type of attachment, the leading ones use the coping strategies to seek social support. Respondents with an ambivalent type of attachment as a leader use the coping strategy for such a coping strategy as self-control. The results of the research can be effectively used by psychologists and social educators when developing technologies for psychological and pedagogical support of students in higher educational institutions.

Keywords: coping, coping behavior, coping strategies, affection.

В научный оборот термин «копинг» (от англ. coping – совладание, преодоление) был введен L. Murphy и означал определенную попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей и опасной, или радостной и благоприятной [1]. Ряд авторов рассматривает феномен «копинга» как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем с целью оптимизации эмоционального состояния. В частности, в таком контексте рассматривал термин «копинг» R. S. Lazarus, определяя его как процесс решения проблем, предпринимаемый индивидом для оптимизации своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде [2].

Такие авторы, как R. F. Mollica, B. Cardozo понимали «копинг» как широкий комплекс взаимосвязанных навыков, необходимых для качественного управления обстоятельствами любой степени сложности [3]. В работах отечественных ученых понятие «копинг» рассматривается в рамках концепции стресса. Т. Л. Крюкова [4], Е. П. Белинская [5] рассматривали копинг как способ, который позволяет индивиду

справится со стрессом или трудной жизненной ситуацией.

Исследователи отмечают взаимосвязь копинг-стратегий с индивидуально-психологическими особенностями личности. П. Л. Хьюитт, Г. Л. Флетт, П. Т. Коста, М. Р. Сомерфелд, Р. Р. Маккраэ и другие отмечали влияние на выбор копинг-стратегий таких личностных черт, как оптимизм, негативная аффективность, враждебность, нейротизм, локус контроля. В частности, было выявлено, что люди с высоким уровнем нейротизма используют дезадаптивный стиль совладания со стрессом [6, 7]. V. J. Conway, D. Terry, K. Blankstein обнаружили, что выбор копинг-стратегий коррелирует с самооценкой, самопринятием, самоконтролем и тревожностью [8, 9]. По мнению R. S. Lazarus, копинг-поведение определяется субъективностью переживания той или иной ситуации [2].

Проблема привязанности глубоко проанализирована в отечественных и зарубежных исследованиях. Термин «привязанность» был предложен Дж. Боулби для объяснения эмо-

ционально-поведенческих паттернов поведения детей младенческого и младшего возраста, помещенных в круглосуточные детские сады, а также имеющих в анамнезе раннюю и достаточно продолжительную разлуку со значимыми близкими людьми, прежде всего – с матерью. Он выделил три ярко выраженных и последовательно сменяющих друг друга паттерна поведения: протест, отчаяние, отвержение [10].

В работах А. N. Schore подчеркивается, что опыт и специфика построения ранней привязанности влияет на развитие мозговых структур индивида [11], отвечает за процессы регуляции состояний гипер- и гиповозбуждения, поддерживает целостность имплицитной я-системы индивида [12]. Параллельно с работами А. N. Schore другие специалисты также концептуализировали фундаментальное влияние привязанности на различные процессуальные аспекты личности. Так, О. В. Харт подчеркивал влияние отношений привязанности на развитие и функционирование физиологической активности индивида [13].

Привязанность выступает одним из ключевых факторов формирования различных личностных качеств и структур. М. Mikulincer в своих исследованиях подчеркивал важность привязанности в формировании психологических конструктов, отвечающих за психологическое благополучие и образ Я [14]. Также М. Mikulincer с коллегами пришел к выводу, что в ситуациях стресса у человека актуализируются тенденции, по своей сути, отражающие эмоционально-аффективные аспекты отношений к тем людям, к которым он привязан и которые позволяют ему чувствовать себя в безопасности. По большому счету, привязанность выступает в роли фундаментального ресурса личности. У людей с ненадежным типом привязанности наблюдается дефицитарность в адаптационной системе, а именно в специфике совладающего поведения, так как существенный совладающий потенциал направлен на преодоление базисного ощущения небезопасности и незащищенности. У людей с надежным типом привязанности адаптационная система работает четко, так как для достижения эмоциональной стабильности в стрессовых ситуациях они обращаются к внутренним надежным репрезентациям, восстанавливая эмоциональную стабильность и преодолевая стресс [15].

М. Mikulincer доказывает влияние привязанности на совладающее поведение. Однако

недостаточно изученным остается вопрос специфики копинг-стратегий у людей с различными типами привязанности. В нашей работе мы представим анализ результатов исследования основных копинг-стратегий у студентов с различными типами привязанности.

Метод. Исследование проводилось на базе факультета психологии и педагогики и биологического факультета Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины (ГГУ им Ф.Скорины) в период с ноября по декабрь 2016 г. Контингент исследования: студенты 3–5 курсов, обучающиеся по специальности «Психология», «Биология». В исследовании приняли участие 123 человека (97 девушек и 26 юношей). Возраст испытуемых: 19 – 22 года.

В методический комплекс вошли «Методика определения типа привязанности» М. В. Яремчук (модификация Г. В. Бурменской, О. В. Алмазовой); «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптирован Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой), а также методы статистической обработки данных.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов исследования типа привязанности с использованием методики М. В. Яремчук показал, что у большинства студентов выявлена надежная привязанность (см. таблицу).

Анализ результатов исследования индивидуальных копинг-стратегий позволил выявить, что респонденты с *надежным типом привязанности* в качестве ведущей используют стратегию поиска социальной поддержки. Следующей достаточно часто выбираемой копинг-стратегией является положительная переоценка, позволяющая наиболее адаптивно оценить все возможности ситуации и ресурсы совладания с ней. Менее используемой респондентами копинг-стратегией является дистанцирование. Полученные результаты согласуются с исследованиями К. Bartholomew, который подчеркивал, что люди с надежным типом привязанности в ситуациях конфликта, кризиса и других стрессовых ситуациях используют конструктивные способы преодоления.

Ценностно-ориентационная сфера характеризуется преобладанием таких компонентов, как дружба, эмоциональная близость, что выступает ресурсом преодоления трудных ситуаций [16]. Другие представленные в исследовании копинг-стратегии данной категории выражены в пределах средних значений.

Таблица – Типы привязанности у студентов

Тип привязанности	Количество наблюдений		Среднее	Медиана	Стандартное отклонение
	частота	процент			
надёжная	76	62	8,12	8	0,86
амбивалентная	34	28	7,50	7	0,70
избегающая	13	10	7,92	8	1,04

Респонденты с *амбивалентным типом привязанности* в качестве ведущей используют копинг-стратегию «самоконтроль». Следующей достаточно часто выбираемой копинг-стратегией является дистанцирование. Менее используемой респондентами копинг-стратегией является принятие ответственности.

Респонденты с *избегающим типом привязанности* чаще всего прибегают к такой стратегии совладания, как дистанцирование. При этом данная характеристика превышает нормативное значение по этой шкале. Достаточно часто выбираемой ими копинг-стратегией является «бегство», для которой характерно избегание преодоления сложных ситуаций на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне. Реже используемой стратегией является «поиск социальной поддержки», характеризующийся активным стремлением к использованию социальных контактов с целью преодоления сложных ситуаций. Результаты эмпирического исследования не противоречат данным К. Bartholomew, который выявил, что для людей с избегающим типом привязанности в кризисных и конфликтных ситуациях характерно избегание обращения за помощью к окружающим и дистанцирование от эмоциональных переживаний. Среди ведущих диспозиционных характеристик преобладают эмоциональная независимость и критичность [16]. Остальные копинг-стратегии у данной группы студентов выражены в пределах нормы.

Установлено, что ненадежный тип привязанности имеет положительную связь со стратегией «дистанцирование» ($r = 0,40$; $p < 0,01$). Надежный тип привязанности имеет положительную связь с копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» ($r = 0,34$; $p < 0,03$). Амбивалентный тип привязанности – с копингом «самоконтроль» ($r = 0,37$; $p < 0,01$).

Проведенное исследование, посвященное изучению особенностей копинг-стратегий у студентов с различным типом привязанности, позволило сделать следующие выводы:

1 Привязанность – это сложный психологический феномен. Проблема специфики копинг-поведения у людей с различным типом привязанности требует более системного и широкого изучения с позиций адаптивности и актуализации на эмоциональном, поведенческом и когнитивном уровнях.

2 Респонденты с надежным типом привязанности в качестве ведущих используют копинг-стратегию «поиск социальной поддержки», то есть в ситуациях конфликта, кризиса и других стрессовых ситуациях наблюдаются конструктивные способы преодоления. Близкие отношения и разделенные с другими переживания могут служить им существенным ресурсом для преодоления различных кризисных ситуаций.

3 Респонденты с амбивалентным типом привязанности в качестве ведущей используют такую копинг-стратегию, как «самоконтроль». В ситуациях конфликта, кризиса и других стрессовых ситуациях для них характерно существенное переживание тревоги. Можно предположить, что в стрессовых ситуациях усилия людей данной категории направлены на совладание с тревогой, а не на преодоление трудной ситуации как таковой. Респонденты с ненадежным типом привязанности в качестве ведущей стратегии использует «дистанцирование».

Таким образом, чем менее надежна привязанность, тем больше личность сталкивается с переживаниями, приводящими к дефициту стратегий преодоления, что впоследствии приводит к неразрешенности, а часто и к усугублению, стрессового события или кризиса.

В исследовании были затронуты лишь отдельные аспекты такого сложного психологического феномена, как привязанность. Представляется перспективным продолжение исследований в области выявления характера копинг-поведения, исходя из преобладающего типа привязанности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Murphy, L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation / L. Murphy. – N. Y.: Oxford University Press, 1974. – 343 p.

2. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. - N. Y.: McGraw, 1966. - 258 p.
3. Mollica, R. F. Mental Health in Complex Emergencies / R. F. Mollica, B. Cardozo // The Lancet. - 2004. - Vol. 364. - P. 2058-2067.
4. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Кострома.: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. - 232 с.
5. Белинская, Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.08.2017).
6. Endler, N. S. A Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N. S. Endler, J. D. Parker // Journal of Personality and Social Psychology. - 1990. - Vol. 58, № 5. - P. 844-854.
7. McCrae, R. R. Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective / Ed. R. R. McCrae, P. T. Costa // Baltimore Gerontology Research Center.: Guilford Press, 2003. - 234 p.
8. Conway, V. J. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis / V. J. Conway, D. J. Terry // Australian Journal of Psychology. - 1992. - Vol. 44, № 1. - P. 1-7.
9. Blankstein, K. R. Coping and academic problem solving ability in test anxiety / K. R. Blankstein, G. L. Flett // Journal of Clinical Psychology. - 1992. - Vol. 48, № 1. - P. 37-46.
10. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. - М.: Гардарики, 2003. - 168 с.
11. Schore, A. N. Affect Dysregulation and Disorders of the Self / A. N. Schore. - N. Y.: W.W. Norton & Company, 2003. - 211 p.
12. Schore, A. N. The Right Brain Implicit Self Lies at the Core of Psychoanalysis / A. N. Schore // Psychoanalytic Dialogues. - 2011. - Vol. 21, № 1. - P. 75-100.
14. Mikulincer, M. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change/ M. Mikulincer, P. Shaver. - N.Y. Guilford Press, 2007. - 245 p.
15. Mikulincer, M. Security-based self-representations in adulthood: Contents and processes. Adult attachment: New directions and emerging issues / M. Mikulincer, P. R. Shaver. - N. Y.: Guilford Press, 2004. - P. 159-195.
16. Bartholomew, K. The dynamics of measuring attachment / K. Bartholomew, M. Moretti // Attachment & Human Development. - 2002. - Vol. 4, № 2. - P. 162-165.

(Дата подачи: 20.09.2017 г.)

РАЗДЕЛ III

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 94 (430+438)

Л. В. Гавриловец,
кандидат исторических наук, доцент,
Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина,
Мозырь, Республика Беларусь

L. Gavrilovets,
PhD in History, Associate Professor,
Mozyr State Pedagogical University
named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Republic of Belarus

ПОЛИТИКА ПОЛЬШИ В ОТНОШЕНИИ ФРГ В КОНЦЕ 1980-х – 1990-е годы

В статье рассмотрены основные направления польско-западногерманского сотрудничества, имевшие место в 1980–1990-х гг. Несомненно, политика Польши предусматривала не только решение германского вопроса как проблемы объединения Германии и ее места в Европе, она охватывала культурную, экономическую, научную и гуманитарную сферы двустороннего взаимодействия.

Ключевые слова: Польша; ФРГ; немецкое меньшинство; евроврегионы; польско-германская граница; межгосударственный договор.

POLICY OF POLAND CONCERNING GERMANY IN THE END OF 1980–1990^s

In the article the main directions of the Polish-West German cooperation that took place in the 1980–1990s were considered. Undoubtedly, Poland's policy envisioned not only the solution of the German question as a problem of the unification of Germany and its place in Europe, it encompassed the cultural, economic, scientific and humanitarian spheres of bilateral interaction.

Keywords: Poland; Germany; German minority; euroregions; the polish-germany border; interstate treaties.

В 1980–1990-х гг. большое значение для Польши имело дальнейшее развитие взаимоотношений с ФРГ, что стало возможным благодаря заключению нормализационного договора 1970 г., проведению западногерманским правительством «новой восточной политики». Решающим фактором для польской политики в 90-х гг. XX в. также явилось крушение коммунистической системы в других государствах «народной демократии», в особенности падение Берлинской стены, и, как следствие, воссоединение Германии в 1990 г. Польша теперь соседствовала с государством, входящим в НАТО и Европейский союз. В своей внешней политике Польша столкнулась с новыми проблемами, связанными с решением германского вопроса.

Цель работы – раскрыть сущность и особенности политики Польши в отношении ФРГ в конце 1980-х – 1990-е гг. Важнейшими задачами, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, являются: определить основные

направления польско-германского сотрудничества в 80–90-х гг. XX в. и охарактеризовать шаги польской дипломатии по их реализации.

В 1989 г. главной целью внешней политики Польши стало сближение и интеграция с западными политическими структурами, экономическими и военными. Для правительства Т. Мазовецкого приоритетным становится западногерманское направление. Так, с 9 по 14 ноября 1989 г. в Польше с визитом находился канцлер ФРГ Г. Коль, который считал что реализация проекта объединения Германии будет затруднена, если окончательно не установить и не улучшить взаимоотношения с польским государством. Первые шаги в этом направлении были сделаны в культурной и образовательной сфере. В 1988 г. на территории ПНР насчитывалось 2200 студентов, изучавших германскую филологию, около 3000 студентов до конца 1980-х гг. прошли научную стажировку в ФРГ. В октябре 1988 г. в Польше прошли первые Дни культуры

ФРГ с участием известных западнокультурных деятелей.

1 ноября 1989 г. между правительствами ПНР и ФРГ был подписан договор о молодежном сотрудничестве, который вступил в силу 29 мая 1991 г. Вскоре он был денонсирован в связи с заключением 17 июня 1991 г. нового межправительственного договора о польско-германском молодежном сотрудничестве. Следующим шагом в рамках заключенного договора стало создание Польско-германского Союза молодежи (ПГСМ) с двумя бюро. До конца 1992 г. первое бюро ПГСМ, немецкое, возникло в Потсдаме, второе – польское, в Варшаве. Официально организация начала осуществлять свою деятельность 1 января 1993 г. Целью данной организации являлось осуществление образовательных программ, организация экскурсий к местам памяти периода Второй мировой войны. Первоначально планировалось, что финансирование деятельности ПГСМ будет происходить за счет правительственных средств ФРГ и Польши в равных долях. Но в итоге за период 1993–1999 гг. на реализацию основных мероприятий, проводимых Союзом молодежи, было затрачено в 2–3 раза больше германских средств, чем польских (статистические данные приведены в таблице 1) [1, с. 175].

Тем не менее, за 1990-е гг. участие в мероприятиях, проводимых ПГСМ, приняло около 1 млн человек, из них 502,2 тыс. из Польши, 501,8 тыс. – ФРГ [1, с. 175]. Необходимо отметить, что во многом молодежное сотрудничество двух стран осуществлялось в рамках еврорегионов, созданных на польско-германском пограничье. Следовательно, следующим направлением в развитии польско-германских связей, являлось трансграничное сотрудничество.

В 1991–1995 гг. на польско-германском пограничье было образовано четыре еврорегиона: «Нейсе-Ниса-Ныса», «Шпрее-Нейсе-Бубр», «Про Европа Виадрина», «Померания». Создание данных еврорегионов стало возможным благодаря заключению 17 июня 1991 г. в Бонне До-

говора между Польшей и ФРГ о добрососедстве и сотрудничестве. Статья 12 договора предусматривала развитие партнерских связей между регионами, городами, гминами на приграничных территориях; взаимодействие польско-германской Межправительственной комиссии по вопросам регионального и приграничного сотрудничества, а также стороны условились развивать всестороннее трансграничное сотрудничество (статья 13) [2, с. 196].

В октябре 1995 г. министр транспорта и строительства Республики Польша Барбара Блида и министр строительства ФРГ Клаус Топфер подписали соглашение о приграничном сотрудничестве государств на Одер-Нейсе в рамках так называемой пространственной экономики, что являлось свидетельством дальнейшего развития польско-германских связей в трансграничной сфере [3, с. 170]. Созданные польско-германские еврорегионы ставили своей основной целью углубление добрососедских отношений, подъем экономики, развитие сотрудничества в области охраны окружающей среды, модернизация инфраструктуры. Но различные системы управления властными структурами: в Польше основные решения принимались на центральном уровне в Варшаве, в ФРГ же на региональных административных уровнях; невозможность согласовать совместные действия в рамках действовавшей правовой базы, которая практически полностью не совпадала, снижало эффективность проводимых мероприятий по развитию двустороннего трансграничного сотрудничества. Тем не менее, в 1990-е гг. польское руководство стало уделять приграничным районам повышенное внимание, что объяснялось происходившими в Европе интеграционными процессами и стремлением Польши включиться в них благодаря развитию приграничного и трансграничного сотрудничества с ФРГ. Польско-германское трансграничное сотрудничество закладывало практический фундамент взаимодействия Польши с различными европейскими структурами еще до ее вступления в ЕС [4, с. 210–211].

Таблица 1 – Финансирование деятельности Польско-германского Союза молодежи в 1993–1999 гг. за счет правительственных средств, млн марок

Страна	Годы						
	1993	1994	1995 г.	1996	1997	1998	1999
Польша	2,2	2,5	2,5	3,5	3,5	3,5	4,0
ФРГ	4,0	5,25	5,3	7,0	7,0	7,0	7,0

Hołub, A. Stosunki polsko-niemieckie / A. Hołub // Polska wobec sąsiadów. Współczesne stosunki polityczne / Red. W. T. Modzelewski. – Olsztyn, 2009. – S. 175.

В сфере гуманитарного сотрудничества на уровне руководства Польши и ФРГ необходимо было также урегулировать вопрос национальных меньшинств. 15 августа 1983 г. формально завершилась эмиграция немецкого населения из Польши в ФРГ. В мае 1985 г. польские власти заявили о том, что в Польше больше не существует проблемы немецкого меньшинства [5, s. 95]. Однако по-прежнему продолжалась выдача разрешений на выезд из страны лицам немецкого происхождения. Так, из Польши в 1988 г. эмигрировало на постоянное место жительства 200 тыс. лиц, в том числе в ФРГ 170 тыс. человек. Согласно законодательства ФРГ немецкими гражданами считались те лица, которые проживали на территории Германии в границах 1937 г., все остальные эмигранты, приехавшие из ПНР получали статус «переселенца». В результате только 140 226 человек были признаны германскими властями и получили статус «переселенца», а 29 023 человека – статус «беженцы» [6, s. 418]. Статистика эмиграционных выездов в ФРГ в 1980–1989 гг. позволяет констатировать, что в этот период половина эмигрирующих из Польши граждан, а это около 500 тыс. человек (по другим данным более 600 тыс.) выехали именно в ФРГ, так как были созданы все необходимые условия для приема немецких переселенцев [7, s. 469]. В 1989 г. в связи с экономической стабилизацией и признанием существования в Польше национальных меньшинств процесс эмиграции немецкого населения в ФРГ завершился.

Но как показали последующие события, во время переговорного процесса по вопросу урегулирования возможных территориальных притязаний со стороны Германии вновь была затронута проблема немецкого меньшинства в Польше. В 1990 г. по разным данным количество немецкого населения Польши составляло от 300 тыс. до 1 млн человек [8, s. 63]. Совет Министров Польши принимает постановление № 142 от 7 сентября 1990 г. по вопросу о правах немецкого меньшинства в Польше [9, s. 12]. Была создана комиссия, целью деятельности которой стала разработка и реализация коллективных прав национальных меньшинств Польши, в том числе немецкого меньшинства. Министрами иностранных дел двух государств, К. Скубишевским и Г. Д. Геншером, также были рассмотрены такие вопросы, как возможность выплатить материальную компенсацию выселенным немцам после Второй мировой войны, наличие двойного гражданства, которое де-юре правительством ФРГ не признавалось [10, s. 33]. Признание наличия немецкого меньшинства в Польше и со-

блюдение его прав гарантировал также Договор о добрососедстве и сотрудничестве между ФРГ и Польшей. Деятельность же Комиссии национальных и этнических меньшинств Сейма, предоставленные им льготы позволили кандидатам от немцев пройти в 1991 г. на выборах в Сейм и организовать там «круг немецких послов».

Важным вопросом в двусторонних отношениях стала и проблема польской западной границы. Данный вопрос был урегулирован во время переговорного процесса в формате 2 + 4 (ФРГ, ГДР, СССР, США, Великобритания, Франция) встречи министров иностранных дел ФРГ и Польши и при посредничестве Франции. Первоначально стороны подтвердили существующую границу между государствами, подписав 12 сентября 1990 г. Договор об окончательном урегулировании в отношении Германии, в котором объединенная Германия и Республика Польша признали нерушимость польско-германской границы (статья 1, пункт 2 договора) [11, с. 564].

8 марта 1990 г. бундестаг принял резолюцию о признании нерушимости польской западной границы по линии рек Одер-Нейсе и уважении суверенитета и территориальной целостности Польши. Парламенты ФРГ и ГДР 21 июня 1990 г. одновременно приняли резолюции, в которых от имени будущей объединенной Германии заявили об обязательстве подписать с Польшей договор о границе и добрососедстве и сотрудничестве. Такой договор был подписан 14 ноября 1990 г. в Варшаве, что формально прекратило польско-германские споры по вопросу признания границы по Одер-Нейсе. 17 октября 1991 г. договор о границе был ратифицирован [12, с. 26].

Сотрудничество двух стран осуществлялось и в военной области. Так, статья 3 договора от 17 июня 1991 г. предусматривала постоянные контакты через министров обороны двух стран, создание совместных структур безопасности в Европе (статья 5), расширение двустороннего сотрудничества в сфере безопасности (статья 6). Подписание Соглашения между Министерством национальной обороны Польши и Федеральным министерством обороны ФРГ (25 января 1993 г.), Договора о трехстороннем военном сотрудничестве между Германией, Польшей и Данией (17 августа 1995 г.), Соглашения о сотрудничестве в военно-технической области (5 ноября 1996 г.), Протокола о сотрудничестве в военной области между министерствами обороны Польши и ФРГ, предусматривающего обмен военными кадрами (18 ноября 1997 г.), по-

ложили начало военному сотрудничеству двух государств [1, с. 176].

В рамках заключенных договоров и соглашений 22 августа 1998 г. состоялось принесение общей воинской присяги солдатами 4-й Любуской механизированной дивизии Войска Польского и немецкими солдатами из 13-й танковой гренадерской дивизии бундесвера в Губине. Польской стороне также были проданы федеральным правительством танки «Леопард 2А4» по ценам значительно ниже, чем на военном рынке, а польские военно-воздушные силы получили от Федерального министерства обороны ФРГ самолеты «МИГ-29», находившиеся на вооружении в армии ГДР и приобретенные Польшей по символической цене – 1 евро за 1 самолет-истребитель. Следующим шагом стала организация визитов представителей из числа руководителей отделов и штабов вооруженных сил двух стран. Так, в 1998 г. офицеры бундесвера проходили стажировку в Академии национальной обороны в Рембертове, Академии морской в Гдыни, в свою очередь польские офицеры принимали участие в учениях, организованных Федеральным министерством обороны [1, с. 176–177].

Начиная с 12 марта 1999 г. сотрудничество Польши с ФРГ осуществлялось и в рамках НАТО. Среди операций НАТО, в которых приняли совместное участие Польша и ФРГ – события в Косово. В 1999 г. польский и немецкий контингент был направлен в состав сил KFOR в Косово и Метохии. Сотрудничество Польши с западными государствами в военной области произошло еще до формального ее вступления в Североатлантический альянс. Так, в июле 1997 г. на встрече министров обороны Германии, Дании и Польши было принято решение создать германско-датско-польский армейский корпус на базе германско-датского корпуса, сформированного еще в 1962 г. После вступления Польши в НАТО 18 сентября 1999 г. состоялась церемония инаугурации многонационального армейского корпуса, получившего название «Северо-Восток». Штаб корпуса был создан на базе польского дивизионного командования в Щецине и в его оперативном подчинении в мирное время находились штабная рота сухопутных войск Польши и подразделения германо-польской бригады тылового обеспечения. Первоначально в состав корпуса «Северо-Восток» вошли 12-я Щецинская механизированная дивизия имени Болеслава Кривоустого, 14-я панцергренадерская механизированная дивизия и датская мотопехотная дивизия.

Разносторонними были и экономические отношения Польши с ФРГ. Польские предприятия интенсивно участвовали в производственной кооперации с западногерманскими компаниями. В польском экспорте в ФРГ преобладала готовая продукция и ее роль постепенно росла. Так, доля Польши во внешнеторговом обороте с ФРГ составляла в 1980 г. – 0,75 %, 1989 г. – 0,70 %, 1995 г. – 1,84 %. В 1990-е гг. на ФРГ приходилось более 40 % торгового оборота Польши. Необходимо отметить, что на приграничные территории Польши с ФРГ приходилось свыше 1/3 польского экспорта в ФРГ и около 1/4 импорта, несмотря на то, что доля этих территорий в населении Польши составляла 1/5. Связано это было с тем, что до 1945 г. данные территории входили в состав Германии, и их культурно-историческая близость являлась одним из основных факторов при размещении германских капиталовложений. В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. доля ФРГ во внешнеторговом обороте с Польшей вырастает до 2 %. Из Польши в ФРГ в основном экспортировали уголь и кокс, а также мебель и другие изделия из дерева, овощи и фрукты. В конце 1990-х гг. из Польши в ФРГ ввозилась одежда, ее доля в германском импорте одежды из давальческого сырья составляла 18,2 % [13, с. 87–88]. Таким образом, можно отметить важный факт взаимного стремления двух государств к политическому и экономическому сближению в конце XX в.

Все выше изложенное позволяет констатировать тот факт, что в конце 1980-х гг. политика Польши в отношении ФРГ была ориентирована на решение основных проблем: 1) эмиграция немецкого населения из Польши в ФРГ; 2) развитие научно-культурных и торгово-экономических связей с ФРГ. В 1990-е гг. к этим вопросам добавились новые: 1) объединение двух германских государств; 2) подтверждение признания существующей западной границы Польши объединенной Германией; 3) развитие молодежного сотрудничества; 4) урегулирование вопроса о правах немецкого меньшинства в Польше; 5) развитие трансграничных связей; 6) сотрудничество стран в военной области. Таким образом, в конце 80-х гг. XX в. установились более тесные связи между Польшей и ФРГ в культурной и гуманитарной сферах. На территории Польши действовали культурные центры по распространению западногерманской художественной и научной литературы, проходили дни польской и немецкой культуры. В политической сфере, несмотря на опасения польского руководства по вопросу объединения Германии и выдвижения территориальных претензий,

в 1990-е гг. западная граница Польши была подтверждена германским правительством, а заключенные многочисленные соглашения и догово-

вора с ФРГ свидетельствовали о том, что она занимала не последнее место в политике Польши.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Hołub, A. Stosunki polsko-niemieckie / A. Hołub // Polska wobec sąsiadów. Współczesne stosunki polityczne / Red. W. T. Modzelewski. – Olsztyn, 2009. – S. 171–189.
2. Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy, podpisany w Bonn dnia 17 czerwca 1991 r. // Dziennik Ustaw. – Nr. 14. – Poz. 56. – S. 191–204.
3. Niemcy i Polacy, 1945–1995 / Oprac. red. K. Kanicka. – Warszawa : W-wo RYTM, 1996. – 199 s.
4. Гавриловец, Л. В. Состояние и тенденции развития польско-германского трансграничного сотрудничества в 90-е годы XX века / Л. В. Гавриловец // Менталитет славян и интеграционные процессы: история, современность, перспективы: материалы X Междунар. науч. конф., Гомель, 25–26 мая 2017 г. / М-во образования Респ. Беларусь [и др.] ; под общ. ред. В. В. Кириенко. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2017. – С. 208–211.
5. Urban, T. Niemcy w Polsce: historia mniejszości w XX wieku / T. Urban ; tłum. P. Żwak. – Opole : Instytut Śląski, 1994. – 226 s.
6. Polacy wobec Niemców. Z dziejów kultury politycznej Polski 1945–1989 / Pod red. A. Wolff-Powęskiej. – Poznań : Instytut Zachodni, 1993. – 463 s.
7. Gawryszewski, A. Ludność Polski w XX wieku / A. Gawryszewski. – Warszawa : PAN IgipZ, 2005. – 623 s.
8. Jas-Koziarkiewicz, M. Dotowane pisma mniejszości niemieckiej w Polsce jako praca środowiskowa po 1989 roku / M. Jas-Koziarkiewicz. – Warszawa : ASPRA-JR, 2009. – 304 s.
9. Łodziński, S. Struktura narodowościowa Polski i polityka wobec mniejszości w latach 1989–1992 / S. Łodziński // Kancelaria Sejmu. Raport Nr. 22. – Warszawa : Biuro Studiów i Ekspertyz, 1992. – S. 1–21.
10. Reiter, J. Bilans polsko-niemieckiego Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy z 17.06.1991 / J. Reiter // Polacy i Niemcy. Trudne kontakty – dobre perspektywy / Red. H. Dmochowska, K. Korpacki. – Warszawa : Fundacja Konrada Adenauera, 2011. – S. 31–49.
11. Договор об окончательном урегулировании в отношении Германии (12 сентября 1990 г.) // История Германии в 3 т. Т. 3 Документы и материалы / под ред. Б. Бонвеча, Ю.В. Галактионова. – М. : КДУ, 2008. – С. 564–567.
12. Гавриловец, Л. В. Польско-германские отношения в 1970–1990 гг. Новые перспективы развития польско-германского диалога / Л. В. Гавриловец // Изв. Гомел. гос. ун-та имени Ф. Скорины. – 2016. – № 4 (97). – С. 24–29.
13. Барабанов, М. В. ФРГ и «посткоммунистические» экономические преобразования в странах Вышеградской группы в конце XX – начале XXI века / М. В. Барабанов // Вестн. Моск. город. педагог. ун-та. Сер. ист. науки. – 2014. – № 4(16). – С. 84–91.

(Дата подачи: 28.08.2017 г.)

М. В. Гарелик,
аспирант БГПУ,
гимназия г. Дзержинска,
Дзержинск, Республика Беларусь

M. Garelik,
Post-Graduate Student of BSPU,
Gymnasium of Dzerzhinsk,
Dzerzhinsk, Republic of Belarus

БРИТАНСКАЯ ПОЛИТИКА ПО ВОПРОСУ О ЗАКЛЮЧЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ДОГОВОРА С АВСТРИЕЙ В 1954–1955 ГОДАХ

В статье анализируются ключевые аспекты британской политики по подготовке и заключению государственного договора на финальном этапе переговоров (1954–1955 гг.) между странами-победителями во Второй Мировой войне и Австрийской Республикой. Основой для написания статьи стали архивные источники британского правительства и парламентские документы. При подготовке статьи использовались также материалы периодической печати. Предпринята попытка проанализировать британскую позицию по вопросу заключения Государственного Договора 1955 г. с учетом действий союзников (США и СССР). В частности, выявлена позиция форин-офиса по вопросу установления нейтралитета, а также определено, каким образом процесс интеграции Германии в военно-политический блок НАТО повлиял на международно-правовое положение Австрии.

Ключевые слова: Австрия; Государственный договор 1955; Великобритания; США; СССР; оккупационная зона.

Британская политика по вопросу заключения Государственного договора с Австрией 1955 г. неоднократно становилась предметом исследования русскоязычной и англоязычной историографии. В ходе подготовки данной статьи автор обращался к соответствующим монографиям и статьям, в частности, к трудам О. Кронин [2] и О. Павленко [3]. Поскольку британская позиция по вопросу о нейтралитете Австрии не нашла достаточного отражения в современной белорусской и российской исторической науке, предпринята попытка раскрыть данный аспект с учетом архивных материалов. Речь идет о правительственных документах Национального архива Великобритании, парламентских актах, в том числе стенограммах заседаний палаты общин [1; 5; 6; 8].

В 1943 г. решением Московской конференции Австрия была объявлена жертвой гитлеровской Германии, но вместе с тем понесла ответственность за участие своих граждан во Второй Мировой войне в составе Вермахта. Согласно Московской декларации 1943 г. предполагалось также полное восстановление территориальной

THE BRITISH POLITICS ON ISSUE OF CONCLUSION OF AUSTRIAN STATE TREATY IN 1954–1955

This article is focused on the key aspects of the British policy targeted to the preparation and conclusion of the Austrian State Treaty at the final stage of the negotiations in 1945–1955 between the Allies and the Austrian Republic. The basis of this article is the archives of the British government, parliamentary sources and the periodicals. In this article, an attempt is undertaken to analyze the British attitude to the conclusion of the Austrian State Treaty 1955 considering the actions of the Allies (the USA and the USSR). In particular, the article reveals the position of the Foreign Office on the issue of the Austrian neutrality. In addition, it is determined how the process of integration of Germany into military alliance - NATO influences international legal position of Austria.

Кeywords: Austria; State Treaty 1955; Great Britain; USA; USSR; occupation zone.

целостности и государственного суверенитета. Вместе с тем, начало холодной войны внесло существенные изменения в австрийскую проблему, которая стала рассматриваться противостоящими блоками с военно-стратегических позиций. Установление контроля над ключевыми отраслями экономики и борьба за включение Вены в свою сферу влияния, в значительной степени определяли политику держав-победителей, в первую очередь США и СССР с 1945 г. и до подписания договора в 1955 г. Совместная оккупация, а также конкуренция между блоками обусловили весьма длительный период подготовки Государственного Договора, который должен был восстановить независимость альпийской республики.

Проект Государственного Договора, большая часть статей которого была составлена и согласована еще в 1947 г., к 1954 г. все еще не был одобрен. Вызывавшими наибольшие споры были – статья 4-бис о неприсоединении страны к военным блокам, статья 33 о порядке вывода военных контингентов союзников, статья 35 о компенсации за бывшую германскую соб-

ственность, которая должна быть передана Вене после заключения договора. Кроме того, советская сторона настаивала на том, что вопрос об Австрии должен решаться в контексте германской проблемы. Обсуждение нейтрального статуса, предложенного австрийской делегацией, столкнулось с неприязненным отношением Вашингтона, что также негативно отражалось на течении переговоров. Советская делегация согласилась на подписание договора в случае, если в нем будет зафиксировано неучастие Австрии в военных союзах и запрет размещения иностранных военных баз на ее территории, мотивируя это подписанием Парижских соглашений о создании EDC – европейского оборонительного сообщества.

Американский исследователь О. Кронин считает, что причиной срыва переговоров в Берлине было стремление Кремля рассматривать австрийскую проблему, как часть германской проблемы. Данное мнение находит подтверждение в меморандуме Э. Идена правительству перед совещанием в Берлине. Министр иностранных дел расценивал такие требования стремлением Кремля предотвратить восстановление сильной единой Германии, объединенной с Западом, отмечая противоположность этого целям Великобритании и западных держав [4]. В свете сказанного, для Москвы необходим был запрет на принятие Западной Германии в EDC; необходимо отметить, что французский парламент тогда еще не голосовал по ратификации, и его решение могло стать препятствием для Берлина. В случае ратификации СССР не смог бы более настаивать на принятии австрийского договора после урегулирования германской проблемы, поэтому для Лондона вопрос об интеграции Германии в EDC был крайне важен.

Иден стремился к созданию впечатления у советской делегации, что Вашингтон и Лондон вовсе не торопятся с включением Германии в EDC. Он предлагал выставить заведомо недопустимые для Москвы варианты объединения Германии, в частности, через общегерманские свободные выборы, утверждая, что только представительное германское правительство может заключить мирный договор [4]. Несомненный отказ Молотова предполагалось использовать для дискредитации советской стороны, «сорвавшей» очередной раунд переговоров.

Берлинское совещание началось 25 января 1954 г. Разногласия по германскому вопросу сразу же задали негативный тон ходу переговоров. На первом заседании Молотов потребовал внести в текст государственного договора поправку, согласно которой Австрии запрещалось

присоединение к любому военному блоку, размещать на своей территории военные базы иностранных государств, военных блоков, мотивируя это опасностью нового аншлюса. Британские и американские делегаты считали неприемлемыми такие условия, расценивая их, как создание прецедента для подобного решения германского вопроса. Оккупационные силы, по требованию Молотова, должны были остаться в Австрии до тех пор, пока не будет заключен договор с Германией [7, р. 130].

По первому вопросу первоначально не было никаких возражений, известно высказывание госсекретаря США Дж. Даллеса на этот счет: «нейтралитет – это благородный статус, который выбирает страна. По государственному договору, Австрия тоже может придерживаться нейтралитета. Конечно же, США поддержат этот выбор. Однако, есть большая разница между тем, выбрала ли страна этот статус добровольно, или ее заставили это сделать» [7, р. 131]. На встрече с госсекретарем Б. Крайским и министром иностранных дел Л. Фиглем госсекретарь говорил, что нейтралитет будет бессмыслен и даже опасен, поскольку Австрия никак не защищена от возможных попыток советского вмешательства, на что Крайский ответил: «Да, я согласен, что маленькая страна должна иметь сильных друзей... если мы пойдем на заключение пакта о военном союзе с западом, пакт будет касаться только лишь части страны. Наша задача – сохранить единство страны» [7, р. 131]. Находясь под сильным давлением, австрийская делегация сняла предложение о внеблоковом статусе.

Министр иностранных дел Э. Иден 17 февраля 1954 г. сообщал правительству, что не стоит ждать какого-либо продвижения по австрийской и германской проблеме. Прогресс был достигнут только по статье 4-бис, которую советская делегация согласилась исключить, но только если ее условия будут отмечены в особом соглашении. Министр обвинял Москву в том, что их неучастие в разрешении проблемы кроется в том, что после вывода войск из Австрии не останется причин для того, чтобы держать войска в Венгрии [4]. В форин-офисе предполагали, что серьезное влияние на формирование советской внешнеполитической позиции оказывает военное руководство, которое придерживается наиболее жесткой линии отказа от любых уступок. На переговорах с советским послом в Лондоне Я. Маликом, Иден столкнулся с обвинениями относительно стремления США и Великобритании втянуть Австрию в военные организации запада, а также с тем, что западные

предложения делают страну беззащитной перед новой возможностью аншлюса [4].

Новый министр иностранных дел Г. Макмиллан в конце апреля 1955 г. отмечал, оценивая итоги Берлинского совещания, что западные представители были готовы подписать оставшиеся несогласованные статьи на советских условиях, однако дополнительные условия, выдвинутые Молотовым, в частности, он отказался от установления конкретной даты вывода войск, помешали подписанию [4]. Макмиллан объяснял это тем, что советская сторона крайне заинтересовалась идеей нейтралитета, желая разрешить подобным образом и германский вопрос в дальнейшем. Российский исследователь О. Павленко считает, что исходным событием, с которого началась история нейтралитета Вены, было совещание в Берлине. Идея была поддержана СССР, поскольку ее воплощение могло остановить продвижение НАТО к границам Восточной Европы [2, с. 291].

После завершения встречи в Берлине, вновь стала очевидной неопределенность времени разрешения австрийской проблемы. В конце лета 1954 г. канцлер Ю. Рааб предложил организовать пятистороннюю конференцию в Вене. Правительство изъявило желание узнать о возможностях расширения своих полномочий над четырьмя зонами оккупации. Союзники опасались, что соответствующее решение ослабит силу контрольного соглашения. СССР ответил отказом, утверждая, что немедленно подпишет договор, если будут удовлетворены требования, выдвинутые на Берлинском совещании. США также отказались от встречи.

После провала Берлинских переговоров Лондон сосредоточился на проблеме боеспособности австрийской жандармерии. Согласно соглашению о совместной оккупации, Австрия не могла иметь вооруженных сил до подписания Государственного Договора, но имела право на создание полицейских сил и жандармерии. Жандармерия была создана еще в 1950 г. в составе 5000 солдат и офицеров со стрелковым вооружением. Целью создания этих сил было противостояние возможным попыткам коммунистического путча, в качестве какового рассматривались беспорядки в 1947 и 1950 г. Российский исследователь И. Жиряков считает, что беспорядки были вызваны внутренними причинами социально-экономического характера, и отсутствие попыток со стороны СССР взять контроль над протестами говорит о том, что понятие «путч» по отношению к событиям 1950 года некорректно [1].

Именно с целью предотвращения возможного путча предполагалось, что подготовленные американскими и британскими инструкторами офицеры жандармерии станут ядром будущей армии и развернут ее в кратчайшие сроки после вывода советской армии. Форин-офис предлагал создать запасы тяжелого вооружения и боеприпасов для жандармерии на случай возможного конфликта либо внутренних беспорядков, предполагая, что арсеналы будут находиться под охраной союзных войск. Обучение пользованию этим оружием будет осуществляться тайно в американской зоне [4].

В ноябре 1954 г. Лондон отклонил предложение США увеличить британский контингент в Австрии вдвое – до 2 пехотных батальонов. Вместе с тем, Вашингтон выказывал недовольство тому, что сокращение британских сил в оккупационной зоне в 1953 г. до одного батальона происходило без консультаций с ними [4]. Для США по-прежнему было принципиально важно удерживание австрийского правительства от идей нейтрального статуса страны. Нахождение значительных американских сил в Австрии должно было показать роль альпийского государства в военных планах США.

Несмотря на провал ратификации соглашения о ЕДС французским парламентом 30 сентября 1954 г., Франция подписала Парижские соглашения в октябре того же года, которые прокладывали путь для ремилитаризации Западной Германии и ее вхождения в НАТО [7, р. 139]. Бесперспективность в нахождении разрешения германского вопроса привели Москву к поиску более реалистичных вариантов разрешения австрийской проблемы. Становилось все более очевидным, что связывать государственный договор с разрешением германского вопроса было равнозначно продолжению оккупации на неопределенный срок, в итоге – к разделению страны, начало 1955 г. было означено новой дипломатической инициативой Москвы. Еще в октябре 1954 г. Москва предлагала созвать конференцию в Вене, их предложение поддержал австрийский канцлер Рааб. Дж. Даллес отвечал 21 ноября 1954 г.: «так как соглашение с Лондоном и Парижем доведены до точки невозврата, будет не лишним провести конференцию с СССР. Так как СССР пытается сорвать ратификацию договоров, то после ратификации мы сможем с ними встретиться» [7, р. 140].

В дальнейшем Москва пыталась сорвать ратификацию Парижских соглашений, внося предложение об объединении Германии и проведении свободных выборов и начать обсуждение возможностей ядерного разоружения,

если Франция откажется от ратификации. О том, насколько важным были эти соглашения для Великобритании, заявил Иден в своем выступлении в палате общин, 14 марта 1955 г. Он отметил, что наиважнейшим для кабинета является скорейшая ратификация сенатом Франции Парижских соглашений, и только после этого возможно начать переговоры о разоружении, о будущем Германии, об ее единстве, а также о будущем Австрии [5]. Таким образом, министр повторил позицию Дж. Даллеса, озвученную еще в ноябре 1954 г. Договор с Австрией, основанный на нейтрализации страны, мог бы создать препятствия для включения ФРГ в НАТО и рассматривался преждевременным до ратификации Парижских соглашений.

В феврале 1955 г. Молотов выдвинул предложение австрийскому руководству обсудить нерешенные проблемы государственного договора на двусторонней встрече, отмечая, что больше не станет считать австрийскую проблему частью германской. И Великобритания, и США осторожно воспринимали советское предложение, в то время, как канцлер Ю. Рааб, приглашенный в Москву, после консультаций с Дж. Даллесом, принял предложение. 5 апреля 1955 г. британское правительство одобрило предложение Идена по визиту Рааба в Москву, изложенное в телеграмме № 89, выражавшей общий взгляд США, Великобритании и Франции [4].

Еще до выезда Рааба, 25 марта 1955 г. Иден представил правительству ноту в которой предложил дать дополнительные гарантии против аншлюса ввиду того, что переговоры между СССР и Австрией идут успешно, и для западных держав настал момент, когда появился реальный шанс заключить договор. В случае продолжения переговоров, как отмечалось в ноте, можно будет обсуждать возможность политической и военной нейтрализации [4]. Фактически решенный к тому времени вопрос о вхождении ФРГ в НАТО создавал предпосылки для такого шага.

19 апреля 1955 г. министр иностранных дел Г. Макмиллан, докладывая правительству, сообщал, что «независимо от мотивов, они (СССР) готовы прекратить оккупацию Австрии и подписать Государственный Договор» [4]. Москва также согласилась на вывод войск до 31 декабря 1955 г., как докладывал У. Черчилль палате общин в конце апреля 1955 г. [6]. Сам министр считал, что Москва таким образом, пошла на уступки, западные страны получили плоды «политики терпеливости» по отношению к Австрии. Выказывалось также подозрение, что впоследствии Кремль будет настаивать на том,

чтобы разрешить германскую проблему по австрийскому прецеденту, с чем нельзя согласиться, поскольку интеграция Бонна в западные военные структуры была уже фактически началась.

По вопросу о нейтралитете Лондон по-прежнему настаивал на такой его форме, которая не помешает Вене интегрироваться к европейским организациям, таким как Совет Европы или Организация европейского экономического сотрудничества, то есть к экономическим и политическим объединениям Западной Европы. Эти организации не должны иметь военной цели, таким образом, предпочтительной моделью нейтралитета, по мнению Лондона, была модель Швеции, а не Швейцарии. Комитет начальников штабов выражал поддержку нейтральному статусу только при условии, что этот статус будет «адекватно гарантирован» [4]. Кроме того, министр иностранных дел считал необходимым обеспечить территориальную целостность и независимость Австрии гарантией со стороны всех держав, осуществлявших оккупацию.

Таким образом, Великобритания согласилась вести заключительный раунд переговоров с Кремлем, учитывая позиции СССР и Австрии по поводу нейтралитета. В докладе министра иностранных дел говорилось о том, что необходимо встретиться в Вене с послами держав-победителей для окончательного согласования пересмотренного текста до конца мая.

Государственный договор, подписанный 15 мая 1955 г., утвердил территориальную целостность и независимость австрийского государства. Исключалась возможность аншлюса к Германии, утверждались принципы демократизации и денацификации, ряд ограничений был наложен на вооруженные силы республики, исключалась возможность ее присоединения к военным союзам. Вывод оккупационных войск должен произойти в течение 90 дней со дня подписания [8, S. 4-8]. Шестого июля 1955 г. британский парламент ратифицировал Государственный Договор [3]. Вывод войск из Австрии завершился к концу 1955 г. Военный нейтралитет был закреплен позднее, осенью 1955 г. в федеральном законе.

Нейтральный статус Австрии длительное время не устраивал западных союзников. Планы Вашингтона по включению Вены в круг западных военных блоков почти вплоть до подписания договора мешали одобрению идеи внеблокового статуса страны. Для Лондона нейтралитет альпийского государства был возможен только как отказ от вступления в военные

блоки по модели Швеции, то есть с возможностью интеграции в экономические и политические объединения Европы. Ввиду очевидной связи германской и австрийской проблемы, а также стремления США к введению Западной Германии сначала в EDC, а затем в НАТО, западные союзники длительное время, почти до самого подписания государственного договора

в мае 1955 года, не торопились с признанием права Австрии на установление нейтрального статуса. Москва также сделала ряд существенных уступок, отказавшись от идеи разрешения австрийской проблемы после германской, согласившись вывести войска до окончания 1955 г., и не включать положения о нейтральном статусе в текст договора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жиряков, И. Г. Советская оккупационная власть в Австрии: некоторые политико-правовые выводы и обобщения ее деятельности / И. Г. Жиряков // Современное право – 2007. – № 8(1). – С. 97–99.
2. Павленко, О. В. Австрийский вопрос в холодной войне (1945–1955 гг.) / О. В. Павленко // Новый исторический вестник – 2004. – № 10. – С. 247–295.
3. Austrian State Treaty Act 1955 [Electronic resource] // The National archives. – Mode of access: <http://www.legislation.gov.uk>. – Date of access: 29.09.2017.
4. CAB 128 post war conclusions. CAB 129 post war memoranda. [Electronic resource] // The National Archives. – Mode of access: <http://nationalarchives.gov.uk>. – Date of access: 15.07.2017.
5. Commons sittings: 1954 [Electronic resource] // Hansard 1803–2005. Parliament UK. – Mode of access: <http://parliament.uk.com>. – Date of access: 29.09.2017.
6. Commons sittings: 1955 [Electronic resource] // Hansard 1803–2005. Parliament UK. – Mode of access: <http://parliament.uk.com>. – Date of access: 29.09.2017.
7. Cronin, A. K. Great power politics and the struggle over Austria, 1945–1955 / A. K. Cronin. – Ithaca : Cornell Univ. Pr., 1986. – 224 p.
8. Das Dokument der Freiheit / Der Wortlaut des österreichischen Staatsvertrages // Wiener Zeitung. – 1955. – 15. Mai. – S. 4–8.

(Дата подачи: 24.09.2017 г.)

О. В. Забельникова,

кандидат исторических наук, доцент,
Республиканский институт повышения
квалификации и переподготовки работников
Министерства труда и социальной защиты,
Минск, Республики Беларусь

O. Zabelnikova,

PhD in History, Associate Professor,
Republican Institute of advanced training and
retraining of workers of Ministry of labour and
social protection of the Republic of Belarus,
Minsk, Republic of Belarus

ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О СУЩНОСТИ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ КАК РЕГИОНАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Латиноамериканская цивилизация – пример уникального эксперимента в истории. Уникальность этого региона планеты обусловлена рядом факторов. Это расовое и межэтническое смешение народов, аналогов которому история не знала. Уникальность латиноамериканской культуры заключается в том, что она образовалась из элементов культурных традиций не только европейцев, но также индейцев и африканцев. Статья затрагивает проблему специфики латиноамериканской цивилизации и освещает позиции латиноамериканских философов касательно сущности латиноамериканской цивилизации.

Ключевые слова: Латинская Америка; синкретическая цивилизация; метисация; европоцентризм; латиноамериканизм; индеанизм; примирительная концепция.

LATIN AMERICAN RESEARCHERS ON THE ESSENCE OF LATIN AMERICA AS REGIONAL CIVILIZATION

Latin American civilization – is the example of the unique experiment in history. The uniqueness of this region of the planet is conditional upon a number of factors. One of them is race and ethnic mixture of peoples, which wasn't known before. The uniqueness of Latin American culture is that it was formed from the elements of cultural traditions not only European, but also Indian and African. The article addresses the problem of the specifics of Latin American civilization and highlights the positions of Latin American philosophers regarding the essence of Latin American civilization.

Кeywords: Latin America; syncretic civilization; cross-breeding; europocentrism; latinoamericanism; indianis; reconciliatory concept.

В современной науке интерес многих исследователей обращен в сторону Латинской Америки как уникального примера синкретической цивилизации. Во всемирном историческом процессе латиноамериканская цивилизация занимает особое место. Она являет собой цивилизацию с единой синкретической основой, отличную от традиционных цивилизаций, специфика которой обусловлена формированием уникальной культуры на основе метисации (смешения) различных рас, народов и культур, протекающей в регионе уже более пяти столетий. Таким образом, синкретические процессы характеризуют цивилизационное состояние региона, сложившееся в результате соединения и смешения разнородных этнокультурных и религиозных элементов.

Среди исследователей сущности латиноамериканской цивилизации, в том числе латиноамериканских (Л. Сеа, О. Пас, Х. Э. Родо, Х. Васконселос и др.), нет единой точки зрения. Так, можно выделить три концептуальных подхода:

1. Латинская Америка – это эманация, то есть порождение и продолжение Западной Европы. Своим возникновением и существованием в качестве субъекта мировой истории латиноамериканская цивилизация обязана исключительно Европе, в первую очередь

странам Пиренейского полуострова – Испании и Португалии, а также европейским завоевателям, которые в период конкисты принесли на американскую «почву» европейские модели социально-экономической, политической, культурной и религиозной жизни. Этот подход получил название «европоцентризм» или «испанизм» (в более узком его толковании).

2. Латинская Америка – это цивилизация индейцев в новых конкретно-исторических реалиях. Индейцы являются коренным населением американского континента, поэтому, несмотря на все привнесенные европейские и африканские элементы, латиноамериканская цивилизация является в первую очередь цивилизацией с индейской спецификой. Без автохтонного элемента, который и определяет сущность Латинской Америки, она стала бы частью западной цивилизации наряду со странами Европы и США. Такой подход назван «индеанизмом» («индихенизмом»). Он очень популярен среди апологетов теории «исконной Америки», согласно которой истинная Америка в результате завоевания была насильственно включена в ареал европейского влияния, но при этом сумела сохранить свою индейскую суть, определя-

ющую уникальность Латинской Америки как региональной цивилизации.

3. Латинская Америка представляет собой синкретическую цивилизацию, образовавшуюся в результате «встречи цивилизаций», в основе которой лежит синтез трех этнокультурных элементов: один из них автохтонный (индейский) и два привнесенных (европейский и африканский). Каждый из этнокультурных компонентов привнес свои элементы материальной и духовной культуры. Согласно третьему подходу Латинская Америка представляет собой формирующуюся цивилизацию, в которой до сих пор происходят процессы метисации не только разных расово-этнических групп, но и метисация культур. Именно культурная метисация определяет уникальность, «особость» Латинской Америки как цивилизационного образования, отличает ее от существующих традиционных цивилизаций. Данный подход получил название «латиноамериканизм». Националистически настроенную часть приверженцев данного подхода, которая считает, что в силу исторически сложившихся условий нации Латинской Америки являют собой особую человеческую расу, отличную от остальных народов, относят к сторонникам так называемого «латиноамериканского национализма».

Каждый из этих подходов, направленных на выявление сущностных характеристик латиноамериканской цивилизации, обусловлен мировоззренческими и в некоторой степени геополитическими установками исследователей. В странах Латинской Америки, особенно среди идеологов индеанизма и защитников самобытной латиноамериканской цивилизации, превалирует второй (индеанизм) и третий (латиноамериканизм) подходы. Необходимо подчеркнуть, что в последние годы общественностью Латинской Америки антагонистически воспринимается европоцентризм: политики, общественные деятели и представители национальной культуры отвергают саму идею вторичности Латинской Америки, а в европоцентризме видят попытку подчинения своего континента и его метисной культуры моделям западного культурного развития, которые наравне с североамериканскими (США) считают неприемлемыми.

В латиноамериканской историографии и общественной мысли широкое распространение получила латиноамериканская концепция, или «философия латиноамериканской сущности». Отцами-основателями подхода являются борцы за независимость С. Боливар и Х. Марти, рассматривавшие Латинскую Америку как особый мир с уникальным культурно-историческим

наследием. С. Боливар мечтал на практике осуществить идею латиноамериканского единства и выражал надежду на объединение бывших южноамериканских колоний в единое мощное государство. Х. Марти утверждал историческую и духовную общность латиноамериканских народов. Сторонники латиноамериканизма, как и их учителя, – ярые противники европоцентризма. Осмысление ими истоков и места Латинской Америки в современном мире зачастую приводило к неприятию и отрицанию конкисты и колониального прошлого, а в отношении Латинской Америки применялось определение Х. Марти «Наша Америка».

Что касается современного индейского населения Латинской Америки, то им ставится под сомнение само понятие «открытие». Для них 12 октября (день, когда в 1492 г. матрос флагманского корабля Х. Колумба Р. де Триана увидел землю) является не праздником, а днем краха всего прежнего уклада жизни, грабежа и издевательства над индейцами как народом. С этой даты начались их страдания, геноцид, социальная маргинализация и эпоха сопротивления. Индейский совет Южной Америки накануне 1992 г. заявил, что автохтонное население Америки рассматривает открытие Америки и конкисту как начало геноцида, который продолжается до настоящего времени [1, с. 113].

В последние годы в мировой историографии большое распространение получила примирительная концепция, названная «встречей двух миров и двух культур». Она заключается в рассмотрении Латинской Америки как континента встречи народов, цивилизаций и культур, произошедшей пять столетий назад. Мексиканский историк Хосе Лопес Портильо убежден, что определение прибытия европейцев в доколумбову Америку, как «встреча двух миров», – оптимальная дефиниция, которая отражает строи всех латиноамериканцев [2, с. 31].

О положении латиноамериканской цивилизации и культуры в современном мире писали общественные деятели и исследователи Центральной и Южной Америки: Х. Л. Валькарсель, К. Горостиага, Х. М. Дуке, Х. К. Мариатеги, Х. А. Портуондо, С. до Рего Баррос, Д. Ф. Сармьенто и др.

Среди них особое место занимает крупнейший философ и общественный деятель Латинской Америки, мексиканец по происхождению, Леопольд Сеа. Исходная установка его книги «Философия американской истории. Судьбы Латинской Америки» связана со стремлением представить всемирную историю с точки зрения не европейских народов, а народов Латинской Америки. Как истинный патриот, он резко критикует концепцию европоцентризма, ут-

верждающую и оправдывающую неизбежность экономического, политического и духовного подчинения Латинской Америки Западу в силу превосходства западной цивилизации. Л. Сеа выступает как защитник индейцев, декларирует право на национально-культурное признание индейских народов как субъектов латиноамериканской цивилизации и культуры.

Л. Сеа убежден: называть события 1492 г. «открытием Америки» – это исключительно европоцентристская позиция. Он считает, что имело место не «открытие», а «сокрытие» подлинной индейской Америки под толщей предрассудков завоевателей, т. к. конкистадоры пришли в Новый Свет со своими идеями, навязав коренному населению мировоззрение христиан и представление о мире европейцев, а также «закрытие» Америки как уникального историко-культурного феномена [3, с. 265]. Он убежден, что конкиста положила конец самостоятельному историческому развитию индейских народов. Выход им видится в отказе принятия действительности, поскольку она навязана в результате колониальной экспансии. Л. Сеа считает аутентичными только индейскую и метисную культуры, категорически отвергает европейское культурное наследие в качестве определяющего для Латинской Америки, которая имеет право на историческое творчество перед лицом Запада.

Л. Сеа, подчеркивая огромную роль индейской культуры в формировании латиноамериканской цивилизации, тем не менее, приходит к выводу, что для Латинской Америки единственно возможный путь интеграции в мировое сообщество заключается в неизбежной расово-этнической и культурной метисации [4, с. 448–449].

Лауреат Нобелевской премии мексиканский писатель и культуролог Октавио Пас в своих эссе размышляет о цивилизационной идентичности Латинской Америки. Как и все идеологи латиноамериканизма, О. Пас отстаивает идею о том, что индейская культура не является «варварской», но в равной степени самоценна, как и иберийская, экспортированная из Европы в Новый Свет. Писатель идет дальше, утверждая, что только творения доколумбовых культур являются единственными оригинальными продуктами творчества Америки. Размышляя о роли католической религии и церкви в судьбах Латинской Америки он приходит к выводу, что католицизм после разрушительной конкисты «заново связал индейцев с миром и надмирным: вернул смысл земному существованию, утолил их надежды, оправдал их жизнь и смерть» [5, с. 133].

О судьбах Латинской Америки, цивилизационной уникальности пишет и бразильский

писатель Жоржи Амаду, называя Латинскую Америку «особым миром» [6, с. 77].

Кубинский писатель и журналист Алехо Карпентьер пытается осмыслить сущность Латинской Америки, разглядеть «человека Америки». В отношении Латинской Америки как уникального региона планеты им придумана дефиниция «чудесная реальность» [7, с. 91], подчеркивающая синкретический характер этой цивилизации.

Мексиканский философ Хосе Васконселос, как и многие латиноамериканские мыслители, конкисту рассматривает как преднамеренное насилие, совершенное над коренными народами Америки, итогом которого стало уничтожение древних цивилизаций континента, порабощение и истребление индейского населения, отказ в праве пользоваться своим историческим достоянием и почти полное уничтожение уникального, самобытного индейского мира и самих индейцев, которые могли бы обогатить человеческую цивилизацию. В конкисте он видит лишь одно позитивное начало: она дала индейцам понимание американского континента как единого целого, а в приобщении индейцев к европейской культуре – единственную возможность их выживания. Метисацию он рассматривает как важнейший механизм возникновения новой расы человечества – «космической расы», зародившейся именно в Латинской Америке [8, с. 445]. Ему вторит аргентинский теолог Энрике Дуссель, который убежден в праве всех латиноамериканцев на собственную (латиноамериканскую) реальность, в рамках которой историческое наследие переоценивается с позиций индейского. Анализируя религиозную ситуацию в Латинской Америке, Э. Дуссель, как и многие специалисты, склонен провести грань между ортодоксальным католицизмом и католицизмом на территории Латинской Америки, который претерпел трансформацию под влиянием местных культов. Латиноамериканский вариант католицизма он определяет как «народный католицизм» [9, с. 56].

Среди исследователей, философов и общественных деятелей Латинской Америки немало сторонников латиноамериканской концепции. В их среде большое распространение получил «индеанизм» – популярное среди апологетов теории «исконной Америки» политическое и идеологическое течение, возникшее в XX в. Суть его заключается в абсолютизации роли индейского этнокультурного фактора, который несправедливо предали забвению, а подлинную Америку в результате завоевания насильственно включили в ареал европейского влияния, несмотря на которое она сумела сохранить свою индейскую суть [10, с. 21]. Именно индейский

этнокультурный субстрат определяет уникальность Латинской Америки как региональной цивилизации с синкретической основой, отличной от традиционных цивилизаций Запада и Востока. Многие латиноамериканские ученые и мыслители считают, что в Латинской Америке индейцы стали расой-символом.

Следует отметить, что в среде латиноамериканских исследователей есть и приверженцы европоцентризма. Так, мексиканский историк и писатель Эдмундо О'Горман постулирует концепцию тотального преобладания европейской традиции в формировании латиноамериканской цивилизации и культуры и считает, что действительность Латинской Америки изначально вторична по отношению к европейской культуре, что было обусловлено господствующим положением европейской (испанской и португальской) культуры, занятым в ходе победной конкисты, уже на этапе которой европейский этнокультурный компонент стал доминировать в политическом, экономическом и культурном планах [11, с. 80].

Зачастую латиноамериканские специалисты называют Латинскую Америку «континентом скрещения рас» [12, с. 93], уникальность которого во многом обусловлена именно междурасовым смешением народов, давшим жизнь новому синкретическому типу культуры – латиноамериканскому. Реальность Латинской Америки абсолютно уникальна и самобытна. В Латинской Америке произошла самая грандиозная, общепланитарного значения метисация. В ней до сих пор проходят процессы расового и межнационального смешения, религиозного и культурного синтеза. Она являет собой своеобразное горнило, в котором выплавляется новая синкретическая цивилизация с уникальной синтезной культурой. Латиноамериканская культура – это собирательное понятие. Будучи сегодня одной из самых молодых в мире, она, как и европейская, состоит из культур различных стран и народов, каждый из которых имеет свою уникальную историческую судьбу и отличительные особенности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александренков, Э. Г. Контакт культур или первоначальное накопление капитала? / Э. Г. Александренков // Америка после Колумба : взаимодействие двух миров : сб. науч. ст. ; редкол.: В. А. Тишков (отв. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1992. – 272 с. – С. 113–125.
2. Гурова, М. С. 500-летие открытия Америки, или встреча народов и культур : две концепции (Сводный реферат) / М. С. Гурова // Открытие и колонизация Латинской Америки европейцами : исторические особенности и значение. Реферативный сборник к XVII международному конгрессу исторических наук (Мадрид, август 1990) ; редкол.: И. И. Янчук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1990. – 222 с. – С. 26–34.
3. Сеа, Л. Философия американской истории. Судьбы Латинской Америки / Л. Сеа. – М. : Прогресс, 1984. – 352 с.
4. Сеа, Л. Об определяющих чертах цивилизационного строя Латинской Америки / Л. Сеа // Сравнительное изучение цивилизаций : Хрестоматия / сост. Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 555 с. – С. 447–449.
5. Пас, О. Завоевание и колониальная эпоха / О. Пас // Пас, О. Освещение мига : Поэзия. Философская эссеистика / Пер. с исп.; состав. и предисл. В. Резник. – СПб., М. : Симпозиум, 2000. – 414 с. – С. 122–139.
6. Амаду, Ж. Моя страна – это особый мир / Ж. Амаду // Латинская Америка. – 1989. – № 9. – С. 77–86.
7. Карпентьер, А. Об американской чудесной реальности / А. Карпентьер // Карпентьер, А. Мы искали и нашли себя [Составитель и автор предисловия В.Б. Земсков]. – М. : Прогресс, 1984. – 415 с. – С. 79–92.
8. Васконселос, Х. Роль метисации в формировании латиноамериканской цивилизации / Х. Васконселос // Сравнительное изучение цивилизаций : Хрестоматия / Сост. Б.С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 555 с. – С. 444–445.
9. Дуссель, Э. Церковь в Латинской Америке : опыт и интерпретации / Э. Дуссель // Латинская Америка. – 1989. – № 5. – С. 51–58; – № 6. – С. 56–67.
10. Паркер Гумусио, К. Вызов христианству / К. Паркер Гумусио // Латинская Америка. – 1992. – № 9. – С. 20–26.
11. Шемякин, Я. Г. Концепции латиноамериканского цивилизационного типа / Я. Г. Шемякин // Латинская Америка. – 1998. – № 11. – С. 76–82.
12. Об историко-культурной самобытности Латинской Америки (круглый стол) // Латинская Америка. – 1981. – № 2. – С. 71–119; – № 3. – С. 95–130.

(Дата подачи: 30.08.2017 г.)

Ю. Л. Ковшик,аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь**Y. Kovshik**Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus**ЗАМЕЩЕНИЕ ДОЛЖНОСТЕЙ ПО ВЫБОРАМ
ОТ ДВОРЯНСТВА В СУДЕБНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОЛОЦКОЙ ГУБЕРНИИ
(1776–1796 гг.)**

Система судебных учреждений созданных в результате областной реформы 1775 г. была построена на принципах выборности и сословности. Преобладающее влияние в местной судебной системе, согласно законодательству, приобрели представители дворянского сословия, которые иногда занимали и нижние (не классные) должности по назначению от правительства.

Ключевые слова: Полоцкая губерния, местное управление, судебные учреждения, дворянские выборы, дворянское собрание

**REPLACEMENT OF POSTS BY ELECTIONS
FROM THE VACATION IN THE JUDICIAL
INSTITUTIONS OF POLOTSKA GUBERNIA
(1776–1796)**

The system of judicial institutions created as a result of the regional reform of 1775 was built on the principles of election and class. The predominant influence in the local judicial system under the law was acquired by representatives of the nobility, who sometimes occupied also lower (not class) posts as appointed by the government.

Keywords: Polotsk Province, local government, judicial institutions, a meeting of the nobility, meeting of the nobility

Вопрос, связанный с замещением должностей по выборам от дворянства в судебной системе Полоцкого наместничества (губернии) в отмеченный период не являлся предметом специального исследования в отечественной исторической науке. В дореволюционной историографии создание, функционирование и комплектование судебных учреждений Полоцкой губернии (1776–1796 гг.) затрагивались в исследованиях российских историков В. А. Григорьева [1] и П. Н. Жуковича [2]. В советской исторической науке основное внимание исследователей было приковано к социально-экономической истории края и истории классовой борьбы, в связи с чем, проблема реформирования местных органов власти в целом и судебной системы, в частности, в период правления Екатерины II осталась вне поля зрения советских историков. В современной белорусской историографии актуализировались вопросы, связанные с функционированием губернской и уездной административной и судебной властей и роли в них дворянства. В ракурсе периода 1772–1796 гг. они в определенной степени рассматриваются в работах Е. К. Анищенко [3–5], Г. Н. Тумилович [6], С. Л. Луговцовой [7–8], В. В. Шведа [9]. Установление российской судебно-административной системы на территории Беларуси в процессе ее вхождения в состав Российской империи прослеживается в коллективной монографии «Гісторыя беларускай дзяржаўнасці ў канцы XVIII – пачатку XXI ст.»

[10]. Но, несмотря на активизацию научно-исследовательской работы по данному вопросу, всесторонний анализ судебной системы и участия в ней дворянства на территории Беларуси в период правления Екатерины II отсутствует. Раскрытие данной проблемы является составной частью исследования роли и места высшего сословия Беларуси в системе местных учреждений в 1772–1917 гг.

Местному управлению в Российской империи был присущ ряд недостатков, самым существенным из которых являлось отсутствие разграничения административной и судебной властей. Весь спектр судебных функций и полномочий принадлежал административным органам: воеводам (пригородным, городским, провинциальным) и губернаторам. Правительство знало о недостатках местного управления и наметило его реформирование, которое было начато в 1775 г., изданием «Учреждения для управления губерний Всероссийской империи», установившим основы организации судебной системы, сохранявшиеся до реформы 1864 г. [11]. Указом Сената от 24 августа 1776 г. белорусские провинции были выделены из состава Псковской губернии в отдельную Полоцкую губернию (наместничество). 22 марта 1777 г. Полоцкая губерния была разделена на 11 уездов [12]. Данный указ являлся отправной точкой для введения судебных учреждений, предусмотренных реформой 1775 г. После разделения губернии на уезды было проведено преобразование существовав-

ших ранее судебных органов и создание новых, предусмотренных «Учреждением...». Реформирование местных судебных учреждений было завершено указом от 14 июля 1778 г. [13].

Поскольку административно-территориальное деление по реформе 1775 г. было представлено такими единицами, как губернии и уезды, то и судебные органы учреждались на двух уровнях: губернском и уездном. К судебным учреждениям губернского уровня относились: палата уголовного суда, палата гражданского суда, сословные суды (верхний земский суд, губернский магистрат, верхняя расправа), совестный суд. К судебным учреждениям уездного уровня относились: уездный (окружный) суд, нижний земский суд, нижняя расправа. Замещение должностей в данных судебных учреждениях осуществлялось двумя способами: назначением от правительства и посредством выборов от дворянства, горожан, лично свободных представителей сословия сельских обывателей. В судебных учреждениях губернского уровня преобладал первый способ. Штаты палат уголовного и гражданского суда, председатели верхнего земского суда, председатели губернского магистрата, председатели верхней расправы, судья верхней расправы, судья совестного суда назначались правительством. Все прочие должности замещались вторым способом. Большинство должностей замещались по выборам от дворянского сословия. Дворянство избирало заседателей верхнего земского суда, дворянских заседателей совестного суда, председателя (земского исправника) и дворянских заседателей нижнего земского суда, председателя и заседателей уездного суда. Штат судебных учреждений Полоцкой губернии (не считая городских судебных органов) был представлен 241 лицом, 176 (79 %) из которых замещали должности по выборам от дворянства [11; 14, с. 254–257]. Таким образом, в соответствии с законодательством, в губернии была учреждена новая судебная система, построенная на принципах выборности и сословности. Каждое сословие получило свой суд. Но преобладающее значение в местной судебной системе, особенно в уездной, заняло дворянство. Во главе административного управления уездом был поставлен нижний земский суд. Его ведению подлежали охрана порядка в уезде, надзор за исполнением жителями уезда предписаний закона и распоряжений губернских судебно-административных учреждений и уездных судов, надзор за путями сообщения, торговая полиция, преследование укрывательства беглых крепостных крестьян. Только в центре уезда – в уездном городе была назначаемая правитель-

ством власть в лице городничего. В самом же уезде действовала выборная власть, по преимуществу от дворянского сословия.

Раз в три года на дворянских избирательных собраниях комплектовались выборные судебные органы, правила и форма баллотировки были определены указом от 14 декабря 1766 г. [15]. В Полоцкой губернии с момента введения в действие учреждений, предусмотренных реформой 1775 г. и до конца правления Екатерины II состоялось семь дворянских избирательных собраний (1778, 1781, 1784, 1787, 1789, 1792, 1795 гг.). В губернском дворянском собрании выбору от дворянства подлежали: десять заседателей верхнего земского суда, два заседателя совестного суда; в уездном дворянском собрании: земский исправник, два заседателя нижнего земского суда, три чина уездного суда.

Вопрос избирательного ценза в «Учреждении...» не рассматривался, силу сохраняли прежние выборные ограничения. Правом избирать на должность обладал дворянин, принесший присягу на верность российскому престолу, имевший в собственности имение и не менее 10 ревизских душ. Правом быть избранным – дворянин, принесший присягу на верность российскому престолу в возрасте не менее 25 лет, имевший в собственности имение и не менее 20 ревизских душ, не подвергавшийся штрафам, подозрениям, не имевший за собой явных пороков, обладающий честностью и не зазорностью в поведении [15; 16]. В дальнейшем, по мере реформирования местной судебно-административной системы и обострения общественно-политической обстановки в крае для местного дворянства вводились новые избирательные ограничения. С 16 марта 1784 г. к выборам разрешалось допускать дворян, не имевших собственных деревень, а владевших только пожалованными им староствами. Единственным условием было, чтобы их временное владение этими староствами не закончилось ранее трехлетнего срока. Дворяне, владевшие деревнями по закладному или арендному праву, к выборам не допускались [17]. 21 апреля 1785 г. вводились новые избирательные ограничения (имущественные, возрастные, служебные) [18]. Активным избирательным правом обладал дворянин, получавший более 100 руб. годового дохода со своих деревень, старше 25 лет, служивший на государственной службе по гражданскому или военному ведомству, и дослужившийся до обер-офицерского чина. Пассивным – дворянин, владевший деревней, старше 25 лет, служивший на государственной службе по гражданскому или военному ведом-

ствам, и дослужившийся до обер-офицерского чина (ст. 62–64). Правила и форма баллотировки оставались прежними, установленными указом от 14 декабря 1766 г. 12 апреля 1790 г. вышел указ, исключавший участие в дворянских собраниях и в выборной службе дворян, занимавшихся контрабандой [19]. 9 ноября 1792 г. был издан указ «О дворянских выборах в Белоруссии», которым объявлялось, что право избирать и быть избранными на дворянских собраниях запрещалось дворянам, не служившим на российской государственной службе, или не достигшим по службе до обер-офицерского чина. Это касалось и тех дворян, которые после издания «Жалованной грамоты дворянству...» 1785 г. получили иностранные ордена или придворные, военные, земские чины. Избирательное право было предоставлено только тем белорусским дворянам, которые получили иностранные земские чины до издания «Жалованной грамоты дворянству...». Однако и из этих последних лишались избирательного права дворяне, принявшие участие в работе четырехлетнего «вального» сейма, на котором была принята Конституция 3 мая 1791 г. [20].

Вопрос языка делопроизводства и права, которыми руководствовались местные судебные учреждения, был решен в пользу местного дворянства. В местных учреждениях в значительной степени сохранялся польский язык делопроизводства, этим объясняется тот факт, что по штатам губернских присутственных мест (от 10 января 1778 г.) были назначены переводчики: по одному в губернское правление, в палаты уголовных и гражданских дел, казенную палату, в верхний земский суд, губернский магистрат, верхнюю расправу [14, с. 264]. Так, например, в штате верхнего земского суда (1-го департамента) за 1783 г. на должности переводчика был шляхтич Томаш Козел [21, л. 132].

Гражданский суд в сословных дворянских судах (уездный суд, верхний земский суд) руководствовался местными правовыми нормами, закрепленными Статутом ВКЛ 1588 г. В палате уголовного суда и палате гражданского суда, действующим правом при решении дел, поступающих из дворянских сословных судов уездного и губернского уровней, также являлось местное право.

В мае 1778 г. в Полоцкой губернии состоялись первые дворянские выборы с момента введения в действие новых судебных учреждений. Все судебные учреждения были полностью укомплектованы [2, с. 384–387]. Так, например, председателем Динабургского уездного суда был избран дворянин Дионисий Могль, ко-

торый приступил к своим обязанностям 31 мая 1778 г. [22, л. 18]. Данную должность он занимал до декабря 1792 г.

Общая характеристика деятельности судебных учреждений Полоцкой губернии на начальном этапе их функционирования содержится в официальном отчете инспекционной поездки Екатерины II в 1780 г. по белорусским губерниям. Чиновникам императрицы поручалось выяснить, как выполняются предписания «Учреждения...». В частности, им надлежало узнать, все ли органы созданы и действуют, насколько они укомплектованы нужным количеством чиновников, какое количество нерассмотренных гражданских и уголовных дел [23, с. 385]. На практике сбор сведений сводился к требованию чиновниками нужных им сведений от губернских и уездных судебных и административных учреждений [2, с. 319]. В Полоцкую губернию императрица прибыла 18 мая 1780 г. [23, с. 398]. Во время пребывания Екатерины II в губернии, были собраны сведения, касающиеся губернии, которые показали, что все учреждения укомплектованы и работают успешно. Особой похвалы удостоился полоцкий совестный суд, который со времени своего учреждения «...успел закончить великое множество споров, и тем восстановить спокойствие между многими родами и домами...» [23, с. 402]. Отмечалось, что местные жители особенно доверяют именно совестному суду и, следовательно, прочие судебные учреждения не так обременены делами, как в других губерниях. Председателем совестного суда в это время был дворянин, помещик Полоцкой губернии, статский советник Иван Храповицкий, занимавший данную должность с 1778 г. [22, л. 24] и до конца правления Екатерины II в 1796 г.

Все последующее законодательство по вопросам правил и порядка комплектования штатов местных судебных учреждений, их функционирования носило характер дополнений, уточнений и внесения коррективов в «Учреждение...».

25 ноября 1778 г. Екатерина II подписала «Высочайшие резолюции на докладные пункты генерал-губернаторов: о порядке выборов в губерниях должностных людей из дворян и купечества» [24]. В документе пояснялось, что дворянин имел право отказаться от вторичных выборов при условии, что он уже отслужил прежний срок на какой-либо выборной должности, но только при наличии основательных причин для отказа, то есть дворяне получили право отказываться от занятия выборной должности (ст. 19). Дворянин, уже служивший по выборам, не мог быть избираем на должность, кото-

рая была ниже прежней им занимаемой (ст. 19). Дореволюционный исследователь российского дворянства и его корпоративной организации С. А. Корф пришел к выводу, что данная мера содействовала установлению в выборной службе строгой иерархии, приравнивая выборную службу к государственной, и тем самым поглощая ее [25, с. 121].

26 сентября 1780 г. Екатерина II подписала указ «О точном исполнении Учреждения о губерниях...», в котором говорилось: «Чтобы всякий из чинов, существующих в губернии, был оставляем в точном прехождении служения на него возложенного, а никто бы не дерзал налагать на него сверх того других комиссий...» [26]. Законом запрещалось совмещение в одном лице сразу нескольких должностей, так как это противоречило одной из задач реформы 1775 г.

С 25 июля 1782 г. верхнему земскому суду было предоставлено право временного (до созыва очередных дворянских собраний) замещения выборных дворянских должностей. Например, если по каким-либо причинам земский исправник досрочно оставлял службу, о времени новых дворянских выборов должность земского исправника временно исполнял дворянин, специально назначенный для этого верхним земским судом и утвержденный губернским правлением [27]. Так, 20 марта 1785 г. губернский регистратор Игнат Гудинский был назначен верхним земским судом на должность дворянского заседателя Велижского нижнего земского суда [22, л. 30]. Этим же указом запрещалось генерал-губернаторам и губернским правлениям увольнять выбираемых дворянством чиновников от занимаемых ими выборных должностей до истечения трехлетнего срока [27]. Так была существенно расширена самостоятельность деятельности выбираемых дворянством чиновников от местной правительственной администрации.

Указом от 19 июля 1783 г. выборным чиновникам разрешалось подавать прошения об отставке (до истечения положенного им трехлетнего срока) только по причине болезни. Верхний земский суд должен был убедиться в наличии болезни у выборного лица, не дававшей возможности продолжать службу. При этом до утверждения временного заместителя губернским правлением, вакантную должность замещал тот дворянин, который по результатам прошлых выборов на данную должность был вторым [28].

Положения 26 сентября 1780 г. подтверждались указом от 24 января 1784 г. «О не выборе в предводители чиновников, имеющих штатные должности и места» [29].

По поручению Екатерины II в 1785 г. была проведена сенаторская ревизия судебно-административных учреждений белорусских губерний [2, с. 328]. В судебных учреждениях Полоцкой губернии не было выявлено никаких значительных нарушений. В Суражском и Велижском судах сенаторы отметили интересное явление: канцелярские должности в них занимали по преимуществу представители дворянского сословия [2, с. 329]. Замещение канцелярских должностей осуществлялось посредством назначения от правительства. В целом комплектование представителями дворянства канцелярских должностей было характерно для многих уездов Полоцкой губернии. В основном это были безземельные шляхтичи. Так, по данным за 1783 г. в верхнем земском суде (2 департамента) на должностях секретаря, протоколиста, регистратора, канцеляриста, подканцеляристов, копиистов числились представители мелкой земельной шляхты [21, л. 130–135]. По данным за 1792 г., в Полоцком нижнем земском суде должности секретаря, канцеляриста, копииста занимали безземельные шляхтичи [22, л. 2–4]. В Суражском уездном суде секретарь, два канцеляриста, два подканцеляриста, копиист также являлись представителями безземельной шляхты [22, л. 10–14]. Такая же картина наблюдалась в Динабургском [22, л. 10–14] и Полоцком уездных судах [22, л. 35–38].

По общероссийскому законодательству в нижний земский суд необходимо было выбирать четыре заседателя: два от дворянства и два от лично свободных представителей сословия сельских обывателей. Но в нижних земских судах Полоцкой губернии встречались случаи, когда все заседатели являлись представителями дворянского сословия. Так, по данным 1792 г. в Велижском нижнем земском суде заседатели от поселян Андрей Войцеховский и Семен Марчинкевич являлись дворянами [22, л. 29–33]. Такая же ситуация была характерна для в Витебского, Городецкого и Себежского нижних земских судов [22, л. 34–37; 61–63; л. 6–9]. По данным за 1792 г. в Полоцком совестном суде на должностях, замещаемых от поселян, также находились представители дворянского сословия. Это были безземельные шляхтичи [21, л. 24]. Таким образом, дворянское сословие в судебных учреждениях Полоцкой губернии дворянство преобладало и на канцелярских должностях, законодательно подлежащих замещению представителями других социальных групп.

Окончательное законодательное оформление сословных прав и привилегий дворянства, определение положения дворянского сословия

в общем государственном строе было установлено «Грамотой на права, вольности и преимущества благородного российского дворянства» от 21 апреля 1785 г. [16]. Российский историк В. О. Ключевский отмечал, что принятием «Жалованной грамоты дворянству» завершилось формирование дворянского сословия в Российской империи. В последующем законодательстве положение потомственного дворянства, в одних частях обновлялось, а в других упразднялось [30, с. 225]. «Жалованная грамота дворянству», наряду с «Жалованной грамотой городам» являлись завершающим этапом судебно-административной областной реформы Екатерины II. Система дворянских учреждений, созданная в 1785 г., была тесно связана с системой судебных и административных учреждений 1775 г. Обе взаимно дополняли друг друга. В частности, это подтверждается тем, что в ст. 40–44 грамоты, в которых перечислялись все должности в системе местного управления, подлежащие замещению на дворянских собраниях, даются ссылки на аналогичные статьи «Учреждения...» 1775 г. Значение данного законодательного акта, в контексте рассматриваемого вопроса, состоит в юридическом оформлении процесса комплектования штатов местных судебных учреждений, подлежащих замещению по выборам от дворянства.

Указом от 18 декабря 1785 г. пояснялось, что ст. 64 «Жалованной грамоты дворянству» обратного действия не имеет: «Статья 64, как и всякий закон, имеет свою силу на будущие времена после его издания». Следовательно, дворянам, пусть и не имевшим никакого чина, но занимавшим уже выборную должность или прежде ее занимавшим «и впредь долженствует пользоваться тем преимуществом, что в собраниях дворянских с заслуженными сидеть, иметь голос и во все должности, которые наполняются выбором собрания дворянства, избираемы быть могут» [31]. Причиной издания данного указа послужило то, что многие дворяне, ранее служившие по выборам, не имели чина, так как его наличие не было обязательным для участия в дворянском собрании. Таким образом, постановления «Жалованной грамоты дворянству» об ограничительном цензе распространялись только на будущее время.

Ближайшие после издания «Жалованной грамоты» дворянские выборы в Полоцкой губернии (четвертые по счету со времени введения в белорусских губерниях «Учреждения...» 1775 г.) должны были состояться в начале 1787 г. В январе 1786 г. Екатерина II по пути в Крым посетила Полоцкую и Могилевскую

губернии. В Полоцкую губернию императрица прибыла 11 января 1786 г. [32, с. 147–148]. 21 января Екатерина II покинула пределы Могилевской губернии [32, с. 192–194]. Полоцкий (С. А. Снарский) и Могилевский (И. О. Голынский) губернские предводители дворянства сделали представление П. Б. Пассеку о том, что большая часть белорусских дворян не может на будущих дворянских собраниях пользоваться избирательными правами, так как вследствие недавнего присоединения белорусского края к Российской империи они не успели поступить на службу или дослужиться на ней до нужного чина «по самому немолодому своему возрасту и по разным другим обстоятельствам» [2, с. 340]. Предводители просили генерал-губернатора ходатайствовать перед императрицей «о всемилостивейшем снисхождении к ним, яко новым подданным, чтобы на столько сроков выбора, сколько Ее Императорскому Величеству благоугодно будет, Высочайше пожаловано было право выбора и вступления в должности и тем дворянам, которые не имея чинов, поныне не отправляли никаких служб и должностей» [2, с. 341]. П. Б. Пассек, представляя эту просьбу императрице, прибавлял, что «белорусское дворянство, ревнуя усердием к службе Императорского Величества, со всевозможной охотливостью идут сами записывают своих детей в службу, разве бы уже которому года не позволяли вступить» [2, с. 341]. 24 января 1786 г. П. Б. Пассек отправил свой доклад Екатерине II в Чернигов. Содержание указа Екатерины II, который последовал в ответ на доклад Пассека, неизвестен. На полях документа имеется заметка: «По сему указ дан Пассеку 5 февраля 1787 г». Исследователь П. Жукович полагал, что ее указ был более или менее благоприятным, и избирательное право получили дворяне, которые имели польские чины [2, с. 341]. 13 июля 1786 г. генерал-прокурор Сената князь А. А. Вяземский сообщил белорусскому генерал-губернатору П. Б. Пассеку распоряжение императрицы провести выборы должностных лиц от дворянства после ее проезда через белорусские губернии [7, с. 339].

Дворянские выборы на территории Полоцкой губернии состоялись 24 февраля 1787 г. [7, с. 341]. Так, например, дворянским заседателем Витебского нижнего земского суда был избран Казимир Качановский [22, л. 34]. Земским исправником Полоцкого нижнего земского суда стал Иван Ениславский [22, л. 2].

Таким образом, в соответствии с законодательством в судебной системе Полоцкой губернии преобладали представители дворянского сословия, которые иногда занимали и нижние

(не классные) должности по назначению от правительства. Это объясняется тем, что в белорусских, по сравнению с русскими, губерниях

процент безземельной и мелкоземельной шляхты по отношению ко всему населению был в несколько раз выше.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Григорьев, А. В. Реформа местного управления при Екатерине II (Учреждение о губерниях 7 ноября 1775 г.) / В. А. Григорьев. – СПб. : Тип. «Русская Старопечатня». – 1910. – 387 с.
2. Жукович, П. Н. Управление и суд в Западной России в царствование Екатерины II / П. Н. Жукович // Журнал министерства народного просвещения. – 1914. – № 2. – С. 265-315; № 3. – С. 88-120; № 4. – С. 314-315; № 5 – С. 130-178.
3. Анішчанка, Я. К. Дваранскія выбары ў Полацкім намесніцтве 1789 г. / Я. К. Анішчанка // Весці АН Беларусі. – Серыя грамадскіх навук. 1992. – № 3-4. – С. 49-56.
4. Анішчанка, Я. К. Інкарпарацыя / Я. К. Анішчанка. – Мінск : Хрусік, 2003. – 468 с.
5. Анищенко, Е. К. В когтях двуглавого орла : Беларусь во времена Екатерины II (1772-1796 гг.) / Е. К. Анищенко. – Минск : Хрустик, 2016. – 442 с.
6. Тумилович, Г. Н. Дворянство Беларуси в конце XVIII – первой половине XIX в.: дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. / Г. Н. Тумилович. – Минск, 1997. – 165 л.
7. Луговцова, С. Л. Политика российского самодержавия по отношению к дворянству Беларуси в конце XVIII – первой половине XIX в. : дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / С. Л. Луговцова. – Минск, 1997. – 130 л.
8. Луговцова, С. Л. Реформирование системы судебных учреждений Беларуси в последней трети XVIII в. / С. Л. Луговцова // Працы гістарычнага факультэта БДУ : навук. зб. Вып. 4 / рэдкал.: У. К. Коршук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2009. – С. 289-295.
9. Швед, В. В. Паміж Польшчай і Расіяй : грамадска-палітычнае жыццё на землях Беларусі (1772-1863) / В. В. Швед. – Гродна : ГрДУ, 2001. – 415 с.
10. Гісторыя беларускай дзяржаўнасці ў XVIII – пачатку XX ст. : у 2 кн. – Кн. 1 / рэдкал.: А. А. Каваленя [і інш.] ; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т гісторыі. – Мінск : Беларус. навука, 2011. – 584 с.
11. Полное собрание законов Российской империи (далее ПСЗРИ). – 1-е собр. – Т. 20 (1775-1780). – СПб., 1830. – № 14 392. – С. 229-304.
12. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 20 (1775-1780). – СПб., 1830. – № 14 499. – С. 408.
13. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 20 (1775-1780). – СПб., 1830. – № 14 762. – С. 722.
14. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 44 ч. 2. – СПб., 1830. – С. 254-257.
15. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 17 (1765-1766). – СПб., 1830. – № 12 801. – С. 1092-1110.
16. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 19 (1770-1774). – СПб., 1830. – № 13 977. – С. 755-758.
17. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 22 (1784-1788). – СПб., 1830. – № 15 961. – С. 80-82.
18. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 22 (1784-1788). – СПб., 1830. – № 16 187. – С. 344-358.
19. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 23 (1789 – 31 октября 1796). – СПб., 1830. – № 16 852. – С. 123-124.
20. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 23 (1789 – 31 октября 1796). – СПб., 1830. – № 17 079. – С. 368-369.
21. Национальный исторический архив в Беларуси (далее НИАБ) – Ф. 2567. Оп. 1. Д. 65.
22. НИАБ – Ф. 2567. Оп. 1. Д. 202.
23. Сборник русского исторического общества: в 148 т. – Т. 1. – СПб. : Типография А. Траншея, 1867. – 558 с.
24. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 20 (1775-1780). – СПб., 1830. – № 14 816. – С. 760-763.
25. Корф, С. А. Дворянство и его сословное управление за столетие 1762-1855 гг. / С. А. Корф. – СПб. : Типография Тренке и Фюсно, 1906. – 702 с.
26. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 20 (1775-1780). – СПб., 1830. – № 15 068. – С. 989-990.
27. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 21 (1781 – 1783). – СПб., 1830. – № 15 477. – С. 644-645.
28. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 21 (1781 – 1783). – СПб., 1830. – № 15763. – С. 960-961.
29. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 22 (1784-1788). – СПб., 1830. – № 15 913. – С. 13.
30. Ключевский, В. О. Сочинения: в 9 т. – Т. 6 / В. О. Ключевский. – М. : «Мысль», 1989. – 476 с.
31. ПСЗРИ. – 1-е собр. – Т. 22 (1784-1788). – СПб., 1830. – № 16 297. – С. 499-500.
32. Без-Корнилович, М. О. Исторические сведения о примечательнейших местах в Беларуси / М. О. Без-Корнилович. – СПб. : Типография III Отд. Собст. Е. И. В. Канцелярии, 1855. – 353 с.

(Дата подачи: 27.09.2017 г.)

В. Ф. Мелеховец,
соискатель,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

V. Melekhovets,
Applicant,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ИСТОРИЯ ГЛУХИХ БЕЛАРУСИ: ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматриваются степень научной разработанности проблемы в историографии и аспекты, не нашедшие в научных публикациях своего отражения. Выявлено отношение государственных и общественных деятелей к глухим и жестовому языку, которое на различных этапах носило противоречивый характер. В работах отечественных и зарубежных ученых весьма отрывчато рассматриваются вопросы истории глухих и общественного объединения «Белорусское общество глухих». Автор приходит к убеждению, что политические изменения определили отсутствие интереса со стороны историков к данной проблеме на протяжении многих десятилетий.

Ключевые слова: историография, глухие, Беларусь, социокультурная парадигма, жестовый язык, социокультурное лингвистическое меньшинство, лингвистические права.

HISTORY OF DEAF OF THE BELARUS: HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM

The article deals with the degree of scientific development of the problem in historiography and aspects that have not found reflection in scientific works. The attitude of state and public figures to deaf and sign language, which at various stages was controversial, was revealed. In the works of domestic and foreign scientists, the issues of the history of the deaf and the National Association "Belarusian Society of the Deaf" are very vaguely examined. The author comes to the conviction that political contradictions have determined a lack of interest on the part of historians to this problem for many decades.

Кeywords: historiography, deaf, Belarus, socio-cultural paradigm, Sign Language, sociocultural linguistic minority, linguistic rights.

Введение. Выявление степени научной разработанности проблемы становления и развития «Белорусского общества глухих» относится к разряду наиболее специфических. Следовательно, мы обратимся к исследованиям, включающим её основные положения, что, на наш взгляд, даст возможность четко показать, чем исследуемая нами тема отличается от ранее изученных, носящих отрывчатый, несистемный характер.

Основная часть. Исторические сведения о глухих отмечены в эпоху Великого Княжества Литовского и Российской империи [8, с. 6], которые, как нам представляется, не отражают различные исторические аспекты жизнедеятельности глухих, однако, свидетельствуют об отношении общества и государства к людям с проблемами слуха на различных этапах социально-экономического и политического развития России и Беларуси.

Русский философ XVI в. А.Н. Радищев, как участник Комиссии по составлению законов при Александре I, является автором издания «Путешествие из Петербурга в Москву» (1790 г.). А.Н. Радищев придавал воспитанию глухих ведущую роль в формировании человека-гражданина. Рассматривая вопросы развития ребенка с естественнонаучных позиций, он стремился

определить роль различных органов чувств и словесного языка в становлении человеческого мышления. Обсуждая вопросы патологии тех или иных органов чувств, А.Н. Радищев высказывал интересные мысли о своеобразии развития людей, лишенных слуха. Во-первых, он отмечал, что неслышащие общаются между собой жестами, подчеркивал, что они «мысли свои заключают в знаках, подлежащих зрению» [15, с. 81], то есть считал возможным формирование коммуникативной и мыслительной деятельности на основе жестовой речи. Во-вторых, А.Н. Радищев был уверен, что глухого необходимо обучать словесной речи, «чтобы разум его воспарил до изобретений речью одаренного» [15, с. 81].

Одной из наиболее ранних публикаций в России является работа В.И. Флёри «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к способам образования, самым свойственным их природе», вышедшая в Санкт-Петербурге в 1835 г. В этой книге автор изложил свои взгляды на глухонемого ребенка, на задачи, содержание, методы, речевые средства обучения и воспитания. Многие идеи В.И. Флёри опередили время [19]. Издание даёт ответы на многие вопросы, касающиеся научно-исторических аспектов жестового языка и образования.

Для истории глухих на современном этапе интерес представляет исследование представителей династии Романовых, проведённое В.Ф. Мелеховцом, которое было опубликовано в бюллетене «Коммуникация» (раздел «История глухих») в статье «Император и императрица». В ней прослеживается связь истории глухих с императорской семьёй: «Великий император Александр I страдал глухотой на одно ухо и, будучи императором, от своей фаворитки Марии Антоновны Нарышкиной имел внебрачного глухого сына, впоследствии под именем А. Маквица закончившего Парижский институт глухонемых» [12, с. 5].

Главный редактор бюллетеня «Коммуникация» В.Ф. Мелеховец впервые среди специализированных изданий стран постсоветского пространства, начиная с 1998 г., поднимает проблемы истории глухих и жестового языка.

Интересен исторический факт, что после открытия в 1806 г. училища глухонемых в Павловской крепости, императрица Мария Фёдоровна в своей переписке с директором Парижского института глухонемых аббатом Сикаром оживлённо обсуждала проблемы обучения глухих. По предложению аббата должны были приехать в Россию глухой Лоран Клерк и Жоффре, но Александр I посчитал дорогостоящим удовольствием и пригласил одного педагога Жоффре... Это был период войны с Наполеоном...» [12, с. 9–10].

Сохранившиеся сведения свидетельствуют о том, что ещё ранее императрица Екатерина II вела переписку с основателем первого в мире специального учреждения – Парижского института глухонемых Шарлем Делеле [1, с. 9]. С чем связан подобный интерес Екатерины Великой к образованию глухих? Как пишет академик Н.А. Малофеев, это был один из периодов правления монархов в Российской империи, когда их участие можно отнести ко второму этапу эволюции формирования отношения общества и государства «...к осознанию ответственности за социальную опеку инвалидов и первому признанию возможности обучения глухих...» [10, с. 59].

История глухих претерпевала значительные изменения и умышленные искажения в связи с господствующей идеологией в обществе, зачастую не имея ничего общего с реальной действительностью. С конца 80-х гг. XX в. началась переоценка исторических событий, связанных с историей Беларуси. В частности, интерес представляет вопрос: кто и когда начал профессиональное обучение глухих в Беларуси.

Первые учреждения для глухонемых создавались и существовали за счёт филантропиче-

ских и добровольных пожертвований богатой знати, платы за пансион и мизерные субсидии некоторых местных управлений и церковных приходов. В Беларуси до 1917 г. только 12 чел. смогли получить начальное образование в частной школе, открытой учителем И.О. Васютовичем – выпускником Санкт-Петербургского училища глухонемых, учеником и последователем В.И. Флёри. За учёбу родители неслышащих учеников платили по 5 руб. в мес. [3, с. 12]. Интересен сам факт, что И. Васютович ставил своей целью открыть частную школу для глухих детей, чтобы «...помочь своему глухому племяннику Володе Васютовичу» [3, с. 11] получить образование, который впоследствии стал одним из основателей Белорусского общества глухих [11].

Для современных исследователей истории глухих представляет интерес создания подобных учреждений в Беларуси, так как в официальной истории сурдопедагогики и исследованиях ученых советского периода немало противоречий. В специальной литературе 20–30-х гг. XX в. начало обучения глухих связывалось с царской семьёй, но тут же делалась оговорка о том, что это был всего лишь филантропический подход, касавшийся исключительно детей из богатых семей, в то время как дети бедных слоёв населения Российской империи были лишены возможности получить образование. В 50–60-е гг. XX в. возобладали точка зрения, отрицавшая участие царской семьи в организации просвещения глухих. Начало обучения глухих в истории сурдопедагогики стремились отнести к XI в., а формирование системы – ко второй половине XVIII в. [2].

Аналитический подход наблюдается в статье И.М. Боблы, размещённой в бюллетене «Коммуникация», что с середины XVIII в. на белорусско-литовских землях «начинается процесс постепенного обмирщения культуры» и складывается более благоприятная интеллектуальная атмосфера. С этого времени продолжалось активное накопление и обобщение научно-медицинских и психолого-педагогических знаний, послуживших основой для выводов о наличии у детей с нарушениями зрения, слуха, речи и интеллекта компенсаторных возможностей, о целесообразности и необходимости организации специального воспитания и обучения детей с тотальным нарушением деятельности отдельных органов чувств [4, с. 3]. Материалы статьи достаточно глубоко отражают многие аспекты становления образования лиц с нарушением слуха. Вместе с тем, следует сказать, что в ней изложены лингвистические, фольклорно-этнографические и юридические

материалы, отражающие положение детей с нарушением слуха в обществе. Указанные публикации представляют интерес для проведения более глубоких исследований по истории глухих как науки [5].

Рассматривая отношение видных советских государственных деятелей к глухим и жестовому языку, среди них следует выделить Н.К. Крупскую и И.В. Сталина, что, с исторической точки зрения, мы можем констатировать, как факт официальной идеологии. Интересен и поучителен пример Н.К. Крупской, убежденной марксистки, преданной идеалам революции. Н.К. Крупская много лет являлась одним из создателей и руководителей советской педагогики. Однако, наряду с марксистско-ленинской ортодоксальностью, ей были присущи гуманистические убеждения. В отличие от И.В. Сталина, глухие в ее картине мира занимали совсем противоположное место. Н.К. Крупская получила европейское образование, воспитывалась в лучших семейных традициях, свойственных прогрессивной интеллигенции, что позволило сформировать у нее определённый менталитет и взгляд на глухих и жестовый язык. Как пишет российский исследователь жестового языка и истории глухих Г.Л. Зайцева, «мы находим высказывания Н.К. Крупской о глухих, проникнутые пониманием их проблем, интересом к их жизни и судьбе, размышлениями об их месте в обществе. Из истории её детства мы узнаем, что Н.К. Крупская познакомилась с двумя глухими детьми – Машей и Сашей, она любила играть с ними, наблюдала, как они разговаривают между собой и со своей матерью, и у нее сформировалось представление о глухих, как о гордых людях, стремящихся к независимости. Н.К. Крупская подчеркивает, что общение глухих на жестовом языке произвело на нее огромное впечатление. Жестовый язык показался ей очень выразительным и впечатлительным, иначе говоря, Н.К. Крупская признает, что жестовый язык вполне эффективно осуществляет свою коммуникативную функцию» [7, с. 6]. Глухие дети, по мнению Н.К. Крупской, по своему интеллекту вполне нормальные дети, имеют те же интересы и навыки, что и слышащие сверстники. Это – «наши дети», «наши люди», и общество обязано предоставить им равноправие и независимость. «Закон и говорящее окружение должны защитить их право, необходимо всячески помочь войти им в жизнь, занять в ней свое место» [9, с. 24–25].

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что отношение к глухим и жестовому языку являлось неотъемлемым атрибутом государственной политики в СССР. Как указывает Г.Л. Зайцева, в сталинский период «социалистическое сознание советского общества провозглашало постоянно лозунг всеобщего равноправия всех граждан Страны Советов. Советская Конституция содержала положение о предоставлении гражданам страны всех политических и гражданских прав» [7, с. 5]. Вместе с тем жестовый язык был запрещён в специальном образовании, когда господствовал «чистый устный метод».

Материалы из выступлений И.В. Сталина убедительно доказывают, что он по своей ментальности был полной противоположностью Н.К. Крупской. И.В. Сталин указывал, что «... глухонемые – биологически и социально – ненормальные люди, не имеющие языка. Мысли глухонемых возникают и могут существовать лишь на базе тех образов и представлений, которые складываются у них в быту ..., благодаря чувствам зрения, осязания, вкуса, обоняния» [18, с. 41]. «Обсуждение проблем «аномальных» и «безъязычных» глухонемых не представляет интереса для социалистического общества (провозгласившего равноправие!)» [7, с. 6], к такому выводу приходит Г.Л. Зайцева и далее, «ручной» язык глухонемых – «это не язык и даже не суррогат языка», потому что он крайне бедный и ограниченный. Его нельзя приравнивать к звуковому языку, как «нельзя приравнивать первобытную мотыгу к современному гусеничному трактору с пятикорпусным плугом...» [18, с. 40]. О государственной политике по отношению к глухим в этот период красноречиво свидетельствует следующий факт. В детском городке Парка культуры и отдыха в Москве и других городах Советского Союза висели плакаты: «Глухонемые и слепые не принимаются». Такие представления о глухих людях коммунистического лидера вполне объясняют, почему «ненормальным» и «безъязычным» глухим детям нельзя играть в парке со своими нормально слышащими сверстниками! К сожалению, сформированная ментальность в эпоху тоталитаризма не изжила себя полностью, последствия которой мы ощущаем и сегодня как пережиток прошлого.

Следует подчеркнуть, что любые высказывания И.В. Сталина сразу же возводились в ранг непогрешимого догмата и закона. Этим, в частности, объясняется тот факт, что проблема жестового языка практически ушла из советской

сурдопедагогики на целые десятилетия, исследования жестового языка были строгой запрещены. Как нам представляется, вполне понятен и объясним вывод: высказывания и идеи коммунистического лидера нанесли огромный урон обучению глухих и изучению жестового языка в бывшем Советском Союзе.

В статье Г.Л. Зайцевой «История глухих: предмет и объект» впервые в постсоветском пространстве затрагивается тема истории глухих с научной точки зрения, что представляет большой интерес для нашего исследования: «...История глухих – это новая дисциплина, которая возникла на основе и в результате развития самого научного знания: лингвистики, психолингвистики, социологии, и, конечно, истории. Рождение истории глухих обусловлено изменениями, произошедшими в современном обществе, в его рефлексии, которые неразрывно связаны с научным прогрессом. Становление истории глухих отражает новое самосознание социума глухих...» [7, с. 5]. При исследовании отечественной историографии невозможно не согласиться с российским автором, так как в отечественных публикациях содержатся лишь отрывочные и разрозненные сведения по истории глухих и общественного объединения «Белорусское общество глухих».

В статье «Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики» Г.Л. Зайцева рассматривает проблемы жестового языка и его ведущую роль в образовании глухого ребёнка, как «родного языка» глухих. [6, с. 23]. Диалог великих учёных – сторонников социокультурной парадигмы, живших в разные исторические эпохи, актуален с научной точки зрения, так как «исследования Выготского настолько опережали время в 30-е гг., что один из современников назвал его «гостем из будущего» [17, с. 200].

Американский нейропсихолог Оливер Сакс в своей книге «Зримые голоса», которая была переведена на русский язык и издана в Москве в 2014 г., пишет: «Работы Выготского вызвали большое подозрение у марксистских идеологов, и книгу «Мышление и речь», которая вышла в свет в 1934 году, после смерти автора, через два года запретили как «антимарксистскую», «антипавловскую» и «антисоветскую» [17, с. 200]. Л.С. Выготский в 30-е гг. XX в. нашёл смелость проводить клинические и экспериментальные исследования на предмет полиглоссии (словесный и жестовый язык) глухого ребёнка. При этом следует иметь в виду, что исследова-

ние данной проблемы было строгой запрещено после выступления И.В. Сталина.

В статье И.К. Русакович и В.Ф. Мелеховца «Анализ международного опыта в сфере защиты социальных, культурных и образовательных прав лиц с нарушением слуха» (2014 г.) справедливо отмечается, что «отношение к правам на жестовые языки на современном этапе оканчивается предметом политического, научного и общественного дискурса, имеет исторические, медицинские, экономические, философские, культурные, юридические и социальные аргументы, которые отражают СМИ» [16, с. 54].

Г.Л. Зайцева отмечает, что «...отношение к микросоциумам глухих как культурным и языковым меньшинствам повлекло за собой признание многими государствами статуса жестовых языков и права глухих получать образование на жестовом языке...» [12, с. 24]. В статье акцентируется внимание на деятельность национальных ассоциаций глухих, отстаивающих признание лингвистических прав, так как на протяжении более двух столетий резолюцией Миланского конгресса по образованию глухих ICED жестовый язык был запрещён в 1800 г. [13].

В статье И.М. Боблы и И.Ю. Макавичик «Становление государственной системы специального образования в Советской Белоруссии (1919–1940 гг.)» рассматривается вопрос о месте белорусского и русского языка в обучении детей с нарушением слуха [5, с. 56]. При этом авторами фактически не ставится проблема жестового языка в специальном образовании.

Президент Республики Беларусь Александр Григорьевич Лукашенко 28 сентября 2015 г. в здании Генеральной ассамблеи ООН подписал «Конвенцию о правах инвалидов» – важнейший Международный правовой документ [14], что является свидетельством признания социокультурных и лингвистических прав глухих в начале XXI в.

Заключение. Таким образом, история лиц с нарушением слуха не стала предметом специального изучения в трудах историков. Имеются лишь разрозненные публикации, посвящённые истории сурдопедагогики, обучению глухих жестовому языку и др. Отрицательное отношение советского партийного руководства к обучению и воспитанию детей с патологией слуха, то есть с психофизическими особенностями развития, определило отсутствие интереса со стороны историков к данной проблеме на долгие десятилетия. Лишь в постсоветский период появляются первые научные публикации, предметом

исследований которых становятся отдельные аспекты истории глухих. Что касается специализированного «Белорусского общества глухих», созданного в 1931 г., то до нас дошли лишь справочные материалы о деятельности данного общественного объединения, приуроченные к юбилейным датам.

В силу этого, представляется необходимым проведение исследований, предметом которых должны стать разнообразные стороны жизнедеятельности глухих, политика властей по их социальной адаптации и интеграции в общество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамов, И. А. История глухих / И. А. Абрамов // Коммуникация. – 1998. – № 2. – С. 8–9.
2. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с., ил.
3. Бобла, И. История Глухих / И. Бобла // Коммуникация. – 1998. – № 1. – С. 10–13.
4. Бобла, И. История Глухих / И. Бобла // Коммуникация. – 1999. – № 6. – С. 5–9 ; № 7. – С. 3–5.
5. Бобла, И. М. Становление государственной системы специального образования в Советской Белоруссии (1919–1940 гг.) / И. М. Бобла, И. Ю. Макавич // Спец. адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 64–68 ; № 5. – С. 56–66.
6. Зайцева, Г. Л. Диалог с Л. С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 3–10.
7. Зайцева, Г. История глухих: предмет и объект / Г. Зайцева // Коммуникация. – 1999. – № 5. – С. 5–6.
8. История Белорусского общества глухих: [в 2 ч.] / сост. и отв. ред. С. К. Ганеева. – Минск : Белорус. ин-т систем. анализа и информ. обеспечения науч.-техн. сферы, 2016. – Ч. 1. – 361 с.
9. Крупская, Н. К. Мои глухонемые приятели / Н. К. Крупская // О наших детях. – 1929. – № 9. – С. 24–25.
10. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.: ил.
11. Мелеховец, В. Династия Васютовичей: годы, отданные глухим / В. Мелеховец // Коммуникация. – 1999. – № 3. – С. 5.
12. Мелеховец, В. Ф. Император и императрица / В. Ф. Мелеховец // Коммуникация. – 2000. – № 1. – С. 3–11.
13. Мелеховец, В. Ф. Новая эпоха: участие и сотрудничество глухих / В. Ф. Мелеховец // Спец. адукацыя. – 2010. – № 6. – С. 61.
14. Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. – Режим доступа: http://president.gov.by/ru/news_ru/view/aleksandr-lukashenko-podpisal-konventsiju-o-pravakh-invalidov-12211. – Дата доступа: 18.12.2017.
15. Радищев, А. Н. Избранные философские и общественно-политические произведения : к 150-летию со дня смерти, 1802–1952 / А. Н. Радищев; под общ. ред. и со вступ. ст. И. Я. Щипанова. – М.: Госполитиздат, 1952. – 676 с.
16. Русакович, И. К. Анализ международного опыта в сфере защиты социальных, культурных и образовательных прав лиц с нарушением слуха (по материалам II Международной конференции «Лингвистические права глухих») / И. К. Русакович, В. Ф. Мелеховец // Спец. адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 52–59.
17. Сакс, О. Зримые голоса: пер. с англ. / О. Сакс. – М.: АСТ, 2014. – 286 с.
18. Сталин, И. В. Марксизм и вопросы языкознания: сборник / И. В. Сталин. – М.: Госполитиздат, 1950. – 56 с.
19. Флери, В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе / В. И. Флери. – СПб.: Тип. А. Плюшара, 1835. – XII, 306 с.

Д. В. Родин,
аспирант,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

D. Rodin,
Post-Graduate Student,
Moscow State University
named after M. Lomonosov,
Moscow, Russian Federation

БАЛТИЙСКИЙ РЕГИОН В 1925 ГОДУ: ОТ ПРОЕКТОВ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ БЛОКОВ К ЗАИМСТВОВАНИЮ «ОПЫТА ЛОКАРНО»

В статье рассматривается международная ситуация в Балтийском регионе в 1925 г. и выдвигаемые местными государствами проекты, целью которых являлась, с одной стороны, пацификация региона и создание регионального режима безопасности, а с другой, укрепление позиций того или иного государства за счет доминирования над остальными региональными игроками. Особое внимание уделяется трансформации проектов региональной безопасности: от системы военно-политических блоков к заимствованию «опыта Локарно» - идеи многостороннего гарантийного пакта и перекрестных арбитражных соглашений.

Ключевые слова: международные отношения 1918-1939; Прибалтика; внешняя политика Польши; внешняя политика Германии; внешняя политика СССР; внешняя политика Финляндии; Гельсингфорсская конференция; Локарнская конференция; новые Локарно; Северное Локарно; военно-политический блок; арбитраж; гарантийный пакт; Герберт фон Дирксен; Густав Штресеман.

THE BALTIC REGION IN 1925: FROM THE PROJECTS OF MILITARY-POLITICAL BLOCS TO THE DISSEMINATION OF «THE LOCARNO EXPERIENCE»

The article tackles the subject of international circumstances in the Baltic Region in 1925 and examines the projects put forward by local governments, aiming, from the one hand, to pacify the region and establish regional safety regime, and, from the other hand, to fortify positions of said governments by dominating other regional players. The research also goes deeper into regional safety projects' transformations from a system of military-political alliances to adapting the "Locarno experience", the idea of concluding a multilateral guarantee pact and cross-national agreements of arbitration.

Keywords: international relations 1918-1939; Baltic States; Polish Foreign Policy; German Foreign Policy; Soviet Foreign Policy; Finnish Foreign Policy; Helsinki Conference; Locarno Conference; New Locarno; Northern Locarno; military alliance; arbitration; Guarantee Pact; Herbert von Dirksen; Gustav Stresemann.

Хотя двадцатые годы XX века принято называть эрой пацифизма, говорить о равной степени безопасности для Западной и Восточной Европы было бы явным преувеличением. В то время как элиты в западноевропейских странах (прежде всего в Великобритании, Франции и Германии) пришли к осознанию необходимости примирения между победителями и проигравшими в Первой мировой войне и включения Веймарской республики в Версальскую систему международных отношений, на востоке континента продолжали тлеть конфликты, порожденные итогами мировой войны и последующих малых войн (например, советско-польской или интервенции в Венгерскую Советскую республику). Заключение Локарнского пакта в 1925 г. лишь обострило данную проблему, породив «асимметрию» Локарно. Французский историк Ж. Барьети описывал ее следующим образом: «После Локарно в Европе имелись два типа границ: западные границы, которые обязывались уважать, и восточные, которые (как

это тайно признавалось) могут быть пересмотрены» [1, с. 41].

Не включенные в систему гарантий Польша и Чехословакия опасались активизации германской экспансии в Восточной и Юго-Восточной Европе и искали способов обезопасить себя, прежде всего за счет сотрудничества с соседними государствами. Однако если Чехословакия выступала за сотрудничество в экономической сфере и на равных основаниях, то в политике Польша явно просматривалось стремление подчинить своему политическому влиянию прибалтийские государства (а потенциально и Финляндию), что усилило бы международные позиции Второй Речи Посполитой. Этой идее служили проекты военно-политического объединения стран Балтийского региона, выдвигаемые польским руководством с начала 1920-х гг., а впоследствии – проекты «новых» Локарно, Восточного и Балтийского (предтечей которых была идея Северного Локарно), в рамках которых гарантии безопасности Польши были бы связа-

ны с гарантиями безопасности прибалтийских стран. В рамках данной статьи предпринята попытка проследить процесс зарождения данных проектов, а также контрпроектов, выдвигаемых, в первую очередь, Веймарской республикой.

Идеи объединения стран Балтийского региона в рамках единого военно-политического блока циркулировали в правительствах и прессе Польши и прибалтийских республик с начала 1920-х гг. Одними из главных сторонников создания единого военно-политического блока в Прибалтике выступали министр иностранных дел Эстонии К. Р. Пуста и министр иностранных дел Латвии З. А. Мейеровиц. В 1922 г. Эстония, Латвия, Финляндия и Польша подписали Варшавское соглашение, предусматривавшее, что подписавшие его государства «обязываются ... в случае неспровоцированного нападения на любое из них со стороны другого государства соблюдать благожелательную позицию по отношению к государству, подвергнутому нападению, и договориться немедленно о мерах, которые необходимо принять» [2, с. 108]. Однако Финляндия, опасаясь, что данное соглашение может быть применено против Германии, отказалась его ратифицировать, вследствие чего оно так и не вступило в силу. В 1923 г. на волне Рурского кризиса Эстония и Латвия заключили оборонительный союз сроком на 10 лет, который, по словам Х. Роджерса, «должен был защитить двух балтийских ягнят от советского волка», который мог воспользоваться конфликтом в Европе для восстановления своих позиций в Прибалтике [3, с. 30].

Тем не менее формированию единого антисоветского блока в Восточной Европе препятствовал ряд факторов. Главным из них был польско-литовский конфликт из-за Вильно, вследствие которого литовские дипломаты отказывались проводить переговоры с польской стороной. Начавшись осенью 1920 г., данный конфликт оставался важным фактором восточноевропейской политики вплоть до Второй мировой войны. Кроме того, попытки Польши подключить к союзу прибалтийских государств Румынию не находили понимания у Эстонии, Латвии и Финляндии, не желавших участвовать в конфликте Румынии и Советской России из-за Бессарабии. Активно противодействовала польской политике и Советская Россия: советским дипломатам удалось частично нейтрализовать антисоветскую направленность политики прибалтийских государств, заключив с ними соглашения о развитии экономических и финансовых отношений (Рижское совещание, 29–30 марта 1922) и выдвинув предложения о подписании догово-

ров о сокращении вооружений и о ненападении (Московская конференция, 2–12 декабря 1922). Хотя последние два договора так и не были подписаны, конференция продемонстрировала миролюбивый характер советской внешней политики, и, как отмечал историк А. Ф. Рубцов, после Московской конференции «на встречах представителей прибалтийских государств вместо военных проблем все чаще стали выдвигаться экономические вопросы» [4, с. 70].

К началу 1925 г., как отмечал в «Обзоре международных отношений» за указанный год британский историк К. Э. Макартни, «ситуация в балтийских государствах – Литве, Латвии и Эстонии... по-прежнему была довольно сложной» [5, с. 226]. Их не разделяли противоречия, связанные с проблемами национальных меньшинств, нерешенностью пограничных вопросов или торговым соперничеством, они занимали единую позицию по отношению к своему главному соседу – СССР, однако на их судьбу все сильнее влияла политика Польши. Польско-литовский конфликт приводил к тому, что любые попытки Латвии и Эстонии сблизиться с Литвой воспринимались в Польше «как личное оскорбление». В то же время Польша была единственной дружественной силой, способной помочь балтийским государствам в случае их конфликта с СССР, но слишком близкие отношения с Польшей могли сами по себе привести к такому конфликту. Наконец, в то время как польско-германские отношения оставались достаточно напряженными, каждое из прибалтийских государств стремилось наладить с Германией торговые и политические связи.

В январе 1925 г. в Гельсингфорсе состоялась конференция, в которой приняли участие представители Польши, Финляндии, Эстонии и Латвии. На конференции был подписан ряд соглашений о сотрудничестве в сфере безопасности на основе Устава Лиги наций, однако, как заметил обозреватель из «Фоссише Цайтунг», «о балтийском союзе не было и речи» [6]. Основным же документом стала конвенция об арбитраже, основанная на Женевском протоколе 1924 г. Трансформация идеи политического союза прибалтийских государств в идею блока государств, связанных друг с другом соглашениями об арбитраже и гарантиях, прокладывала путь к Восточному Локарно.

Достигнутые в Гельсингфорсе договоренности получили свое развитие весной 1925 г. В официальных интервью министры иностранных дел Польши, Латвии и Эстонии прославляли Гельсингфорское соглашение как «основу сотрудничества балтийских государств в целях

способствования политике мира» [7, с. 356]. Под предлогом обсуждения вопросов, связанных с проектом конвенции о международном контроле над торговлей оружием и военными материалами 30 марта 1925 г. в Риге было созвано совещание представителей генеральных штабов прибалтийских стран при участии Польши и Румынии, причем факт созыва конференции, по сообщениям советской печати, вплоть до конца марта «опровергался финляндским министерством иностранных дел, а также латвийским правительством» [8]. Подобные переговоры вызывали беспокойство не только СССР, но и Веймарской республики, чьи дипломаты искали способы нейтрализовать польскую активность в Прибалтике. Например, немецкий посол в Риге А. Кёстер весной 1925 г. предлагал германскому руководству идею многосторонних гарантийных пактов между Германией, Советским Союзом и прибалтийскими государствами, тем более, что, по его мнению, «Германии это ничего бы не стоило» [9].

Его идеи легли в основу докладной записки сотрудника Восточного отдела МИД Германии Г. фон Дирксена от 24 апреля 1925 г. «О заключении гарантийного пакта Германии и России с государствами-лимитрофами (Латвией, Эстонией и Литвой)». Целью данной записки было разъяснение тех проблем и преимуществ, которых Германия могла ожидать от заключения многостороннего гарантийного пакта с Советским Союзом и государствами Прибалтики. Описывая возможные преимущества, связанные с заключением подобного пакта, глава Восточного департамента МИД Германии указывал, что пакт укрепит взаимодействие с СССР и будет способствовать «отрыву трех государств-лимитрофов от Польши и последующее уменьшение нагрузки на восточную границу Германии» [10, с. 712].

С другой стороны, не было ясно, в каком виде должен быть заключен пакт и какова будет позиция СССР по данному вопросу. Считая первоочередной задачей Германии заключение гарантийного пакта на Западе, Г. фон Дирксен высказывался в пользу того, чтобы приступить к решению указанных проблем только после подписания соглашения с Англией и Францией. Главным же условием успешного заключения пакта на востоке Г. фон Дирксен считал позицию СССР: «Если Россия будет против, то проект можно уже сейчас считать закрытым; если же Россия не выступит против пакта, то это готовая основа для последующих переговоров России, а затем и Германии с государствами-лимитрофами» [10, с. 713].

Идеи Г. фон Дирксена были развиты в записке министра иностранных дел Германии Г. Штреземана от 8 июня 1925 г. Главной задачей германской внешней политики он называл углубление раскола среди прибалтийских республик, для чего предлагались «малые» и «главные средства». К числу малых министр относил «обходительное отношение к экономическим пожеланиям государств-лимитрофов» (например, заключение арбитражных соглашений с Эстонией, Латвией и Литвой), а также «настоятельные убеждения и советы против поворота в сторону Польши». Главными же средствами должны были стать «совместная политика Германии и России в отношении государств-лимитрофов» и «единая германо-российская политика заключения гарантийных пактов с государствами-лимитрофами», однако использовать их следовало лишь по окончании переговоров о заключении гарантийного пакта с Англией и Францией. В одиночку Германия действовать не могла, т.к. в Советском Союзе подобные действия могли расценить как попытку распространения локальных принципов на Восточную Европу с целью изоляции СССР, а для Берлина было важно продемонстрировать отсутствие в Локарно какой бы то ни было анти-советской направленности [11].

Таким образом, уже в апреле 1925 г. в Германии разрабатывались проекты гарантийных (или иных) пактов, которые охватывали бы исключительно Восточную Европу, не пересекались бы с аналогичными соглашениями на Западе и способствовали изоляции Польши. Важную роль при этом должен был играть Советский Союз, без которого эти проекты были бы просто неосуществимы. Данную политику Германии исследователь П. Боровски описал следующим образом: «Министерство иностранных дел Германии продолжало преследовать цель обеспечения независимости стран Балтии, но путем советских гарантий. К чему не была готова сама Германия, то должен был сделать Советский Союз» [12, с. 159-160]. Однако СССР с недоверием относился к переговорам о гарантийном пакте между Германией, Англией и Францией, и потому рассчитывать на сотрудничество с ним в ближайшее время немецкие дипломаты не могли.

Более реальными представлялись «малые средства» из записки Г. Штреземана, прежде всего – заключение с прибалтийскими государствами арбитражных соглашений. Соответствующие переговоры были начаты между Германией и тремя прибалтийскими республиками летом 1925 г., и уже в августе этого года было

заключено арбитражное соглашение между Германией и Эстонией.

Между тем 25 августа 1925 г. планировалась очередная встреча представителей прибалтийских государств и Польши, на которой должна была обсуждаться проблема безопасности указанных стран в связи с готовящимся западным гарантийным пактом. Встреча не состоялась ввиду гибели в автомобильной катастрофе З.А. Мейеровица, главного сторонника идеи военно-политического блока в Прибалтике. Вместо этого в начале сентября 1925 г. состоялось Женевское совещание министров иностранных дел прибалтийских государств, на котором Польша предприняла еще одну попытку создания блока прибалтийских государств под своей эгидой.

Однако итогом Женевского совещания стало лишь подписание общего заключительного протокола, в котором делегаты констатировали «совпадение их взглядов по вопросу всеобщей безопасности и разоружения» и заявляли, что они верны Женевскому протоколу [13, с. 641]. Ни к каким конкретным или опасным для Германии или СССР решениям совещание не привело. Более того, латвийская газета «Ригас Зиняс» сообщала в эти дни, что «в Латвии берет верх идея малого балтийского союза (т. е. Латвия, Эстония, Литва, Финляндия)» и этот «малый балтийский союз мог бы приобрести значение крупного политического фактора, с которым считались бы и окружающие государства» [14]. Под последними мог подразумеваться как Советский Союз, так и Польша, стремившаяся вовлечь Латвию в орбиту своей внешней политики.

Дальнейшее развитие проектов «Восточного» и «Прибалтийского» гарантийного пактов находилось уже в тесной связи с тем соглашениями, которые были достигнуты на Локарнской конференции 5-16 октября 1925 г., прежде всего Рейнским гарантийным пактом. Одним из первых мысль о создании аналогичной договорной базы в Прибалтийском регионе высказал финский представитель в Лиге наций Р. Эрих. В интервью от 17 ноября 1925 г. он озвучил идею Северного Локарно, основным смысловым ядром которой являлось создание системы гарантийных пактов в Балтийском регионе с участием всех скандинавских и прибалтийских государств (вопрос об участии в подобном проекте Советского Союза он оставлял открытым). Впрочем, Эрих делал оговорку, что реализация его проекта возможна лишь в том случае, если, «по меньшей мере, западный пакт сможет продемонстрировать хорошие результаты» [15].

Идеи, изложенные Р. Эрихом, являлись проявлением пацифизма, свойственного для деяте-

лей, принимавших участие в заседаниях Лиги наций, который, однако, не нашел должной поддержки в северных странах. Как пресса, так и правительства скандинавских стран выступили против идеи многостороннего гарантийного пакта в Балтийском регионе. Ярким примером может служить следующее заявление датской газеты «Берлингске Тиденде»: «В странах Северной Европы нет потребности в гарантийных пактах» [16]. Подобное негативное отношение скандинавских стран к проекту Северного Локарно привело к тому, что министр иностранных дел К. Идман дезавуировал предложение Р. Эриха, заявив полпреду СССР в Финляндии И. Л. Лоренцу, что о «широком северном пакте» речи идти не может, т. к. «наперед ясно было, что Швеция и другие скандинавские государства займут отрицательную позицию» и «при таких условиях широковетельный план Эриха сводится к воскрешению идей балтийского окраинного союза» [13, с. 692].

Тем не менее скандинавские страны заключили друг с другом двусторонние арбитражные соглашения, и, как писал финский исследователь К. Тиандер, «эта система арбитражных соглашений является лучшей гарантией сохранения мира и дружбы в скандинавском мире» [17, с. 142].

Таким образом, можно увидеть, что идея создания в Восточной Европе, а конкретно в Прибалтике, системы перекрестных гарантийных или арбитражных договоров появилась еще до подписания Рейнского гарантийного пакта. При этом можно выделить несколько вариантов подобных соглашений: во-первых, предлагаемый Польшей союз всех прибалтийских государств под ее началом (против чего выступали не только СССР и Германия, но подчас и сами прибалтийские государства); во-вторых, блок трех прибалтийских республик (Эстонии, Латвии и Литвы), который, однако не пользовался поддержкой в эстонских и латвийских политических кругах в связи с постоянной угрозой войны между Польшей и Литвой; в-третьих, предлагаемая Германией система двух перекрестных систем гарантийных пактов (прибалтийские страны и СССР, с одной стороны, прибалтийские страны и сама Германия, с другой), наконец, выдвинутая финским представителем в Лиге Наций Р. Эрихом идея «Северного Локарно», не нашедшая поддержки не только среди скандинавских стран, но и у правительства Финляндии.

Появление указанных проектов, основанных на соглашениях об арбитраже и гарантиях, а не на военно-политических конвенциях, знаменует собой переход от попыток создания

в Прибалтике военно-политического блока к поиску иных форм взаимодействия участников региональной системы международных отношений. Дальнейшим проявлением подобной

тенденции в 1926–1928 гг. станет выдвинутая Польшей в ходе переговоров о заключении пакта о ненападении с Советским Союзом идея Восточного Локарно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bariety, J. *Republique de Weimar et regime Hitlerien, 1918-1945* / J. Bariety, Y. Droz. – Paris : Hatier Université, 1973. – 224 p.
2. Kazlauskas, B. *L'Entente Baltique* / B. Kazlauskas. – Paris : Librairie du Recueil Sirey, 1939. – 327 p.
3. Rodgers, H. I. *Search for Security. A Study in Baltic Diplomacy, 1920-1934* / H. I. Rodgers. – Hamden, Conn. : Archon Books, 1975. – XII, 181 p.
4. Рубцов, А. Ф. *Восточноевропейская политика Франции: (Прибалтика): учеб. пособие* / А. Ф. Рубцов. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1985. – 80 с.
5. *Survey of International Affairs, 1925: in 2 vol.* / ed.: C. A. Macartney. – London : Oxford Univers. press, 1928. – Vol. 2. – X, 486 pp.
6. «Die baltische Konferenz» : [Nachrichtendienst der «Vossischen Zeitung»] // *Vossische Zeitung*. – 1925. – 19. Januar. – S. 2.
7. *История дипломатии: в 3 т.* / редкол.: В. П. Потемкин (отв. ред.) [и др.]. – М., Л. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1941-1945. – Т. 3. : Дипломатия в период подготовки Второй мировой войны (1919-1939 гг.) / В.П. Потемкин [и др.]. – 1945. – 883 с.
8. «Последние известия» : [Открытие конференции прибалтийских штабов] // *Правда*. – 1925. – 1 апр. – С. 2.
9. Aufzeichnung von A. Köster // TNA. GFM 33/2349/5462/66/E373604.
10. *Akten zur Deutschen Auswärtigen Politik, 1918-1945. Ser. A: 1918-1925: in 14 Bd.* / Hg.: H. Rothfels [et al.]. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. – Bd. XII. – LXI, 788 S.
11. The National Archives. – GFM 33/2349/5462/66/E373574-373575.
12. Borowsky, P. *Schlaglichter historischer Forschung. Studien zur deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert* / P. Borowsky. – Hamburg : Hamburg University Press, 2005. – 331 p.
13. *Документы внешней политики СССР: в 24 т.* / редкол.: А. А. Громыко (отв. ред.) [и др.]. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, Международные отношения, 1959-2000. – Т. 8 : 1 января – 31 декабря 1925 г. / И. К. Кобляков [и др.]. – 1963. – 862 с.
14. «Гарантийный договор» : [Балтийский союз без Польши] // *Правда*. – 1925. – 11 сент. – С. 2.
15. The National Archives. – GFM 33/3639/K244/1/K072509-K072512.
16. The National Archives. – GFM 33/3639/K244/1/K072504.
17. Tiander, K. *Auf dem Wege zum Osteuropäischen Locarno* / K. Tiander // *Zeitschrift für Politik*. – 1927. – Vol. 16. – P. 130-144.

(Дата подачи: 15.09.2017 г.)

О. П. Рубо,
аспирант,
Белорусский государственный университет,
Минск, Республика Беларусь

O. Rubo
Post-Graduate Student,
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

**АМЕРИКАНСКИЙ ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИКИ
ЕВРОПЕЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО
СООБЩЕСТВА/ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА
В ОТНОШЕНИИ КИТАЯ (1975–2016 гг.)**

В статье рассматривается специфика влияния американского фактора на определение и осуществление внешнеполитического курса ЕЭС/ЕС в отношении КНР. Указывается, что характер трансатлантических отношений во многом определил основные направления взаимодействия ЕЭС/ЕС с КНР, а также явился причиной изменения внешнеполитического поведения организации на китайском направлении.

Ключевые слова: США; Европейский союз; Китай; КНР; Американский фактор; «конструктивное вовлечение»; унилатерализм; стратегическое партнерство; спутниковая навигационная система Галилео; эмбарго на поставку вооружений.

На формирование в 1970–1980-е гг. политики Европейского экономического сообщества (ЕЭС) и начиная с 1990-х гг. Европейского союза (ЕС) в отношении Китайской Народной Республики (КНР) оказывали влияние ряд внешних и внутренних факторов. Американский фактор сыграл одну из ключевых ролей в процессе выстраивания взаимодействия ЕЭС/ЕС с КНР, а также оказал воздействие на выделения основных этапов эволюции политики организации на китайском направлении: 1975–1994 гг., 1995–2005 гг., 2006–2016 гг.

Целью данной статьи является исследование влияния американского фактора на определение и осуществление внешнеполитического курса ЕЭС/ЕС в отношении КНР. При написании статьи были изучены внешнеполитические документы, а также работы следующих авторов: М. Г. Носов [1], Е. П. Бажанов [2], Д. Шамбо [4], К. Мёллер [5] Н. Казарини [6], Ю. И. Малевич [11], М. А. Троицкий [13], Ван И [19], Ф. Гэнсмантель [18].

Долгое время после Второй мировой войны США определяли политику своих европейских союзников в Азии [1, с. 269]. Несмотря на то, что западноевропейские государства в 1960-е гг. развивали торговлю с Китаем, однако в политической области они не решались нарушать ли-

**THE US FACTOR
IN THE EUROPEAN ECONOMIC
COMMUNITY/EUROPEAN UNION'S
POLICY TOWARDS CHINA
(1975–2016)**

The article highlights the specificity of the influence of the US factor on the formulation and implementation of the EEC/EU's policy towards the PRC. It is indicated that the nature of the transatlantic relations largely defined the main directions of cooperation between the EEC/EU and the PRC and also caused changes in the foreign policy behavior of the organization in the Chinese direction.

Keywords: the USA; the European Union; China; the PRC; US factor; constructive engagement; unilateralism; strategic partnership; Galileo satellite navigation system; arms embargo.

нию, определявшуюся в Вашингтоне [2, с. 68]. Суммарных ресурсов и возможностей шести участников ЕЭС в тот период не было достаточно для широкой программы внешнеполитических действий.

Курс «опоры на собственные силы» тормозил хозяйственное развитие Китая. Руководство страны приняло решение о необходимости использования экономического и научно-технического потенциала Запада для форсирования модернизации страны. Доступ к ресурсам зависел от нормализации отношений с политическим и экономическим лидером капиталистического мира – с США.

Взаимное сближение Китая с Соединенными Штатами в 1970-е гг. после длительного периода враждебности и отчуждения предоставило странам ЕЭС большую свободу действий для развития отношений с КНР. Дипломатические отношения между ЕЭС и КНР были установлены в 1975 г. Сообщество проявляло заинтересованность в расширении своего влияния в Азиатском регионе, в первую очередь, путем активного развития торговых отношений с Китаем [3, с. 28].

В первой половине 1980-х гг. Китай активно продвигал тезис о необходимости «единой и сильной Европы». Китай выступал за то, чтобы страны Западной Европы, не порывая связей

с Соединенными Штатами, стремились к созданию в определенной степени автономного, независимого оборонного механизма [2, с. 151–152]. Однако, как отмечал американский эксперт Д. Шамбо, Китай, рассчитывая на усиление роли Западной Европы, недооценивал разногласия между странами-членами ЕЭС, а также возлагал сверхнадежды на большую автономию западноевропейских государств от курса США в рамках НАТО [4, с. 14].

В целом в 1970–1980-е гг. благодаря китайско-американскому сближению и провозглашению руководством КНР «политики реформ и открытости» Сообществу удавалось успешно выстраивать торгово-экономическое сотрудничество с Китаем, одновременно, воздерживаясь от конфронтации с Советским Союзом.

Отношения ЕЭС с КНР резко ухудшились в связи с жесткими мерами руководства Китая в отношении участников массовых выступлений молодежи 4 июня 1989 г. на центральной площади Пекина Тяньаньмэнь. Произошедшее событие на Западе было воспринято как расправа властей с демократическим движением. Вслед за осуждением Соединенными Штатами действий китайских властей Европейская комиссия опубликовала 5 июня 1989 г. заявление, в котором выражалось сожаление относительно жестоких репрессий против участников тех событий. [5, с. 16]. Европейский совет 26–27 июня 1989 г. заявил о приостановке официальных контактов, а также о свертывании сотрудничества в различных областях с Китаем [6].

Однако ухудшение отношений со странами Запада не отвечало экономическим планам Китая, и страна стала демонстрировать готовность пойти на некоторые уступки в вопросах соблюдения прав человека [7, с. 51]. Китай критиковал, прежде всего, США за попытку подрыва китайской социалистической системы, в то время как его высказывания в адрес стран Западной Европы можно охарактеризовать как умеренные. Китайское правительство явно давало понять странам-членам ЕЭС, что готово приступить к диалогу.

В течение нескольких месяцев после разгона протестующих руководство КНР внесло определенные изменения в свое законодательство в области прав человека, что по оценке ЕЭС могло послужить основанием для нормализации отношений. После того, как президент США Дж. Буш заявил, что его страна не будет возражать против отмены санкций европейских союзников в отношении КНР, национальные правительства ЕЭС стали выступать с инициативой восстановить контакты в министерском

формате и возобновить предоставление правительственных кредитов [8, с. 75]. В результате в октябре 1990 г. ЕЭС приняло решение о возобновлении экономического сотрудничества и восстановлении контактов на высоком уровне. Соответственно, в период в 1975–1994 гг. американский фактор способствовал установлению дипломатических отношений между ЕЭС и КНР и обусловил развитие торгово-экономических отношений между сторонами.

В 1995–2005 гг. Европейский союз стремился к активному расширению и углублению сотрудничества с Китаем. Немаловажную роль в становлении политики ЕС на китайском направлении, сыграл поворот американской политики в отношении с Китаем. Провозглашенная в 1994 г. администрацией Б. Клинтона концепция «вовлечения», в рамках которой предусматривалось расширение политических и экономических контактов с Китаем, должна была обеспечить доступ на китайский внутренний рынок для американских товаров и инвестиций. Усилившаяся конкуренция со стороны США требовала от Европейского союза принятия соответствующих мер для защиты своих экономических интересов.

Поездка президента Тайваня Ли Дэньхуэя в США в 1995 г., повлекла за собой очередное ухудшение американо-китайских отношений, что, в свою очередь, открывало новые возможности ЕС для реализации своей политики в отношении Китая.

Сообщение Европейской комиссии 1995 г. «Долгосрочная политика Европейского союза в отношении Китая» определило основные направления развития сотрудничества ЕС с КНР. Особое значение в документе уделялось выстраиванию с Китаем долгосрочных отношений с учетом его «экономического и политического влияния на глобальном и региональном уровнях» [9]. В отличие от критической позиции США по тайваньскому и тибетскому вопросам, а также правам человека в стратегии ЕС в отношении КНР возобладал более прагматичный подход, основанный в первую очередь на обеспечении экономических интересов стран-членов организации.

Безусловно, трудно переоценить значение, которое Европейский союз и Китай продолжали уделять двусторонним отношениям с Соединенными Штатами Америки. Несмотря на то, что трансатлантические отношения характеризовались исключительной сложностью и высокой степенью недопонимания в международных отношениях, но они едва ли могли быть сравнимы с характером взаимодействия ЕС с Китаем [10,

с. 73]. Что касается американо-китайских отношений, то глобальные и региональные интересы КНР с США привели руководителей двух стран к одинаковому выводу перспективности поддержания, несмотря на имеющиеся между ними разногласия, на особом уровне «баланса отношений» на основе стабильного стратегического партнерства [11, с. 259].

События осени 2001 г., связанные с терактами с США, явились поворотным пунктом в международных отношениях и тем самым определили сближение позиций Евросоюза и Китая. Обе стороны всецело поддерживали усилия США в борьбе с терроризмом и демонстрировали готовность принять меры, направленные на противодействие террористической угрозе. Но тенденция к усилению унилатерализму США вызывала определенную обеспокоенность у руководства ЕС и КНР [12, с. 106].

Односторонние действия Соединенных Штатов в рамках антитеррористической коалиции вызвали критику в политических кругах западноевропейских держав. Стало очевидно, что, несмотря на заявления президента Дж. Буша-мл. и о его непосредственных подчиненных о необходимости многосторонних усилий в борьбе с международным терроризмом, администрация США не рассматривала совместные действия с западноевропейскими союзниками в Афганистане в качестве приоритетных [13, с. 200].

Неудовлетворенность ряда стран односторонними действиями США сыграла немаловажную роль в формировании отрицательного отношения многих государств-членов ЕС к американской операции в Ираке в 2003 г. Концепция «превентивных действий», разработанная американской администрацией, встретила ожидаемые возражения со стороны западноевропейских государств. В конце 2002 – начале 2003 г. развернулось жесткое дипломатическое противостояние между США и Великобританией, с одной стороны, и Францией и Германией, с другой [13, с. 206]. Такое развитие отношений открывало Европейскому союзу новые возможности к активизации сотрудничества с Китаем. Особую роль в углублении сотрудничества по линии ЕС – КНР сыграли президент Франции Ж. Ширак и канцлер Германии Г. Шрёдер. Руководство Китая расценило внешнеполитическое поведение лидеров Франции и Германии как признак возрастающей самостоятельности и уверенности ЕС в международных делах [14, с. 22].

В октябре 2003 г. Европейская комиссия представила новые ориентиры политики в отношении КНР и заявила о своем намерении разви-

вать стратегическое партнерство с этой страной. Включая Китай в проект навигационной системы «Галилео», страны ЕС указывали на необходимость углубления сотрудничества с этой страной. Активное взаимодействие с Китаем в научно-технической сфере, по мнению европейских лидеров, соответствовало уровню стратегического партнерства. ЕС выступал с позиции поддержания проникновения европейских компаний на рынок Китая и использования своих конкурентных преимуществ в аэрокосмической сфере [8, с. 181]. Что касается позиции США, то страна критически оценивала углубление сотрудничества ЕС и КНР в этой сфере. Вашингтон выражал обеспокоенность в связи с тем, что Китай сможет достичь технологического превосходства вследствие получения передовых технологий [15].

В свете вышеозначенных договоренностей Китай стал все активнее призывать страны члены и институты ЕС к отмене эмбарго на поставку в страну вооружений. Государства члены по-разному отреагировали на призыв Китая. Франция и Германия наиболее активно выступали за возобновление военно-технического сотрудничества с КНР. О готовности рассмотреть вопрос отмены эмбарго в тот период заявили Великобритания, Италия, Испания, Нидерланды и Финляндия. В апреле 2004 г. государства-члены ЕС заявили, что «необходимо найти приемлемое решение, которое соответствовало бы текущей ситуации в Китае и развитию все более тесных двусторонних отношений, а также намерению ЕС развивать стратегическое партнерство с Китаем» [16]. В декабре 2004 г. на двустороннем саммите лидеры ЕС и КНР подчеркнули свою решимость развивать всестороннее стратегическое партнерство. Европейской стороной был озвучен предположительный срок отмены эмбарго — первая половина 2005 г. [17].

Однако США в 2005 г. подвергли острой критике планы ЕС по отмене эмбарго. Американское руководство угрожало принятием соответствующих мер по ограничению передачи военных технологий странам-членам ЕС [18, с. 62]. Поскольку главные сторонники отмены эмбарго – президент Франции Ж. Ширак и канцлер ФРГ Г. Шрёдер покинули свои посты в 2005 г., администрации США удалось повлиять на решение стран-членов ЕС по вопросу отмены эмбарго. Ссылаясь на принятие Всекитайским собранием народных представителей (ВСНП) «Закона о борьбе с расколом государства», ЕС перенес обсуждение вариантов решения проблемы отмены эмбарго на неопределенное время.

Уход с политической арены Ж. Ширака и Г. Шредера означал ослабление конструктивного взаимодействия ЕС с КНР в контексте изменения внешнеполитических ориентиров стран-членов ЕС. Новые лидеры Германии и Франции совместно с администрацией США стали прилагать усилия к укреплению трансатлантических отношений. Таким образом, американский фактор сыграл важную роль в изменении внешнеполитической линии ЕС в отношении Китая в сторону сворачивания многих инициатив ЕС, которые США рассматривали как угрозу своим национальным интересам. Такой поворот убедил Китай в незавершенности становления ЕС как актора и его неспособности сбалансировать отношения с США. В 2006 г. ЕС впервые выдвинул требования Китаю по вопросам экономического сотрудничества, международной безопасности, демократии и соблюдения прав человека, что свидетельствовало о начале нового этапа в политике ЕС в отношении КНР. Американский фактор также сыграл важную роль в отстранении Китая от участия в проекте «Галилео».

В 2007–2008 гг. деятельность Далай-ламы активно поддерживалась со стороны ЕС и США. В октябре 2007 г. тибетский лидер получил Золотую медаль Конгресса – высшую гражданскую награду в США. Лидеры Германии, Франции, Великобритании и других стран ЕС также в тот период встречались с тибетским лидером, подчеркивая тем самым важность усиления координации с США по тибетскому вопросу [19]. Однако обвинения китайских властей во вмешательстве во внутренние дела страны, а также их отказ от участия в двустороннем саммите в 2008 г., вынудили страны ЕС в очередной раз взвесить свои приоритеты. Поскольку экономическое сотрудничество ЕС и КНР являлось взаимовыгодным, то сторонам удалось преодолеть разногласия и продолжить конструктивный диалог.

Отношения ЕС и США в период президентского срока Б. Обамы в целом характеризовались как хорошие. Б. Обама активно поддерживал принцип многосторонности в отношениях с ЕС. Американское руководство также усилило неконфронтационную линию в отношениях с Китаем. Следует при этом отметить, что Соединенные Штаты и Европейский союз конкурировали друг с другом в расширении их связей с Китаем. После установления китайско-американского стратегического и экономического диалога в 2009 г., Евросоюз также выступил с инициативой запуска такого диалога с Китаем. Кроме того, выдвинутая американскими экспертами идея «Большой двойки» (G2) в 2009 г., вызывала опасения в ЕС [19]. В результате в 2010 г. ЕС и Китай договорились о проведе-

нии Стратегического диалога на высоком уровне между Верховным представителем ЕС по иностранным делам и политике безопасности и членом Государственного совета КНР.

Исходя из геополитических интересов, США активизировали свои усилия по сдерживанию Китая в Азиатско-Тихоокеанском регионе. США совместно с ЕС предпринимали попытки вытеснить Китай из Ближнего Востока, Африки и других регионов. Соперничество по поводу сирийского урегулирования еще больше продемонстрировало разрыв между Европой и Соединенными Штатами, с одной стороны, и Китаем и Россией – с другой. Однако сокращение расходов на оборону в ЕС в связи с финансовым кризисом и обозначение азиатского направления внешней политики США в качестве приоритетного вновь ослабили трансатлантические отношения. Финансовый кризис выявил негативные последствия доминирования доллара США. Китай и ЕС стали выступать за более диверсифицированную международную финансовую систему [19].

Вместе с тем противоречия между странами-членами ЕС и наднациональными институтами Европейского союза, негативно влияли на внешнеполитический потенциал организации. В результате крупные страны-члены ЕС, несмотря на критику Соединенных Штатов, присоединились на правах членов-учредителей в 2015 г. к Азиатскому банку инфраструктурных инвестиций (АБИИ), основателем которого выступил Китай. Интерес традиционных европейских союзников США, среди которых Великобритания, Германия, Франция, Италия и Швейцария к участию в китайском проекте был обусловлен получением контрактов на строительство объектов инфраструктуры.

С начала 2016 г. в ЕС активно велись дебаты о предоставлении Китаю статуса рыночной экономики. Противники предоставления Китаю этого статуса оправдывали свою позицию призывом к углублению трансатлантического сотрудничества [20]. Критическая позиция США наряду с другими факторами в итоге повлекли за собой отказ ЕС признать за КНР статус страны с рыночной экономикой.

Таким образом, американский фактор оказывал существенное влияние на формирование политики ЕЭС/ЕС в отношении КНР. Характер трансатлантических отношений во многом определил основные направления взаимодействия ЕЭС/ЕС с КНР, а также явился причиной изменения внешнеполитического поведения организации на китайском направлении. Если на первом этапе (1975–1994 гг.) отношения между ЕЭС и КНР во многом зависели от внеш-

неполитического курса США, то на втором этапе (1995–2005 гг.) ЕС стремился к развитию конструктивного сотрудничества с КНР, одновременно рассчитывая на усиление своего потенциала на международной арене. Стремление Европейского союза к выстраиванию стратегического партнерства с Китаем было обусловлено возобладанием в политике США принципа «унилатерализма». Однако, внутривосточные изменения Германии и Франции в 2005 г. позволили США вновь оказывать воздействие на европейских союзников, в частности по во-

просу отмены эмбарго на поставки в КНР вооружений. На третьем этапе (2006–2016) усиление трансатлантического партнерства определило поворот в политике ЕС на китайском направлении. Однако, несмотря на укреплении отношений ЕС и США, стороны не только дополняли друг друга в рассмотрении вопросов, имеющих отношение к Китаю, но и конкурировали между собой. Вместе с тем, национальные интересы стран-членов ЕС осложняли выработку внешнеполитического курса организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Европейский Союз в поиске глобальной роли: политика, экономика, безопасность / под ред. А. А. Громыко, М. Г. Носова. – М.: Весь мир, 2015. – 592 с.
2. Бажанов, Е. П. Китай и внешний мир / Е. П. Бажанов. – М., 1990. – 352 с.
3. Global Players in a Complex World / M. Gehler [et al.]. – Hildesheim et al.: Olms, 2012. – 355 p.
4. Shambaugh, D. China and Europe: 1949-1995 / D. Shambaugh. – London, SOAS-Contemporary China Institute, 1996. – 82 p.
5. Möller, K. Diplomatic Relations and Mutual Strategic Perceptions: China and the European Union / K. Möller, // The China Quarterly. – 2002. – No. 169, Special Issue: China and Europe since 1978: A European Perspective. – P.10-32.
6. Declaration on China of the European Council, Madrid, 26-27 June 1989 [Electronic resource] // European council – Mode of access: <http://www.consilium.europa.eu/en/european-council/conclusions/1992-1975/>. – Date of access: 25.08.2017.
7. Shen, W. Eurocentric endeavour or empty rhetoric? Analysing EU promotion of human rights in China through a normative power perspective: 1989-2009. PhD Thesis / W. Shen; University of Bath, UK. – 2011. – 251 p.
8. Casarini, N. A critical analysis of European Union Foreign Policy towards China (1995-2005) Ph. D. thesis / N. Casarini; London: London School of Economics.– 2006. – 301 p.
9. A long term policy for China-Europe relations, Brussels, COM(1995) 279 final [Electronic resource] // European Commission. – Mode of access: http://eeas.europa.eu/china/docs/com95_279_en.pdf. – Date of access: 10.08.2017.
10. China-EU: A Common Future / ed. by S. Crossik, E. Reuter. – Singapore: World Scientific Publishing Co., 2007. – 308 p.
11. Малевич, Ю. И. Права человек в глобальном мире. – М.: АСТ. – 2004. – 368 с.
12. Hui-Ling Huang. EU und VR China nach dem Ost-West Konflikt Interaktionen im Spiegel des Neoliberalen Institutionalismus / Hui-Ling Huang // Wiesbaden: Springer VS, 2012. – 336 S.
13. Троицкий, М. А. Трансатлантический союз 1991-2004 : модернизация системы американско-европейского партнерства после распада биполярности / М. А. Троицкий ; Научно-образоват. форум по междунар. отношениям ; Ин-т США и Канады РАН. – М., 2004. – 251 с.
14. Xinning Song. Challenges and Opportunities in EU- China Relations / Xinning Song // Europe and China: Strategic Partners or Rivals? / R. Vogt / Hong Kong University Press.– 2012.– P. 19-36.
15. Sigurdson, J. China Becoming a Technological Superpower - A Narrow Window of Opportunity [Electronic resource] / J. Sigurdson // Singapore, East Asian Institute, 2004. – Mode of access: <http://swopec.hhs.se/eijswp/papers/eijswp0194.pdf>. – Date of access: 10.08.2017.
16. Press release 8567/04 (Presse 116) 2577th Council meeting – External Relations – Luxembourg, 26 and 27 April 2004 [Electronic resource] // European Union. – Mode of access: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-04-116_en.htm?locale=en. – Date of access: 10.07.2017.
17. Joint Press Statement 15065/04: 7th EU-China Summit, The Hague, 8 December 2004. – Brussels, 8 December 2004 [Electronic resource] // Council of the European Union. – Mode of access: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/er/82998.pdf. – Date of access: 27.02.2016
18. Gaenssmantel, F. The EU and Foreign Policy Initiatives from China: Missed Opportunities for an Aspiring International Actor / F. Gaenssmantel // Concord or Conflict? China and the European Union / Eds. J. Van der Harst, P. Swieringa. – Maastricht: Shaker Publishing, 2012. – P. 37-65.
19. Wang Yi. Sino-European-U.S. Relations and the Possibilities of Trilateral Cooperation http://www.ciis.org.cn/english/2013-08/19/content_6223055.htm China Institute of International Studies
20. Steinbock, D. Time is right for EU to grant China market status [Electronic resource] / D. Steinbock // EUobserver. – Mode of access: <https://euobserver.com/eu-china/132695>. – Date of access: 15.08.2017.

(Дата подачи: 22.09.2017 г.)

*А. М. Садыкова,
кандидат исторических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический университет,
Павлодар, Казахстан A. Sadykova,*

PhD in History, Associate Professor,
Pavlodar State Pedagogical
University,
Pavlodar, Kazakhstan

РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Статья посвящена одному из дискуссионных вопросов по изучению религиозной политики советской власти в годы Великой Отечественной войны. Автор рассматривает различные точки зрения относительно характера религиозной политики в военный период, существующие в современной историографии. Заключение основано на изучении архивных документов, как одного из исторических источников по изучению проблемы, путем сравнительного анализа.

Ключевые слова: советская власть; религиозная политика; оттепель; Великая Отечественная война; исторический источник.

THE RELIGIOUS POLICY OF THE SOVIET POWER DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

This article is devoted to one of the debatable questions on the study of religious policy of the Soviet power during the Great Patriotic War. The author considers various points of view concerning the nature of religious policy in the war period, existing in modern historiography. The conclusion is based on the study of archival documents, as one of the historical sources for studying the problem through comparative analysis.

Keywords: Soviet power; religious policy; warmth; The Great Patriotic War; historical source.

In the post-Soviet scientific literature the discussion of «thaw» problem in the religious policy of the Soviet power during the war is reflected. There are some opinions about it. The first is about change of the course of the state religious policy during the war and ending of the period of open active attack on Church. The second, despite various tactical “inflows” and “outflows” the anti-religious and anti-church course did not change at all stages of the existence of the Soviet state until “rebuilding”. The third says in the conditions of the world war coming, the Soviet state was compelled to carry out the retreat in religious affairs showing some mitigation of the church policy once again” [1–3].

Let us pay our attention to the archival documents.

One of archival documents says about permission to open a mosque in the city of Alma-Ata. The document is dated March, 1945. It is signed by Tagiyev, a member of the Board on religious cults at the Council of People’s Commissars of the USSR [4, l.19].

We are interested in the memo of the chairman of the Board on religious cults at the Council of People’s Commissars of the USSR I. Polanski to the Council of People’s Commissars of the Kazakh SSR N. Ondasynov about opening this mosque in the city of Alma-Ata after some months later, on the 4th of August 1945. The letter says: “... The mosque in the city of Alma-Ata has not been

opened to the present day yet, as the city council detains the transfer of the building of a former mosque on Pushkin Street, 28 to believers... Reporting about it, the Board on religious cults at the Council of People’s Commissars of the USSR asks You to instruct the chairman of the executive committee of Almaty city council to vacate the building of a former mosque of Alma-Ata on Pushkin St., house № 28 and to transfer it to believers” [5, l. 16].

But since there was no result, the believers complained to the chairman of the Presidium of the Supreme Council, Kalinin. November 30, 1945 Polyansky addressed a letter to the chairman of the Kazakh SSR N. Ondasynov again. On the 4th of December in 1945 a member of the Board on religious cults at the Council of People’s Commissars of the USSR Tagiev addressed the memo to the Council for Affairs of Religious Cults of the Kazakh SSR M. Sabitov with a request to meet face to face with N. Ondasynov on this issue. Unfortunately, we do not have any information about whether the response to the letters to I. Polyansky is. But, from the contents of official letters it becomes obvious that the issue of opening a mosque in Alma-Ata had been lasted for many months. What is the reason for this?

G. Karpov’s address to V. Molotov is known in history: “Do not give any permission to open churches yet... Further, firstly, address to the government for the sanction and only afterwards

lower instructions to regional executive committees... We will have to open churches in some places, but it will be necessary to constrain the solution of this question" [6].

It is known that the mass closure of religious buildings was carried out in the pre-war period. There are interesting statistics in the report of the chairman of the AUCEC (All-Union Central Executive Committee) about religious associations and houses of worship from 1918 to 1933 in

the Kazakh ASSR [7, l. 69–72]. According to the data which the commission submitted to the government, 1630 houses of worship were closed in the region including 782 mosques in 1918–1931, in 1931–1933 8 cult buildings were closed by the approval of the All-Union Central Executive Committee, and 879 ones continued to function including 499 mosques as the commission considered (Table).

Table 1 – The report of the chairman of the AUCEC (All-Union Central Executive Committee) about religious associations and houses of worship from 1918 to 1933 in the Kazakh ASSR were registered of 1931

Cults	Cult buildings were closed in 1918–1931	were registered of 1931		Buildings were registered in 1933	It was closed by the approval of the All-Union Central Executive Committee in 1931–1933
		religious associations	houses of worship		
Muslim	782	493	501	499	2
Renovated	185	113	103	130	
Catholic	6	4	4	4	
Lutheran	9	8	4	4	
Tikhonovskiy	569	201	202	196	6
Judaic		4	4	4	
Old believer	9				
Evangelical	26	21	21	21	
Baptist	38	13	13	21	
Sectary	6	4	4		

From 1917 to 1933 only in one region of Almaty area the number of churches was 6 times reduced (from 18 to 3) [8, l. 26]. In 1933 in Balkhash area there was already no mosque or church [9, l.25].

In the statement and report of the chairman of the Spiritual Board of Muslims of internal Russia and Siberia, the mufti Rizaitdin Fakhretdinov to the Presidium of the All-Russian Central Committee says about the state of Muslims in the RSFSR and measures for its improvement:

"...Since the establishment of the Soviet governing and with the declaration of the equality of all citizens regardless their racial origin and religious beliefs, both ministers of the Muslim cult and religious organizations of Muslims have showed and continue to show their total loyalty to the Soviet power. Despite this fact for reasons beyond their control, all Muslim religious organizations are destruct and disappearance from the face of the earth..." [10].

R. Fakhretdinov specifies the withdrawal of mosques, imposition of an excessive tax on ministers of the Muslim cult, dispossession of kulaks with subsequent exile and property confiscation,

withdrawal of the sacred Koran and books of religious contents, cases of prohibition of ministering on Friday, fasting in Ramazan as the reasons that provoked this situation. Further he gives some statistics: 10 000 parishes and mosques out of 12 000 were closed. There were no answers to R. Fakhretdinov's letter. R. Fakhretdinov came to Moscow. He was accepted by a member of the Presidium of the ARCEC (All-Russian Central Executive Committee), the chairman of the Commission on cult affairs at the Presidium of the ARCEC P. Smidovich. R. Fakhretdinov submitted an extensive report on the destruction of Muslim spiritual establishments and expressed a request for impartial consideration of the facts of closing of mosques, for release from prisons and return from the exile of Muslim ministers of the cult.

Closing of mosques, churches and houses of worship continued in the next years, and even during the war.

According to foresaid we can suggest that the opening of cult buildings during the war, as some scholars report, delayed tremendously. All their requests were rejected.

At the memo of the senior secretary of the Board on religious cults at the Council of People's Commissars of the USSR Tateosov to the representative of the Board on religious cults of the Kazakh Soviet Socialist Republic M. Sabitov says about the rejection of the petition of a group of Muslims about the return of a building to them in Gurjev. The document is dated October, 1944 [11, l. 116].

The next document says about the rejection of the petition of groups of Lutherans about opening

of a house of worship in the village Peterfold of the Petropavlovskiy region of the North Kazakhstan area [12, l.38].

In 1948 in Kazakhstan 29 mosques functioned officially [13, l. 16].

Proceeding from the aforesaid, we are inclined to the version that during the war mitigation featured the religious policy of the Soviet power, but a crucial change or, as some researchers state, a "liberal turn" did not happen.

SOURCES

1. Shkarovskij M. V. Russkaja pravoslavnaia cerkov' pri Staline i Hrushheve. M., 1999; Katunin Ju.A. Izmenenie politiki partii i gosudarstva v otnoshenii pravoslavnoj cerkvi v 1939 g.; Narochnickaja N. A. Rossiia i russkie v mirovoj istorii. M. 2005; Ljulechnik V. Cerkov' i KGB. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.religare.ru/2_52780.html; Alekseev V. A. Ternistyj put' k zhivomu dialogu (iz istorii cerkovno-gosudarstvennyh otnoshenij v 30-50 gg. XX stoletija). M., 1999.
2. Kurljandskij I. O mnimom povorote Stalina k Pravoslavnoj Cerkvi. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.pravmir.ru/o-mnimom-povorote-stalina-k-pravoslavnoj-cerkvi>; Lbov A. Sovetskaja vlast' i RPC v gody Velikoj Otechestvennoj vojny - bylo li korennoe izmenenie politiki? [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.proriv.ru/articles.shtml/lbov?rpc_vov_1
3. Volokitina T.V. Vlast' i pravoslavnye cerkvi v SSSR i stranah Vostochnoj Evropy (1944-1953 gg.) / monografiia «Moskva i Vostochnaja Evropa. Vlast' i cerkov' v period obshchestvennyh transformacij 40-50-h gg. XX veka», M., 2007.
4. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.1711. Op.1.D.4.
5. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.1711. Op.1.D.4.
6. Shkarovskij M.V. Russkaja Pravoslavnaia cerkov' v 1943-1957 godah // Voprosy istorii. - 1995. - № 8. - S.38.
7. Otchet P. Krasikova o dejatel'nosti religioznyh ob'edinenij i domov v KazSSR s 1918 to 1933 / GARF: F. 5263. Opis'.1. Delo 32.
8. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.789.Op.1.D.28.
9. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.789. Op.1. D.28.
10. «Vse religioznye organizacii musul'man nahodjatsja nakanune polnejshego razrushenija...» (svidetel'stvo muftija R. Fahretdinova) / Otechestvennye arhivy. - 1994. - N 1. - S.69-72. Mashinopisnaja kopija: GARF. F.5263. Op.1. D.7. L.66-69.
11. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.1711. Op.1. D.4.
12. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.1711. Op.1. D.4.
13. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Kazahstan. F.1711. Op.1. D.21.

(Дата подачи: 22.09.2017 г.)

Е. Д. Смирнова,кандидат исторических наук, доцент,
Белорусский государственный университет,
Минск, Республика Беларусь**A. Smirnova,**PhD in History, Associate Professor,
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus**ЗНАКИ СРЕДНЕВЕКОВЫХ СОСЛОВИЙ:
ЦВЕТ КОСТЮМА И ЕГО
СИМВОЛИКА**

Статья посвящена изучению социальной символики средневекового костюма. Автор приходит к выводу, что в средневековом обществе цвет одежды использовался для визуальной стратификации и выступал в качестве средства социальной идентификации человека.

Ключевые слова: Средние века; общество; костюм; его цвет; статус человека.

**COLOUR OF THE MEDIEVAL SUIT
AS THE SYMBOL OF MEDIEVAL
CLASSES IDENTIFICATION**

The interrelation of the suit and its color - the means of social recognition and classification in the Middle Ages - with the person's position in the society, his status and profession is shown in this article. The conclusion is drawn that in the Middle Ages the colour of the costume was used for the visual identification of the person belonging to a certain social group.

Кeywords: Middle Ages; the society; the suit; its color; status of the person.

Прошлое предстает перед нами в виде груды разрозненных свидетельств, из которых нужно составить картину ушедшей жизни. В качестве последних чаще используют письменные тексты, но для современного исследователя важны и другие свидетельства. К примеру, мир артефактов – мир окружавших средневекового человека вещей. Эпоха, как известно, проходит, вещи – остаются. Сейчас, когда значительно возросло количество исследований по теме материальной культуры Средневековья [1, с. 6], внимание исследователя все чаще обращается к такому артефакту средневековой культуры как костюм [2; с. 3]. Благоприятным материалом для исследования особенностей последнего являются визуальные источники – миниатюры рукописных книг, станковая живопись и настенная роспись. «Костюм каждого, – отмечала искусствовед А. Чернова, – как правило, указывает пол, возраст, национальность, социальную и культурную принадлежность, а также отдельные черты характера и настроение души. Платье – это признание..., а подчас даже и исповедь» [4, с. 6].

Цель статьи – проследить связь и выявить определенную закономерность между социальным/профессиональным положением средневекового человека и цветом его костюма.

В Средние века одежда стала знаком принадлежности к тому или иному сословию (благородному или нет), разграничение наблюдалось прежде всего в цвете. Цвет имел не только эстетическую, но и социальную ценность. Исторически он всегда использовался для разделения

классов, являлся социальным знаком и применялся для визуальной стратификации общества. Соответственно различия в цвете костюма выявляли существовавший в обществе стройный распорядок сословий и титулов [5, 60].

Начиная с Карла Великого, феодальная иерархия разделила краски на благородные и неблагородные. Каждому цвету придавалось особое значение, он был символичен. В мерovingскую эпоху пурпур и золото стали цветами церемониальных одежд, являлись символом знатности, благородства и королевского достоинства, а в платье черного и серого цвета Карл предписал одеваться крестьянам, в то время как знать на протяжении всего Средневековья имела право облачаться в «зеленое, синее, красное» [6, с. 143–144].

В период высокого Средневековья западное христианство поделило общество на три четко отделенные друг от друга сословия – духовенство, знать и простолюдины. На первое место были поставлены те, кто молился (oratores), то есть духовенство, затем шли рыцари, то есть те, кто сражался (bellatores) и, наконец, на третьем месте, находились те, кто работал (laboratores), – крестьяне и позже ремесленники, воплощавшие производственную функцию [7, с. 218]. Или иначе – сословие питания, сословие защиты и сословие обучения. Разделение на тех, кто молится, воюет и работает, несло в себе что-то подкупающе ясное. Эта схема была разработана двумя епископами из Северной Франции Адальбероном Ланским (ок. 950/957–1031) и Герардом из Камбре (XI в.) и с неко-

торыми модификациями просуществовала до конца XV в. Хотя фактически на исходе Средневековья социальные отношения выглядели уже по-другому и трехчастная модель общества являлась уже фикцией [8, с. 62]. По мере изменения эта модель трансформировалась и уступала место новым реалиям, учитывавшим изменение социальной структуры общества.

Весь средневековый мир был разделён для выполнения определенных функций. Чёткое представление о своем месте в обществе стало существенной чертой средневекового социума. Эта иерархия была всеобщей, включала каждого человека и получила выражение в виде системы сословно-правовых структур и страт. В сущности, средневековое общество было соткано из отдельных ячеек – дворянства, крестьянства, бюргерства и прочих сословных групп [9, с. 10–11]. До конца XV столетия этот сословный порядок считался святым, раз и навсегда установленным. Средневековое общество было пестрым и жило не государствами, а прежде всего сословиями [8, с. 54].

Костюм, в первую очередь его цвет должны были соответствовать той роли, которую выполнял в обществе тот или иной его представитель, отвечать его положению, социальному статусу и рангу.

Красный цвет считался одним из самых популярных цветов одежды высокопоставленных светских и церковных лиц как в раннем, так и в высоком Средневековье. Он ассоциировался с богатством и властью. Ещё со времен Юлия Цезаря он считался аристократическим, привилегированным, царским цветом [10, с. 57]. Торжественные выходы правителей были полностью выдержаны в красном. Итальянский юрист Бартоло ди Сассоферрато (XIV в.), автор трактата «О знаках и гербах» отводил два первых места в иерархии благородных цветов пурпурному (*purpureus* – изображает огонь) и золотому. Одежды пурпурного и золотого цвета не было позволено носить никому, «кроме одного государя» [11, с. 319].

Впрочем использовался не только пурпурный оттенок, который мир средневекового Запада перенял из Античности, но и ярко красный. В средневековой Европе этот цвет получали из яиц живущего на дубе (*coccus ilicis*) червя. Красный имел множество символических значений. Так, придворный поэт Людовика XI и Карла VIII Жан Робертэ (14??–1503) писал:

*Он сльвёт символом победы,
Помпезный, высокомерный и гордый,
он ведёт к славе [12]*

Красный часто встречался в комбинации с белым, чьими символическими значениями, взятыми из Святого Писания, являются девственность, чистота, невинность, радость. Белый часто являлся цветом одежды молодых девушек и святых. Белым было базовое облачение, используемое при литургии.

Белый цвет добрую надежду означает.

Но, жаль только, быстро грязнится

[13, с. 63–64].

Вплоть до сер. XIII в. главными цветами считались красный, белый, а также черный [14, с. 32]; остальные же цвета, хотя и существовали, но не играли большого значения. Например, синий до XII в. оставался маргинальным цветом второго плана, и его ценность была сравнительно небольшой по сравнению с тремя упомянутыми основными цветами.

Изменение статуса синего цвета (синий, голубой, лазурный, фр. *bleu*), его возвышение начнется в XII в. и будет связано с культом Девы Марии. Он становится одним из основных атрибутов Богородицы, цветом её траура. В данной связи следует заметить, что в средневековом христианском обществе новое отношение к цвету обычно исходило из стен Церкви. В XII в. синий цвет становится цветом скорби Девы Марии по поводу гибели Сына и именно поэтому его часто используют средневековые мастера. Статус *bleu* резко возрастает. Синий перестает быть второстепенным цветом, каким он считался во времена Античности и раннего Средневековья, и становится цветом аристократическим. Его считали символом верности, постоянства, надежды, печали и терпения. В честь Богородицы (покровительницы и защитницы королей-Капетингов и Франции в целом) французские короли в XII в. избрали этот цвет цветом своей династии. Герб Франции получил синий, усеянный золотыми, геральдическими лилиями, щит.

Синий цвет ...,

достоин короля.

Синий цвет постоянство пророчит,

Благо тому, к кому он благосклонен

[13, с. 63–64]

В это же время цветок лилии стал символом Девы Марии, и в 1130–1140-х гг. в период правления Людовика VI и Людовика VII – эмблемой французской королевской семьи.

Одним из первых синий цвет в своем костюме стал использовать король Франции Людовик IX Святой (1214–1270, король с 1226 г.). Друг Людовика, наследственный сенешал Шампани, мемуарист Жан Жуанвиль (1225–1317) отмечал, что на роскошном обеде в замке Сомюр

(в Анжу) он был облачён в синий (голубой) парчовый камзол [15, с. 192].

Позже другой французский хронист Жан Фруассар (1337 – после 1404), описывая наряд французской королевы Изабеллы Баварской в 1399 г. также отмечал, что она «была в изящной голубой одежде, осыпанной золотыми лилиями» [16, с. 54].

Вслед за королями, начиная с XIII в. синий цвет в своих гербах стало использовать французское дворянство, а затем и нобилитет всего христианского Запада. Рыцари оделись в синий во второй половине XIV в., а Фруассар даже сочинил короткую «Поэму о синем рыцаре» («Dit du bleu chevalier» (между 1361–1367 гг.) [14, с. 60, 62]. Этот цвет действительно стал символом феодальной аристократии и приобрел особый статус в цветовой иерархии.

Некоторое сопротивление этой моде наблюдалось в Германии и Италии, где отдавали предпочтение красному цвету. Но недолго. К концу Средневековья и в этих странах синий цвет стал цветом королей, принцев и аристократии. В то время как красный продолжал оставаться символом власти императора и папства.

В середине XIV в. у синего появился опасный соперник – цвет черный, возвышение которого началось между 1360 и 1380 гг., и было связано с разными причинами: появлением нового способа окрашивания шерсти в насыщенные, ранее не применявшиеся, глубокие тона; новыми требованиями в обществе к одежде после эпидемии чумы («Чёрная смерть», 1347–1353 гг.), распространением законов, регулирующих потребление предметов роскоши.

*Черная краска печаль умножает,
Для вдов она подходит!
У кого печаль поселилась в сердце,
Тот в ней так ходит* [13, с. 63–64]

Однако, следует заметить, что в средневековом мире существовало два черных цвета: «позитивный» (символ смирения, терпения и достоинства) и «негативный» (символ голода, смерти, цвет скорби, греха и несчастья, цвет траура). Чёрный цвет, начиная с 1419 г. предпочитал герцог Бургундии Филипп Добрый.

Определенное время большой интерес проявляли к жёлтому цвету. Сначала, очевидно, из-за его редкости, так как из большого количества цветков шафрана (в пер. с арабского – жёлтый) получалось небольшое количество краски (для получения 1 кг шафранового фермента требовалось 50000 растений). Поэтому жёлтый цвет стал модным, и в платье жёлтого цвета одевались дамы знатные и состоятельные, хотя блюстители нравов считали подоб-

ную моду излишне расточительной. Постепенно жёлтый цвет стал цветом спорным, и в конце концов дополнением к одежде продажных женщин [17, с. 61, 66].

*Желтый цвет... порочит,
Что похож он на клевету;
Не одну девицу, даму
Языком своим льстиво ранит*

[13, с. 63–64].

В своем костюме его должны были использовать и европейские евреи. Им предписывалось (IV Латеранский собор 1215 г.) носить особый отличительный знак (чаще всего жёлтый кружок, позже жёлтый воротник) [18, с. 283].

Существовало в сущности два жёлтых цвета: жёлтый с блеском золота – именно он был восхитителен и притягателен для знати. И жёлтый с добавлением серого и зеленого оттенков, которые превращали цвет знати в цвет изгоев и маргиналов.

В середине XIII в. тройственная система цветов средневековой культуры (красный–белый–чёрный) сменилась новым цветовым порядком. Основополагающую роль в западном обществе стали играть шесть красок (цветов): золото (жёлтый, фр. or), серебро (белый, фр. argent), червлень или киноварь (красный, фр. gueules – пасть, алая), чернь (чёрный, фр. sable – земля или соболев), зелень (зеленый, фр. sinople) и лазурь [14, с. 83].

Символическое значение цвета выражалось также и в том, что он становился знаком принадлежности слуги к господину. «Большие французские хроники», говоря о визите Карла IV во Францию в 1377–1378 гг., сообщают: «...Когда... Карл IV... покинул... Сен-Дени... ему навстречу выехал парижский прево и рыцарь сопровождения с большим числом своих всадников, одетых в одинаковые платья... снизу белые и фиолетовые, и всадников было на оном месте от восьмиста до двух тысяч» [19, с. 332–333]. У королей обычно были одинаково одетые слуги. Цвет, таким образом, приобретал значение, соответствовавшее ранней стадии форменной одежды. Подобная одежда обозначала принадлежность служащего к дому богатого дворянина.

Начиная с эпохи высокого Средневековья, тон в моде Западной и Центральной Европы задавали Франция и ее королевская резиденция Париж. Жить и одеваться по-французски считалось хорошим тоном. В начале XIV в., благодаря Франции возникает европейский стиль одежды. Миграции костюма больше всего способствовали королевские браки, благодаря которым одновременно с королевой всегда переезжала часть придворного общества. Например,

в 1334 г. сестра французского короля Филиппа VI Бланка Валуа вышла замуж за Карла IV Люксембургского и принесла в Чехию ориентацию на французскую моду [20, с. 396].

В эпоху готики костюм, как никогда раньше, приобрел ярко выраженные корпоративные и социальные черты: резко обозначились различия в одежде знати и горожан, определяя тем самым принадлежность человека к той или иной профессии. Одежда становится одним из главных внешних опознавательных знаков. Богатые горожане-натурщики пробуют сравняться с нобилитетом и одеваться так же роскошно. Многие из них, несмотря на принадлежность к третьему сословию, становятся очень богатыми людьми и даже ссужают деньги рыцарям. В ответ дворянство вводит т.н. «одежные порядки»: в XIII в. в Европе появляются первые «законы против роскоши», ограничивавшие претензии горожан. Первые из них появились при Людовике IX (1226–1270) и Филиппе IV Красивом (1285–1314).

Нобилитет старался отмечать определенной «униформой» и представителей других социальных групп. Так, сословную одежду имели цехи и чиновники. Например, костюм чиновника французского парламента в XV в. имел длинную робу алого цвета, капюшон с опушкой и алую мантию. Для чиновников-клириков цвет был фиолетовым [21, с. 328]. «... у короля... были чиновники всех сословий... одетых согласно занимаемой должности в одинаковые платья: у камергера было две пары платья – одно аксамитовое, другое – потянутое двойным пурпуром, у гофмейстера был наряд из двойного бархата, цвета голубого и светлого, а рыцари почётной стражи были в бархате цвета кино-вари. Конюшие и оруженосцы были одеты в голубой камокас, стоящие у дверей оруженосцы были в двойном камокасе с полосками голубыми и красными, прислуга (хлебмейстеры, слуги подносящие еду и накраивающие хлеб) были в одежде из двойного сатина с белыми и светлыми полосами» [19, с. 344].

Своя униформа существовала у лекарей, чаще всего это были простые накидки из серой (то есть низкосортной) шерсти. У профессии палача, которая считалась «презренной», но хорошо оплачивалась, была соответствующая одежда красного цвета. Он и его помощники одевались по последней моде и часто весьма экстравагантно, комбинировали с обязательным красным цветом другие цвета.

Одеждой, указывавшей на занимаемое общественное положение, являлось академиче-

ское платье. Основным видом одежды профессоров и магистров университетов была мантия, как правило, темного либо черного цвета [22; 214, с. 222], хотя в отдельных городах допускались пурпур или темно-красные облачения. Например, мантия профессоров Пражского университета была красного цвета.

А Джеффри Чосер в своих «Кентерберийских рассказах» отмечал, что доктор медицины «носил малиновый и синий цвет и шелковый был плащ на нём одет» [23, с. 41].

По мере усложнения профессиональной, имущественной и социальной структуры городского населения подобная регламентация становилась всё более дифференцированной и жёсткой. К постановлениям «против роскоши» добавилось городское законодательство об одежде. Для большей части населения города, не имевшей в отличие от знати своих гербов, – именно одежда, её цвет служила одним из главных определяющих его общественное положение знаков.

Никто в Средние века, заметил чех Томаш Штитный, «не покупает одеяния..., которое его сословие превышает... Грех может быть заключён также в недостаточном одеянии... когда кто по лености своей не заботится о том, чтобы с теми сравняться, с кем он живёт и одного положения...» [24, с. 183–184]. Другой средневековый автор Хенрих Тайхнер (ум. 1373/77) в своём трактате «О длинных шлейфах и высоких вуалях» отмечал: «Никто не должен украшать себя модой, присущей другим, каждый должен носить платье, согласно своему положению» [25, с. 374].

Подводя итог, отметим, что одежда и её цвет в Средние века являлись полноценным историческим источником и несли информацию о разных областях человеческой деятельности. В первую очередь цвет костюма имел не столько эстетическую, сколько социальную ценность, превратился в символ, опознавательный знак. Был показателем социального статуса её владельца, средством самоидентификации личности и в конечном счете отражал структуру существовавших в средневековом обществе социальных отношений. Визуально цвет средневекового костюма делал видимым место человека в средневековом социуме, т.е. применялся для визуальной стратификации. В одежде одновременно просматривались элементы социального различия и социальной идентичности. Различия в цвете костюма выявляли стройный распорядок сословий и титулов.

Цвет классифицировал, противопоставлял, иерархизировал.

С другой стороны, цвет в рамках одного сословия объединял. Носить одежду не того цвета, который подходил человеку по его положению и ран-

гу не позволялось. Одежда и ее цвет стали настоящей униформой и точно указывали на место и положение человека в социуме, с их помощью можно было почти безошибочно определить принадлежность ее владельца к той или иной профессиональной либо социальной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Jaritz, G. *Daily Life in Medieval Literature* / G. Jaritz // *Medium Aevum Quotidianum*. – Krems, 1984. – № 2. – С. 6-23.
2. Медик, Х. Культура престижа. Одежда и ее расцветка в Лайхингене, 1750-1820 / пер. Л. А. Пименовой / Х. Медик // *Анналы на рубеже веков. Антология* / пер. с франц. отв. ред. А. Я. Гуревич. Составитель С. И. Лучицкая. – М.: «XXI – согласие», 2002. – С. 222-243.
3. Хюльзен-Эш, А. *Primus inter pares – primi inter pares*. Учёные в своём кругу и среди себе равных / пер. с нем. Д. В. Двухимённой / А. Хюльзен-Эш // *Человек и его близкие на Западе и Востоке Европы (до начала Нового времени)* / под общ. ред. Юрия Бессмертного (ИВИ РАН) и Отто Герхарда Эксле (Институт истории Общества им. Макса Планка). – М.: ИВИ РАН, 2000. – С. 150-176.
4. Чернова, А. Д. ...Все краски мира, кроме желтой / А. Д. Чернова. – М.: Искусство, 1987. – 215 с.
5. Хейзинга, Й. Осень Средневековья: Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV-XV вв. во Франции и Нидерландах / Й. Хейзинга – М.: Наука, 1988. – 539 с.
6. Schmiedt-Wiegand, R. *Kleidung, Tracht und Ornat nach den Bilderhandschriften des «Sachsenspiegels»* / R. Schmiedt-Wiegand // *Terminologie und Typologie mittelalterlicher Sachgüter: Das Beispiel der Kleidung*. – Wien, 1988. – С. 143-176.
7. Ле Гофф, Ж. Средневековая Западная Европа / Ж. Ле Гофф // *История человечества: в 6 т.* / под общ. ред. А. Н. Сахарова. – Т. IV. VII-XVI вв. / под ред. М. А. Аль-Бахита, Л. Базена и С. М. Сиссоко. – М.: ЮНЕСКО, ООО «Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС», 2003. – С. 215-227.
8. Borst, O. *Alltagsleben im Mittelalter* / O. Borst. – Frankfurt/Main: Insel Verlag, 1983. – 659 s.
9. Сванидзе, А. А. Живые общности, общество и человек в средневековом мире Европы / А. А. Сванидзе // *Общности и человек в средневековом мире: материалы межреспубликанской конф. 30 сентября – 2 октября 1991 г.* – М., Саратов: ИВИ РАН, 1992. – С. 9-16.
10. Лелеко, В. Д. Эстетика повседневности / В. Д. Лелеко. – СПб.: СПБГАК, 1994. – 146 с.
11. Сассофerratо, Бартоло ди. О знаках и гербах / Бартоло ди Сассофerratо // *Средние века*. – Вып. 52. – М.: Наука, 1989. – С. 310-322.
12. Jean robertet. *L'exposition des couleur* // [Electronic resource]. – Mode of access: <http://poesie.webnet.fr/poemes/France/ROBE/2.html>. – Date of access : 18.08.2017
13. Píseň o barvách // *Staročeská lyrica* / Připravil J. Vilíkovský. – Praha: Melantrich, 1940. – С. 63-64.
14. Pastoureau, M. BLEU. *The History of a Color* / M. Pastoureau. – Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2001. – 216 p.
15. Joinvill, J. de. *Mémoires. Histoire de Saint Louis* / J. de. Joinvill // *Nouvelle le collection des Mémoires pour servir à l'Histoire de France, depuis le XIII siècle jusqu' à la fin du XVIII s.* – Т. 1. – P., 1836. – P. 173-329.
16. Froissart, J. *Chronicles of England, France, Spain and the adjoining countries* / J. Froissart. – Vol. II – N. Y., L.: The co-operative publication society, 1901. – 215 p.
17. Забозлаева, Т. Символика цвета / Т. Забозлаева – СПб.: BOREY-PRINT, 1996. – 115 с.
18. Dubois, H. von. *Die Darstellung des Judenhutes im Hochmittelalter* / H. von Dubois // *Archiv für Kulturgeschichte*. – Köln, Wien, 1992. – С. 277-301.
19. Velké kroniky francouzské // Čtení o Karlu IV. a jeho době / Přel. Fr. Heřmanský. – Praha: Svobodné slovo, Melantrich, 1958. – 350 s..
20. Zbraslavská kronika / Přel. Fr. Heřmanský. – Praha: Svoboda, 1976. – 400 s.
21. Цатурова, С. К. *Офицеры власти. Парижский Парламент в первой трети XV века* / С. К. Цатурова. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
22. О похвале клиру (XIV в.) // *Антология педагогической мысли христианского Средневековья*. В 2-х т. Т. II. Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / сост., ст. к разделам и коммент. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 351 с.
23. Чосер, Дж. *Кентерберийские рассказы* / пер. с англ. И. Кашкина и О. Румера / Дж. Чосер. – М.: Изд-во «Правда», 1988. – 560 с., ил.
24. Štítný, Tomáš ze Štítného. *O kóru, ještě se k rytieróm připodobná* / Tomáš Štítný ze Štítného // *Knížky o hře šachové a jiné. Živá díla minulosti*. – Praha: SNKLHU, 1956. – С. 183-184.
25. Ястребицкая, А. Л. *Средневековая культура и город в новой исторической науке* / А. Л. Ястребицкая – М.: Интерпракс, 1995. – 416 с.

(Дата подачи: 28.09.2017 г.)

С. А. Талмачова,

кандыддат гістарычных навук, дацэнт,
Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт
імя Максіма Танка,
Мінск, Рэспубліка Беларусь

S. Talmachova,

PhD in History, Associate Professor,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

КАДРАВАЯ ПАЛІТЫКА РАСІЙСКАГА ЎРАДА Ў ДАЧЫНЕННІ ДА ІНСТЫТУТА ЗЕМСКИХ НАЧАЛЬНИКАЎ У БЕЛАРУСІ Ў ПАЧАТКУ XX СТ.

PERSONNEL POLICY OF RUSSIAN GOVERNMENT TOWARDS ZEMSTVO CHIEFS IN BELARUS IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Артыкул падрыхтаваны пры падтрымцы
Беларускага рэспубліканскага фонда
фундаментальных даследаванняў

У артыкуле раскрываецца эвалюцыя дзяржаўнай кадрвай палітыкі ў дачыненні да земскіх начальнікаў. Адмена абмежаванняў па саслоўнай прыкмеце законам ад 5 кастрычніка 1906 г. прывяла да неабходнасці ўзмацнення кантролю пры падборы кадрў. З мэтай павышэння іх кваліфікацыі была ўведзена пасада кандыдата земскага начальніка, а таксама экзамен дзеля высвятлення ўзроўня ведання прэтэндэнтамі іх службовых абавязкаў і заканадаўства. Пры гэтым захоўваліся абмежаванні ў адносінах да католікаў пры займанні пасады ў мясцовым кіраванні ў Беларусі.

Ключавыя словы: Беларусь; земскі начальнік; кадрвая палітыка; кандыдат на пасаду; рэвізія; мясцовае кіраванне.

The article reveals the evolution of personnel policy of autocracy towards zemstvo chiefs. Abolition of estate limitations on 5th of October 1906 led to the necessity of strengthening of control during the selection of personnel. For the purpose of upgrading their qualification there has been introduced a position of a candidate of zemstvo chief as well as an examination for revealing the level of aspirants' knowledge of their official responsibilities and legislation. At the same time there stayed the limitations towards Catholics in their taking the positions in the local governing in Belarus.

Keywords: Belarus; zemstvo chief; personnel policy; candidate to a position; revision; local governing.

Земскія начальнікі – мясцовыя судово-адміністрацыйныя службовыя асобы, якія дзейнічалі ў большасці губерняў Расійскай імперыі ў адпаведнасці з законам ад 12 ліпеня 1889 г. [1]. На тэрыторыі Беларусі з-за недаверу з боку ўрада да мясцовага спадчыннага дваранства рымска-каталіцкага веравызнання гэты закон быў рэалізаваны значна пазней – у Віцебскай, Магілёўскай і Мінскай губернях – з 1901 г., а ў Віленскай і Гродзенскай – з канца 1903 г.

Паспяховая рэалізацыя «Положения о земских участковых начальниках» ад 12 ліпеня 1889 г. [1] патрабавала стварэння дзеяздольнага адміністрацыйнага апарату. Таму ў адпаведнасці з «Положением...» пры прызначэнні на пасады земскіх начальнікаў уводзіўся нармальны і экстраардынарны парадок. Пры нармальным парадку існавалі дзве катэгорыі кандыдатаў на гэта званне. Агульнымі ўмовамі для абедзвюх катэгорый быў узрост больш за 25 гадоў і прыналежнасць да спадчыннага мясцовага дваранства. Пры гэтым у першую катэгорыю ўваходзілі: 1) асобы, якія праслужылі ў губерні не менш за тры гады на пасадзе прадвадзіцеля два-

ранства – да іх не прад'яўляўся ніякі маёмасны цэнз; 2) дваране, што атрымалі вышэйшую адукацыю, ці праслужылі ў губерні не менш трох год на пасадзе міравога пасрэдняка, міравога суддзі ці неадменнага члена сялянскай прысутнасці, калі пры гэтым яны самі ці іх жонкі мелі ва ўласнасці ў межах павета не менш паловы памёру зямлі, неабходнага для ўдзелу ў выбранні гласных ў павятовы земскі сход, ці іншай нерухамай маёмасцю на суму больш за 7 500 руб.

Другую катэгорыю кандыдатаў на пасаду земскага начальніка складалі: 1) асобы з параўнальна вялікім (падвоеным) маёмасным цэнзам і параўнальна нізкім адукацыйным цэнзам (сярэдня адукацыя і класны чын); 2) асобы, якія захавалі ў межах павета хаця б толькі сядзібу, але падыходзілі па сваім адукацыйным ці службовым цэнзе пад умовы для кандыдатаў першай катэгорыі [1, с. 511–513].

У заходніх губернях земскія начальнікі прызначаліся парадкам, які быў вызначаны для губерняў, дзе не адбываліся дваранскія выбары. Гэта было пацверджана законам ад 19 красавіка 1904 г. «О некоторых изменениях и дополнении-

ях в существующих постановлениях о земских участковых начальниках», у якім адзначалася, што ў Віцебскай, Мінскай і Магілёўскай губернях земскія начальнікі прызначаліся міністрам унутраных спраў, а ў Віленскай і Гродзенскай – генерал-губернатарам па прапановах губернатараў, незалежна ад прыналежнасці іх да мясцовага дваранства і валодання імі нерухомай маёмасцю [2, с. 369].

Такі парадак забяспечваў у пэўнай ступені задавальняючы свайму прызначэнню склад земскіх начальнікаў толькі ў першыя гады ўвядзення названага інстытута, калі дзейнасць яго не была асабліва складанай і кантынгент мясцовых дваран-землеўладальнікаў даваў дастатковую колькасць кандыдатаў. Нагадаем, што на працягу першага дзесяцігоддзя яго функцыянавання ў імперыі на тэрыторыі Беларусі названага інстытута не існавала.

З цягам часу пасада земскіх начальнікаў ускладнялася шматлікімі абавязкамі па спанганні акладных збораў, народнаму харчаванню, справах землеўладкавання сялян падчас рэалізацыі сталыпінскай аграрнай рэформы і інш. Таму іх дзейнасць патрабавала ўсебаковага ведання законаў і іх ўрадавых тлумачэнняў, а таксама знаёмства з практыкай кіравання ўчасткам. Колькасць жа дваран, якія маглі заняць названую пасаду, значна паменшылася. Адною з прычын было тое, што частка іх з пачатку XX ст. накіроўвалася на службу ў заходнія губерні, дзе большасць мясцовых дваран-землеўласнікаў была рымска-каталіцкага веравызнання і ў адпаведнасці з законамі і цыркулярамі 60-х гг. XIX ст. не дапушчалася да пасадаў на дзяржаўнай службе ў краі.

Сукупнасць усіх гэтых прычын прывяла да таго, што парадак прызначэння на пасаду земскіх начальнікаў быў прызнаны Міністэрствам унутраных спраў незадавальняючым. Сапраўды, водзвы губернатараў і даклады асоб, якія былі накіраваны цэнтральнымі ўстановамі ў губерні з рэвізіямі, сведчылі, што новапрызначаныя земскія начальнікі вельмі мала былі знаёмы з заканадаўствам аб сялянах і мясцовымі асаблівасцямі края. Гэта выклікала слухныя нараканні з боку насельніцтва [3, с. 3–4]. Прынамсі, у Віленскай губернскай прысутнасці адзначалі, што большасць земскіх начальнікаў пры ўвядзенні рэформы ў 1903 г. прызначана была «без достаточной практической подготовки» [7, с. 1].

У сувязі з гэтым у адпаведнасці з законам ад 19 красавіка 1904 г. пры губернскіх прысутнасцях былі створаны пасады кандыдатаў

да земскіх начальнікаў для практычнай папярэдняй падрыхтоўкі іх да далейшага выканання службовых абавязкаў [2, с. 370]. Міністэрства ўнутраных спраў адзначала, што частка кандыдатаў набіралася з асоб, якія не адпавядалі адукацыйнаму, маёмаснаму і службавому цензу, усталяванаму Палажэннем 12 ліпеня 1889 г. і законам 19 красавіка 1904 г. [3, с. 14]. Пры гэтым, як паказаў вопыт, у якасці кандыдатаў маглі быць падрыхтаваны толькі параўнальна нязначная іх колькасць, а непрацяглы час на пасадзе недастаткова забяспечваў падрыхтаванасць асоб да службы ў якасці земскага начальніка.

Указам ад 5 кастрычніка 1906 г. «Об отмене некоторых ограничений в правах сельских обывателей и лиц других бывших податных состояний» пашыралася кола асоб, якія маглі займаць пасаду земскага начальніка [4, с. 891]. У адпаведнасці з ім «всем российским подданным», незалежна ад паходжання, за выключэннем інашародцаў, даваліся аднолькавыя правы ў адносінах да дзяржаўнай службы. Ліквідаваліся ўсе асаблівыя перавагі дваранства на займанне некаторых пасадаў па прызначэнню ад урада ў залежнасці ад саслоўнага паходжання.

Як ужо адзначалася, пашыралася кола пытанняў, якія павінны былі вырашаць земскія начальнікі. З гэтай прычыны Міністэрства ўнутраных спраў палічыла магчымым перадаць пэўную частку абавязкаў кандыдатам да земскіх начальнікаў. У прыватнасці, цыркулярам МУС № 53 ад 27 верасня 1907 г. кандыдатам, якія камандзіраваліся ў дапамогу земскім начальнікам, давалася права самастойна вырашаць адміністрацыйныя справы па прымяненні ўказа ад 9 лістапада 1906 г. Такая пастанова была выклікана значным павелічэннем у некаторых губернях справаводства земскіх начальнікаў у сувязі з пачаткам рэалізацыі сталыпінскай аграрнай рэформы. Адзначалася, што ў дапамогу ім маглі быць накіраваны нават і іншыя чыноўнікі, з прадстаўленнем ім такіх жа паўнамоцтваў, як і кандыдатам, у вырашэнні спраў па прымяненні названага ўказа [3, с. 13]. Таму Міністэрства ўнутраных спраў прышло да высновы аб неабходнасці папярэдніх іспытаў для асоб, якія прызначаліся на пасаду земскага начальніка і кандыдата. З гэтай прычыны ў маі 1907 г. пры Земскім адзеле МУС была распрацавана і зацверджана праграма іспытаў для асоб, што прызначаліся на пасаду земскага начальніка непасрэдна міністэрствам, калі ў губернатараў не было мясцовых кандыдатаў [3, с. 4; 5, с. 20].

На першых жа экзаменах высветлілася, што нават прэтэндэнты з вышэйшай юрыдычнай адукацыяй паказвалі нярэдка поўнае незнаёмства з заканадаўствам аб сялянах і з прымяненнем яго на практыцы, асабліва з землеўладкавальнымі законамі 1906 г. Стала відавочнай слабая кампетэнтнасць і падрыхтаванасць да службовай дзейнасці многіх з тых, хто прызначаўся на пасаду земскіх начальнікаў. Так, з 38 праэкзаменавааных асоб мелі вышэйшую адукацыю 8 чал., сярэдняю – 18, ніжэй за сярэдняю – 12 чал. У выніку толькі 33 асобы былі прызнаны належнымі да пасады земскага начальніка, але многія з іх здолелі вытрымаць іспыты на другі ці трэці раз, часам на працягу 2 і больш месяцаў. Пасля паспяховай здачы экзамену кандыдаты накіроўваліся на некаторы час «на практыку» да земскага начальніка 1 участка Пецярбургскага павета [3, с. 15].

З прычыны такіх вынікаў экзамену міністр унутраных спраў распаўсюдзіў цыркуляр № 6 ад 23 студзеня 1908 г. аб неабходнасці ўвесці сістэму іспытаў для ўсіх наогул асоб, якія прызначаліся на пасаду земскіх начальнікаў, у тым ліку і па прадстаўленням мясцовай адміністрацыі [3, с. 15]. Напярэдадні губернатарам была разаслана праграма экзаменаў з прапановай абмеркаваць яе па сутнасці, а таксама выказаць свае меркаванні адносна арганізацыі такіх іспытаў. Адказы ад губернатараў былі аднадушнымі. Усе выказаліся аб пажаданасці і неабходнасці папярэдніх экзаменаў. Гэтак жа аднадушна раней выказаліся і дэлегаты з'езда неадменных членаў губернскіх прысутнасцей, які адбыўся ў кастрычніку 1907 г. [6].

Па распараджэнні міністра ўнутраных спраў з гэтага часу для асоб, якія хадайнічалі аб прызначэнні на пасаду земскага начальніка, у губернскіх прысутнасцях праводзіліся іспыты. Яны адбываліся не менш 4 разоў у год у вызначаныя і загадзя абвешчаныя тэрміны ў звычайным складзе губернскай прысутнасці. Пры гэтым асабліва адзначалася неабходнасць наяўнасці губернскага прадвадзіцеля дваранства, упраўляючага казёнай палатай, старшыні (ці пракурора) акруговага суда і ўсіх неадменных членаў прысутнасці. Тэрмін экзаменаў вызначаўся губернатарам, але на пачатку кожнага года ён прадстаўляў гэтыя звесткі ў МУС для своєчасовага ўзгаднення часу камандзіровак прадстаўнікоў міністэрства з рэвізіямі ў губерні «в целях придания ему (правядзенню экзаменаў. – С. Т.) необходимых единообразия и правильности» [3, с. 16].

Губернскія прысутнасці кіраваліся той праграмай, якую распрацавала Міністэрства

ўнутраных спраў, але пры неабходнасці маглі яе пашырыць. Адною з задач экзамену была, перш за ўсё, грунтоўная (па ўсіх раздзелах праграмы) праверка ведаў законаў і правілаў, якія тычыліся дзейнасці земскага начальніка. Пры гэтым пры незадавальняючай здачы экзамену прэтэндэнт на пасаду меў магчымасць падрыхтавацца і праз пэўны тэрмін паўтарыць спробу. Міністэрствам ўнутраных спраў адзначалася, што кола асоб, якія дапушчаліся да іспытаў, «в то же время отнюдь не изменяет ни в чем установленных действующим законом требований ценза сословного, имущественного, образовательного и служебного в тех сочетаниях и той последовательности, как сие указано в законе» [3, с. 17]. Ад экзаменаў вызваляліся толькі тыя асобы, якія ўжо мелі вопыт работы «в деле крестьянского управления» (напрыклад, былыя неадменныя члены губернскіх прысутнасцей, чыноўнікі па сялянскіх справах і інш.) [3, с. 18]. Міністр унутраных спраў адзначаў, што тых, хто вытрымліваў экзамены, «весьма желательно» было накіроўваць на пэўны тэрмін для далейшага практычнага азнаямлення са справай да аднаго з земскіх начальнікаў па выбары губернатара. Аб важнасці вынікаў экзаменаў сведчыць тое, што ў прадстаўленнях аб асобах, якія былі прапанаваны губернатарам на пасаду земскага начальніка, неабходна было абавязкова ўказаць «о степени успешности произведенных сими лицами испытаний» [3, с. 19].

Пры Земскім аддзеле МУС былі створаны спецыяльныя курсы для падрыхтоўкі прэтэндэнтаў на месца земскага начальніка. 6 лістапада 1908 г. міністрам унутраных спраў былі зацверджаны «Правила о временных курсах для подготовки лиц, желающих подвергнуться испытанию на должность земского начальника» [3, с. 31–32]. Мэтай курсаў было азнаямленне слухачоў з законамі і распараджэннямі ўрада, якія мелі непасрэднае дачыненне да сялян. Пасля не менш 4 тыдняў штодзённага навучання слухачы маглі здаваць экзамен спецыяльнай камісіі пад старшынствам упраўляючага Земскім аддзелам. Тым, хто паспяхова вытрымаў іспыты, выдавалася пасведчанне [3, с. 32].

Як ужо адзначалася, для тых чыноўнікаў, якія ўжо мелі вопыт практычнай работы на пасадах у «сялянскіх» установах, ніякіх экзаменаў з мэтай праверкі іх службовай адпаведнасці не прадугледжвалася. Аднак шматлікія скаргі і нараканні на дзейнасць земскіх начальнікаў патрабавалі пэўнай рэакцыі з боку ўлады. З гэтай прычыны час ад часу ў імперыі праводзіліся рэвізіі дзейнасці мясцовых губернскіх і павято-

вых устаноў па сялянскіх справах. З 1908 г. такія рэвізіі ўрад вырашыў праводзіць рэгулярна.

У адпаведнасці з цыркулярам МУС № 6 ад ад 23 студзеня 1908 г., напрыклад, у Віленскай губерні штогод прызначаліся па 4 тэрміны правядзення экзаменаў па распрацаванай Міністэрствам унутраных спраў праграме, якая была дапоўнена губернскай прысутнасцю. У іспытах удзельнічалі кандыдаты на пасаду земскага начальніка і асобы, якія хадайнічалі аб прызначэнні. За 1908–1913 гг. у губерні былі праэкзаменаваны 48 чал. Іспыты вытрымалі 43 чал., з іх 1 – «выдатна», 2 – «вельмі добра», 4 – «добра», 14 – «цалкам задавальняюча» і 22 – «задавальняюча». Віленская губернская прысутнасць адзначала, што прадыпрынятая МУС мера для ўдасканалення асабовага складу земскіх начальнікаў прынесла вялікую карысць [7, с. 4–5].

У 1909 г. адбыўся з'езд неадменных членаў губернскіх прысутнасцей, на якім быў заслуханы даклад Земскага аддзела МУС. Было адзначана, што да 1 студзеня 1909 г. з большасці губерняў, акрамя 9 (у тым ліку Магілёўскай) былі дасланы справаздачы аб выніках рэвізій земскіх начальнікаў, праведзеных на месцах. Пры гэтым толькі ў трох губернях (Мінскай, Калужскай і Смаленскай) планы правядзення рэвізій былі выкананы ў поўным аб'ёме. Найбольшая колькасць земскіх начальнікаў (31 чал.) была абрэвізавана ў Мінскай губерні. У пераважнай большасці губерняў Расійскай імперыі планы не былі выкананы нават напалову [8, с. 104]. Адначасова ў шэраг губерняў былі накіраваны з рэвізіямі і чыноўнікі Земскага аддзела МУС. Так, мясцовыя ўстановы па сялянскіх справах Магілёўскай губерні рэвізаваў сапраўдны стацкі дарадчык Сцефановіч [8, с. 105]. У цэлым адзначалася, што вынікам рэвізій, з аднаго боку, было «совершенное устранение от дела» асоб, якія не адпавядалі патрабаванням па сваіх службовых якасцях і выніках працы. З другога боку, МУС атрымлівала звесткі аб мясцовым кадравым патэнцыяле для замяшчэння больш высокіх пасадаў, а таксама для рэалізацыі новых мерапрыемстваў урада. Адначасова выпраўляліся недахопы дзейнасці тых ці іншых прадстаўнікоў адміністрацыі, якія аказаліся «не на надлежащей высоте». Пры гэтым земскія начальнікі атрымлівалі інструкцыі па паляпшэнні сваёй працы. У выніку рэвізій былі адзначаны і лепшыя з іх [8, с. 105–106].

Удзельнікі з'езда прыйшлі да высновы, што новапрызначаных земскіх начальнікаў неабходна рэвізаваць праз 4–6 месяцаў пасля

прызначэння [8, с. 106]. Была распрацавана і зацверджана новая праграма рэвізій земскіх начальнікаў, якая была разаслана губернам у адпаведнасці з цыркулярам МУС ад 14 красавіка 1909 г., дзе даваліся ўказанні аб далейшым прадаку правядзення рэвізій сялянскіх устаноў [8, с. 108–109].

Калі ў цэлым па імперыі ўзнікала пытанне аб прафесійнай падрыхтаванасці земскіх начальнікаў, то на тэрыторыі Беларусі яно было больш складаным. Так, у ліпені 1903 г., яшчэ на этапе падрыхтоўкі ўвядзення ў Віленскай, Гродзенскай і Ковенскай губернях інстытута земскіх начальнікаў, міністр унутраных спраў В. Плеве нагадаў Віленскаму генерал-губернатару П. Святаполк-Мірскаму аб неабходнасці выканання закона ад 27 мая 1864 г. і пазбягаць прызначэння на пасады земскіх начальнікаў «лиц польского происхождения и католического исповедания» [9, арк. 4]. Аднак Віленскі генерал-губернатар меркаваў, што «поляк, идущий в земские начальники, следовательно, на дело, руководимое русским правительством, без сомнения так или иначе отторгается от среды польского общества, которое желает оставаться оппозиционным. Поэтому ... включение поляков в русскую служебную среду не может не ввести раскола в само польское общество и вместе с тем до известной степени переработать, в благоприятном для правительства смысле, пошедших на встречу русскому обществу поляков» і лічыў «назначение некоторого числа лиц польского происхождения в число земских начальников ... края с точки зрения правительственных в нем интересов выгодным» [9, арк. 7]. У выніку Мікалай II падпісаў дазвол на замяшчэнне католікамі пасадаў земскіх начальнікаў па тры чалавекі ў Віленскай, Гродзенскай і Ковенскай губернях у якасці эксперыменту [9, арк. 33].

Такі падыход даў падставу губернам накіроўваць хадайніцтвы аб прызначэнні католікаў на пасаду кандыдатаў да земскіх начальнікаў. Пры гэтым яны стараліся трымацца «квоты» ў тры чалавекі на губерню. Так, у кастрычніку 1904 г. Гродзенскі губернатар хадайнічаў перад міністрам унутраных спраў аб прызначэнні трох асоб рымска-каталіцкага веравызнання на названую пасаду. Пры гэтым ён адзначаў, што земскі начальнік 4-га ўчастка Брэсцкага павета Грабоўскі (католік), закліканы падчас вайны ў дзеючую армію, зарэкамендаваў сябе як «отличный и любимый своими товарищами земский начальник, принесший большую пользу своему участку» [9, арк. 15 адв.].

Мінскі губернатар у студзені 1905 г. таксама хадайнічаў аб дазvole тром асобам з мясцовых спадчынных дваран-католікаў заняць вакансіі земскіх начальнікаў у губерні [9, арк. 43–43 адв.]. Аднак А. Булыгін, які змяніў П. Святаполк-Мірскага на пасадзе міністра ўнутраных спраў, гэта і шэраг падобных хадайніцтваў адхіліў [9, арк. 44–50 адв.]. Сваю адмову ён матываваў тым, што пасля ўказа ад 12 снежня 1904 г. меркавалася змена дзеючых законаў «о правах уроженцев отдельных местностей» [9, арк. 50].

У маі 1905 г. Мікалай II зацвердзіў журнал Камітэта міністраў, у якім утрымліваўся спіс пасадак, якія не падлягалі «занятю в 9 западных губерниях лицами польского происхождения». Земскія начальнікі ў гэты пералік не ўвайшлі [9, арк. 56–57 адв.]. Аднак мясцовая адміністрацыя па-ранейшаму прытрымлівалася меркавання аб непажаданасці прызначэння «палякаў» земскімі начальнікамі. Так, у маі 1909 г. Віленскі губернатар Дз. Любімаў пісаў кіраўніку Земскім аддзелам МУС Я. Ліцвінаву аб «затруднительности» прызначэння земскім начальнікам двараніна рымска-каталіцкага веравызнання С. фон Кехлі, паколькі ў Віленскай губерні ўжо было 4 земскіх начальніка-католіка, што складала 8 %. Дз. Любімаў лічыў «идти далее по этому пути ... положительно неудобным» [9, арк. 67–67 адв.], нягледзячы на тое, што кандыдатура С. фон Кехлі была прапанавана міністру ўнутраных спраў Віленскім генерал-губернатарам. Аднак у гэтым жа лісце губернатар прасіў паскорыць адстаўку земскага начальніка 6-га ўчастка Вілейскага павета Б. фон Рыдыгера. Ён адзначаў, што адстаўка гэтая вымушаная, і прашэнне было пададзена Рыдыгерам па патрабаванню Дз. Любімава «в виду безобразий, которые он (Рыдзигер. – С. Т.) творил в пьяном виде, страдая запоем». Да зацвярджэння прашэння Б. фон Рыдыгер, «оставаясь земским начальником, ничем лично теперь уже не рискуя, продолжает компрометировать институт земских начальников своим нетрезвым поведением» [9, арк. 67–68]. Такім чынам, мясцовая адміністрацыя пазбягала прызначэння земскімі начальнікамі прэтэндэнтаў з мясцо-

вых спадчынных дваран-католікаў. Пры гэтым нізкія службовыя і асабістыя якасці некаторых іншых асоб, прызначаных з улікам веравызнання, прыводзілі да неабходнасці змяшчэння іх з пасады. У выніку месцы заставаліся вакантнымі. У прыватнасці, да 1 студзеня 1912 г. у 35 беларускіх паветах у 210 участках пасады земскіх начальнікаў займалі 157 праваслаўных (74,7 %), 13 лютэран (6,2 %), 9 католікаў (4,3 %), 1 магаметанін (0,5 %), па 11 чал. (5,2 %) звесткі аб веравызнанні недакладныя, а 19 месцаў (9,0 %) былі вакантнымі. Найбольшая колькасць незанятых пасадак прыходзілася на Мінскую (6) і Магілёўскую (5) губерні [10]. Аднак нават у такой сітуацыі ўрад не жадаў паўтарэння падзей 1863–1864 гг., таму пазбягала прызначэння іх на пасаду земскіх начальнікаў.

Такім чынам, шматлікія нараканні з боку мясцовых улад і скаргі насельніцтва на дзейнасць земскіх участковых начальнікаў, а таксама адмена ў 1906 г. абмежаванняў па са-слоўнай прыкмеце на займанне названай пасады прывялі да неабходнасці ўзмацнення кантролю над асабовым складам гэтых чыноўнікаў. Першыя экзамены паказалі няведанне прэтэндэнтамі заканадаўства, якім яны павінны былі кіравацца пры выкананні службовых абавязкаў. У выніку Міністэрства ўнутраных спраў увяло ў губернскіх прысутнасцях абавязковыя іспыты па спецыяльна распрацаванай праграме для жадаючых займаць пасаду земскага начальніка. Аднак тыя асобы, якія ўжо мелі вопыт працы ва ўстановах па сялянскіх справах, не экзаменаваліся, але не ўсе з іх дакладна ведалі і выконвалі свае абавязкі. З гэтай прычыны МУС з 1908 г. увёў абавязковыя праверкі (рэвізіі) дзейнасці земскіх начальнікаў, якія давалі магчымасць не толькі кантраляваць, але і карэктываць і ў пэўнай ступені накіроўваць у патрэбнае рэчышча дзейнасць гэтых чыноўнікаў. Існаванне абмежаванняў пры замяшчэнні пасадак у мясцовым кіраванні ў краі прадстаўнікамі рымска-каталіцкага веравызнання прыводзіла да недахопу прэтэндэнтаў пры фарміраванні кадравага складу земскіх начальнікаў і мела негатыўныя наступствы для рэалізацыі аграрнай палітыкі ўрада.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Положение о земских участковых начальниках : Высочайше утвержденное 12 июля 1889 г. мнение Гос. Совета // Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗРИ). – Собр. 3-е. – Т. 9 (1889). – № 6196. – СПб., 1891. – С. 508–524.
2. О некоторых изменениях и дополнениях в действующих постановлениях о земских участковых начальниках : Высочайше утвержденное 19 апр. 1904 г. мнение Гос. Совета // ПСЗРИ. – Собр. 3-е. – Т. 24 (1904). – Отд. 1. – № 24388. – СПб., 1907. – С. 368–371.

3. Программа испытания на должность земского начальника и правила о временных курсах для подготовки лиц, желающих подвергнуться испытанию на должность земского начальника / сост. В. Максимов. – М. : Изд. кн-ва «Юрист», тип. И. Н. Холчева, 1909. – 104 с.
4. Об отмене некоторых ограничений в правах сельских обывателей и лиц других бывших податных состояний : Именной Высочайший указ, данный Сенату 4 окт. 1906 г. // ПСЗРИ. – Собр. 3-е. – Т. 26 (1906). – Отд. 1. – № 28392. – СПб., 1909. – С. 891-893.
5. Известия Земского отдела : Ежемес. журн. изд. при Земск. отд. М-ва внутр. дел. – 1908. – № 7-8.
6. Труды съезда непременных членов губернских присутствий : 24 октября – 1 ноября 1907 г. / М-во внутр. дел. – СПб., 1908. – [4], 155 с.
7. Краткий обзор десятилетней деятельности крестьянских учреждений Виленской губернии, преобразованных по закону 12 июля 1889 г. (1903 – 1 декабря 1913 г.) / Сост. Виленским губернским присутствием. – Вильна: Губернская типография, 1913. – 37 с.
8. Съезд непременных членов губернских присутствий и землеустроительных комиссий. Труды Съезда непременных членов губернских присутствий и землеустроительных комиссий. 10-23 янв. 1909 г. / МВД. – СПб., 1909. – [6], XVIII, 363 с.
9. Дело по вопросу о назначении на должности земских начальников лиц польского происхождения и католического вероисповедания // Российский государственный исторический архив (РГИА). – Фонд 1291. – Оп. 30, 1903 г., гр. Г. – Д. 175. – 68 л.
10. Список лиц, служащих по ведомству Министерства внутренних дел, 1912 года (исправлен по 1 января) : в 2 ч. – Ч. II: Губернии, области, градоначальства / По I отделению Департамента Общих дел. – СПб.: Тип-я Министерства внутренних дел, 1912. – С. 59-62, 71-76, 159-165, 336-344, 352-357.

(Дата подачи: 19.09.2017 г.)

А. В. Тищенко,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

A. Tsishchanka,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ПРОБЛЕМА МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ В ПОЛИТИКЕ Д. ТРАМПА

Статья посвящена проблеме реформирования системы медицинского страхования в США. Автором представлены сильные и слабые стороны реформы здравоохранения и защиты пациентов, показана эволюция общественного мнения и определены причины неудачных попыток реализации предвыборного обещания Д. Трампа о его отмене.

Ключевые слова: президентство Д. Трампа; медицинское страхование в США; Обамакер.

Среди предвыборных обещаний Д. Трампа особое место занимает отмена реформы медицинского страхования, проведенной Б. Обамой (Affordable Care Act) [1]. Попытки создания единой системы медицинского страхования предпринимались начиная с президентства Т. Рузвельта. В послевоенной истории создать такую систему безуспешно пытались Г. Труман, Дж. Картер, Б. Клинтон.

В 1965 году в действие вступили программы «Medicare» (Медикер) и «Medicaid» (Медикед). Благодаря им медицинское страхование получили пенсионеры (Медикер) и малообеспеченные американцы (Медикед). С 1972 г. в программу «Медикер» включили помощь инвалидам. Несмотря на успехи, значительный процент американцев оставался незастрахованным. К 2008 году их число составляло 42 млн [2]. США оставались единственной страной Запада, где не существовало единой системы страхования, при этом стоимость медицинских услуг была в 1,5–2 раза выше, чем в других странах Запада. Расходы на медицинское страхование опережали рост доходов простых американцев. Хорошие рабочие места предполагали страховку для работников. Пропорционально росту расходов на здравоохранение, росла и стоимость государственных программ «Медикер» и «Медикед». Расходы на их содержание ложились дополнительной нагрузкой на государственный бюджет [3; 4].

Для проведения реформы существовали благоприятные условия. Демократы имели большинство в обеих палатах конгресса. Высокий уровень доверия к президенту американцев позволял надеяться на быстрые и радикальные преобразования. Но реформа, как и все другие

THE PROBLEM OF MEDICAL INSURANCE IN THE POLICY OF D. TRUMP

The article is devoted to the problem of reforming the system of medical insurance in the USA. The author presents strong and weak parts of the Affordable Care Act, shows the evolution of public opinion and identifies the reasons of unsuccessful Trump's attempts to repeal it.

Keywords: The Presidency of Donald Trump; medical insurance in the US; Obamacare.

мероприятия Б. Обамы, изначально встретила тотальную и бескомпромиссную оппозицию со стороны республиканской партии. Президент пытался проводить двухпартийную политику. Проект реформ не носил радикальный характер. В отличие от других стран Запада, не создавалась единая система государственного страхования. Государство способствовало созданию единого рынка страховых услуг под эгидой государства. Таким образом, сохранялся рыночный характер системы.

«Закон о защите пациентов и доступном медицинском обслуживании» (Обамакер) был принят 23 марта 2010 г. Были расширены программы «Медикер» и «Медикед». Вводился ряд прогрессивных новшеств. Новый закон не только создавал общий рынок, но и регулировал страховые услуги, регламентировав деятельность страховых компаний. Страховым компаниям было запрещено отказывать в страховке американцам, имеющим хронические заболевания. Закон позволял использовать медицинские страховки родителей детьми до достижения ими 26-летнего возраста. Страхование стало обязательным для всех американцев. За несоблюдение этого правила полагался штраф (в среднем \$995 в год). Компании штатом более 50 человек были обязаны обеспечивать страховкой сотрудников. При этом было заявлено, что стоимость страховок для американцев не вырастет, а имеющие страховку американцы смогут получать её на прежних условиях [5].

Наиболее значимым результатом реформы стало получение страховки более чем 20 миллионами граждан. Доля незастрахованных американцев в возрасте от 18 до 64 лет с 2013 по 2016 г. сократилась с 20,3 % до 11,5 % [6; 7, p. 1; 6].

Несмотря на достижения, реформа имела негативные стороны. Вопреки обещаниям, государственные расходы на здравоохранение возросли. Обязательность покупки страховки вызвала недовольство среди тех, кто считал, что им страховка не нужна. Имело место удорожание страховок. Данное президентом обещание сохранить страховку на прежних условиях для имевших её до реформы американцев оказалось не выполнено [5]. Последнее объяснялось, в частности, скрытым сопротивлением страховых кампаний, уходивших с рынка или менявших направление деятельности. В этой связи результаты реформы оказались непопулярны среди большинства американцев. Граждане, имевшие страховку до реформы, не считали предоставление ранее не имевшим её американцам приоритетной для себя задачей. В ноябре 2016 г. «Обамакер» поддерживали лишь 42 % американцев [8].

Вопрос о медицинском страховании занимал значительное место в борьбе республиканцев и демократов. Республиканцы понимали, что успешная реализация реформы может укрепить позиции демократов и расширить её электорат. Несмотря на сопротивление республиканцев и инициированное ими рассмотрение вопроса о незаконности реформы в Верховном суде, с 2013 года закон вступил в силу.

Недостатки и невыполненные обещания активно критиковались всеми республиканскими кандидатами в период республиканских праймериз 2016 г. Отмена реформы стала одним из центральных пунктов программы победившего на выборах Д. Трампа. После выборов 2016 г. республиканская партия обрела большинство в обеих палатах конгресса. Казалось, что отмена «Обамакер» неизбежна, однако этого не произошло.

В марте 2017 г. республиканская партия предложила план, одобренный президентом Д. Трампом. Утверждалось, что замена закона о защите пациентов и доступном медицинском обслуживании 2010 (Patient Protection and Affordable Care Act, Affordable Care Act) на Американский закон о медицинском обслуживании 2017 (American Health Care Reform Act of 2017) обойдется бюджету дешевле на \$337 млрд за 10 лет. Реформа Б. Обамы по прогнозам должна была обойтись американскому бюджету в 940 млрд долл. [9; 10; 11].

Реформа включает в себя урезание финансирования программы «Медикед» расширяет налоговые льготы в случае оплаты счетов от лечебных учреждений и врачей, отменяет штрафы за отказ от медицинской страховки, и разрешает частным страховым компаниям увеличить спектр медицинских услуг для пожилых людей. Отменяется обязательное требование

к компаниям штатом более 50 человек обеспечивать страховкой сотрудников [12]. Вместе с тем, по данным независимой оценки Бюджетного комитета конгресса США (Congressional Budget Office), 22 миллиона в настоящее время застрахованных американцев потеряют страховку после принятия нового закона [13].

В процессе реализации главного предвыборного обещания, администрация Д. Трампа столкнулась с трудностями. Палата представителей поддержала предложенный законопроект лишь со второй попытки. 25 июля 2017 сенат не принял это решение. Попытка принятия модифицированного закона 29 сентября 2017 также не состоялась. В результате президенту пришлось отказаться от этой идеи, политическая активность сместилась в сторону других предвыборных обещаний. 12 октября 2017 Д. Трамп издал указ, подрывающий основы финансирования «Обамакер». Последующее утверждение положений указа конгрессом представляется маловероятным [14].

Справедливо говорить о разладе внутри республиканской партии. Консервативное крыло партии посчитало, что выносимый на голосование закон недостаточно радикален, и сохраняет некоторые элементы «Обамакер». Но консервативные республиканцы — не единственная причина неудач администрации Д. Трампа. В преддверии промежуточных выборов конгрессмены стараются учитывать интересы своих избирателей, среди которых положения реформы Б. Обамы популярны. Запрет на дискриминацию по состоянию здоровья со стороны страховых компаний, использование страховок родителей их детьми, сокращение числа незастрахованных американцев утвердились в обществе и их отмена в будущем представляется маловероятной. Поддержав отмену популярной части реформы, республиканцы рискуют проиграть промежуточные выборы 2018 г.

Д. Трампу не удалось выполнить ключевое предвыборное обещание. Разногласия в республиканской партии, неумение президента работать с конгрессом, находить компромиссы с оппозицией отрицательно сказываются на оценке американцами деятельности действующей администрации. Вырос процент американцев, считающих работу правительства неэффективной. По данным института Гэллапа в июне, июле и августе 2017 г. каждый четвертый американец считал неэффективность правящей администрации главной проблемой страны [15–17]. По истечении полугода правления Д. Трамп не выполнил ни одно из основных своих предвыборных обещаний. Это сказалось на рейтинге одобрения американцами деятельности президента. С июня 2017 г. рейтинг не превышал 39 %. В начале октября 2017 г. он составлял 37 % [18].

Несмотря на ряд недостатков, положения проведенной реформы остаются популярными, инициатива их отмены не находит поддержки не только у сторонников демократической партии, но и большинства тех, кто голосует за республиканцев [8]. «Закон о доступном медицинском обслуживании» стала знаковым достижением Б. Обамы. Удалось сделать то, что не смог сде-

лать ни один другой президент. Была создана единая, регулируемая государством система. Более 20 млн американцев получили страховку. Б. Обама войдет в историю как президент, который смог изменить отношение к вопросу о медицинском страховании – растущее число американцев стали рассматривать медицинское обслуживание как свое неотъемлемое право.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Health Care and Education Reconciliation Act of 2010 // GovTrack. U. S. Congress [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.govtrack.us/congress/billtext.xpd?bill=h111-4872> – Date of access : 07.12.2011.
2. Census says 42 million Americans were uninsured before Obamacare [Electronic resource] // Washington Examiner – Mode of access: <http://www.washingtonexaminer.com/census-says-42-million-americans-were-uninsured-before-obamacare/article/2553446> Date of access: 16.09.2014
3. Here's a Map of the Countries That Provide Universal Health Care (America's Still Not on It) [Electronic resource] // The Atlantic – Mode of access: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2012/06/heres-a-map-of-the-countries-that-provide-universal-health-care-americas-still-not-on-it/259153/> Date of access: 28.06.2012
4. Why American Health Care Is So Much Worse Than Europe's [Electronic resource] // The Atlantic – Mode of access: <https://www.theatlantic.com/health/archive/2017/07/us-worst-health-care-commonwealth-2017-report/533634/> Date of access: 14.07.2017
5. 7 Key Promises Obamacare Broke [Electronic resource] // The Dailywire – Mode of access: <http://www.dailywire.com/news/14725/7-key-promises-obamacare-broke-aaron-bandler> Date of access: 23.03.2017
6. Uheroi N., Finegold K., Gee E. Health insurance coverage and the Affordable Care Act, 2010–2016 // [Electronic resource]. U. S. Department of Health and Human Services. ASPE. 2016. March 3. – Mode of access : <https://aspe.hhs.gov/system/files/pdf/187551/ACA2010-2016.pdf> – Date of access: 12.12.16.
7. Barnett J., Vornovitsky M., Current population reports, P60-257(RV), health insurance coverage in the United States: 2015. – Washington: U. S. Government Printing Office, 2016. 35 p.
8. Affordable Care Act Gains Majority Approval for First Time [Electronic resource] // Gallup – Mode of access: <http://news.gallup.com/poll/207671/affordable-care-act-gains-majority-approval-first-time.aspx> – Date of access: 8.10.2017.
9. American Health Care Act Budget Reconciliation Recommendations of the House Committees on Ways and Means and Energy and Commerce, March 9, 2017 // CONGRESSIONAL BUDGET OFFICE [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.cbo.gov/system/files/115th-congress-2017-2018/costestimate/american-healthcareact.pdf> – Date of access : 13.03.2017.
10. Montgomery L., Kane P. House leaders announce \$940 billion health-care compromise bill [Electronic resource] // Washington Post – Mode of access: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/03/18/AR2010031801153.html> Date of access: 19.03.2010
11. Amadeo K. How Much Did Obamacare Cost? [Electronic resource] // The Balance – Mode of access: <https://www.thebalance.com/cost-of-obamacare-3306050> Date of access: 05.07.2017
12. American Health Care Act Budget Reconciliation Recommendations of the House Committees on Ways and Means and Energy and Commerce, March 9, 2017 // CONGRESSIONAL BUDGET OFFICE [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.cbo.gov/system/files/115th-congress-2017-2018/costestimate/american-healthcareact.pdf> – Date of access : 13.03.2017.
13. Congressional Budget Office says Senate Bill Would Kick 22 Million People Off of Health Coverage – [Electronic resource] // The Georgetown University Health Policy Institute – Mode of access: <https://ccf.georgetown.edu/2017/06/26/congressional-budget-office-says-senate-bill-would-kick-22-million-people-off-of-health-coverage/> – Date of access: 26.06.2017
14. Robert Reich [Electronic resource] // Facebook – Mode of access: <https://www.facebook.com/RBReich/posts/1732012553478000> – Date of access: 13.10.2017.
15. More in U.S. Say Government Is the Most Important Problem [Electronic resource] // Gallup – Mode of access: http://www.gallup.com/poll/212426/say-government-important-problem.aspx?g_source=Problems&g_medium=search&g_campaign=tiles – Date of access: 15.06.2017.
16. More in U.S. Say Healthcare Is the Most Important Problem [Electronic resource] // Gallup – Mode of access: http://www.gallup.com/poll/214049/say-healthcare-important-problem.aspx?g_source=Problems&g_medium=search&g_campaign=tiles – Date of access: 14.07.2017.
17. Government, Healthcare Most Important Problems in U.S. [Electronic resource] // Gallup – Mode of access: http://www.gallup.com/poll/215645/government-healthcare-important-problems.aspx?g_source=Problem&g_medium=search&g_campaign=tiles – Date of access: 10.08.2017.
18. Presidential Approval Ratings -- Donald Trump [Electronic resource] // Gallup – Mode of access: <http://news.gallup.com/poll/203198/presidential-approval-ratings-donald-trump.aspx> – Date of access: 17.09.2017.

(Дата подачи: 26.09.2017 г.)

И. Н. Трестьян,
аспирант,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

I. Trestsian,
Post-Graduate Student,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

КАДРОВЫЙ СОСТАВ ГУБЕРНСКИХ ПРАВЛЕНИЙ И КАНЦЕЛЯРИЙ ГУБЕРНАТОРОВ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ (1800–1856 гг.)

На основе широкого круга архивных источников, хранящихся в Российском государственном историческом архиве и Национальном историческом архиве Беларуси, проведен анализ чиновничьего корпуса губернских правлений и канцелярий губернаторов, действовавших на территории Беларуси с 1800 по 1856 г. Выявлены особенности формирования кадрового состава данных губернских учреждений.

Ключевые слова: Российская империя, Беларусь, местные органы государственной власти, кадровый состав, губернское правление, канцелярия губернатора, белорусские губернии.

THE PERSONNEL STRUCTURE OF PROVINCIAL BOARDS AND OFFICES OF GOVERNORS IN THE TERRITORY OF BELARUS (1800–1856)

On the basis of a wide range of the archival sources which are stored in the Russian Public historical Records Office and National historical archive of Belarus the analysis of the official case of the provincial boards and offices to governors operating in the territory of Belarus from 1800 to 1856 is carried out. Features of formation of personnel structure of data of provincial institutions are revealed.

Keywords: Russian Empire, Belarus, local public authorities, personnel structure, provincial board, governor's office, Belarusian provinces.

После трех разделов Речи Посполитой вся территория Беларуси была включена в состав Российской империи и в начале XIX разделена на пять губерний, где вводилась система местных органов государственной власти по российскому образцу.

С целью выявления особенностей формирования кадрового состава губернских учреждений на территории Беларуси был проведен сравнительный анализ чиновничьего корпуса губернских правлений и канцелярий гражданских, военных и генерал-губернаторов. Источником для характеристики корпуса чиновников послужили формулярные списки, выявленные в Российском государственном историческом архиве и Национальном историческом архиве Беларуси.

Анализ проводился по отдельным хронологическим периодам, выбор которых основан на законодательных изменениях в кадровой политике российского правительства, и утверждении штатов губернских учреждений: в 1800, 1814, 1830, 1839, 1845 г и 1856 годах соответственно.

Основными критериями для характеристики кадрового состава губернских учреждений были сословная и конфессиональная принадлежность чиновников, их образовательный уровень и семейное положение.

Полученная по годам выборка охватывает в каждом отдельном случае не менее одной трети всех чиновников. Поэтому в целом она репрезентативна.

В конце XVIII – начале XIX в. на территорию белорусских губерний распространилось действие всех законов Российской империи о государственной службе и, соответственно, не делалось никаких препятствий местным уроженцам в поступлении на гражданскую службу.

В конце XVIII в. 71,7 % чиновничьего корпуса составляли дворяне. Преобладание среди чиновников представителей дворянского сословия объясняется продворянским характером кадровой политики самодержавия и предусматривавшей их более быстрое продвижение по службе.

С целью исключения возможности проникновения в чиновничью среду представителей податных сословий, всем государственным учреждениям запрещалось принимать их на службу. Однако вследствие недостатка чиновников в губернских учреждениях этот запрет постоянно нарушался. Особенно это характерно для конца XVIII в., когда в связи с проведением губернской реформы 1775 г. были созданы новые местные учреждения, требовавшие множества неклассных служащих [1, с. 21–23]. В результате, около 20 % чиновничьего кор-

пуса составили представители податных сословий.

В начале XIX в. доля дворян в составе чиновничьего корпуса уменьшилась до 65,9 %, в то время как представители других сословий составили одну третью часть корпуса. Чины V–VII классов имели исключительно представители дворянского сословия. Отмеченная тенденция вполне закономерна, так как сроки продвижения по службе и получение очередного чина напрямую зависели от сословной принадлежности. Следует отметить, что в связи с министерской реформой Александра I, спровоцировавшей рост государственного аппарата, возникла острая потребность в новых кадрах. Решением этой проблемы стало официальное разрешение принимать на канцелярские должности лиц податных сословий (кроме крепостных). В результате, к 1814 г. 46,7 % канцеляристов, служивших в белорусских губернских учреждениях, были представлены выходцами из мещан и разночинцев.

Согласно принятому в 1827 г. «Положению о канцелярских служителях», еще больше связывающему преимущество по службе с сословной принадлежностью, все канцелярские служащие были разделены на три разряда: 1) потомственные дворяне; 2) дети личных дворян, купцов I-й гильдии, священников и дьяконов; 3) дети канцелярских служителей, ученых и художников, не имевших классных чинов. Для тех, кто по новому «Положению...» не имел право стать чиновником, но к моменту его издания уже находился на государственной службе, был установлен 4 разряд. К нему относились купцы II-й и III-й гильдий, иностранцы, лица податного состояния, отставные нижние военные чины, церковнослужители, дети придворных служащих, не достигших классных чинов, а также дети всех выше перечисленных категорий. Для всех разрядов устанавливался новый срок выслуги лет первого классного чина. Так для первого разряда – два года, для второго – четыре года, для третьего – шесть лет, для четвертого – 12 лет. [2, с. 895–896]. Этот законодательный акт еще больше закрепил привилегии дворянства на государственной службе. Так, уже в 1830 г. число дворян в составе чиновничьего корпуса на территории Беларуси возросло до 76,1 %, при этом они сохранили свою исключительность в обладании чинами V–VII классов, и, соответственно, сократилось до 23,9 % число выходцев из других сословий.

Восстание 1830–1831 гг. способствовало уменьшению доли представителей дворянства в составе чиновничьего корпуса до 68,0 % в 1839 г. и 65,1 % – в 1845 г. и, соответственно, увеличению до 42,0 % и 44,9 % выходцев из других сословий, часть из которых стали занимать основные должности в губернских учреждениях. В этот период основным источником пополнения бюрократии, наряду с дворянами, стали лица, связанные с чиновничьей средой (дети штаб- и обер-офицеров, чиновников и канцеляристов), а также представители духовенства и разночинцы.

Основные причины таких изменений были связаны с внутренней политикой самодержавия, проводимой на территории Беларуси в связи с восстанием 1830–1831 гг. Так, в белорусских губерниях во время восстания практиковались увольнения, основаниями для которых являлись наличие у чиновников широких знакомств среди местных дворян или даже слухи об их сочувствии к восставшим [3, с. 77]. Начатый правительством в 1831 г. «разбор шляхты» и причисление к третьему разряду лиц, не доказавших свое дворянство, способствовали пополнению групп чиновников, представлявших другие сословия [4, с. 241]. Кроме того, согласно указу от 23 января 1837 г., все дворяне католического вероисповедания западных губерний, желавшие стать чиновниками, обязывались в течение пяти лет прослужить во внутренних российских губерниях, что также способствовало уменьшению удельного веса дворянства в чиновничьей среде [5, с. 58–59].

В середине XIX в. 81,7 % корпуса чиновников составляли дворяне, остальные 18,3 % – дети обер-офицеров, выходцы из духовенства и разночинцы. Увеличение процента дворян в некоторой степени можно объяснить следующими обстоятельствами. Во-первых, после восстания 1830–1831 гг. гражданская служба для многих мелкопоместных дворян стала единственным источником существования. Во-вторых, часть представителей недворянского сословия получили личное дворянство с приобретением ими после 1845 г. чина VIII класса. Следует отметить, что среди чиновников белорусских губерний в этот период практически отсутствовали выходцы из податных сословий. Это объясняется принятым в 1848 г. законом, который разрешал определять на службу в виде исключения детей церковнослужителей или лиц податного состояния, если они прослужили боле 10 лет и получили одобрение начальства. Тех же, ко-

торые прослужили менее 10 лет, были уволены [6, с. 494].

Таким образом, основным источником комплектования чиновничьего корпуса являлись представители дворянского сословия, занимавшие основные должности в губернских учреждениях. Этому способствовала кадровая политика российского правительства, предусматривавшая при поступлении на службу и после выслуги определенного количества лет, льготы для дворян. Одну третью часть корпуса составили представители штаб – и обер-офицерских детей, детей чиновников и канцеляристов, духовенства и разночинцев. Процент выходцев из других сословных групп было незначительным.

До второй половины 1830-го в формулярных списках чиновников отсутствовала отметка об их вероисповедании. Поэтому сравнительный анализ проведен лишь за 1839 г., 1845 г. и 1856 г.

В целом, 69,4 % корпуса чиновников губернских учреждений на территории Беларуси составляли католики (таблица 1).

Законодательство о государственной службе Российской империи при Николае I, как правило, не содержало положений, регламентирующих определение на государственную службу лиц в зависимости от их вероисповедания или места рождения [3, с. 25]. Однако после восстания 1830–1831 гг. правительство пыталось свести до минимума присутствие в губернских учреждениях лиц римско-католического вероисповедания. С этой целью в 1832 г. были введены преимущества для чиновников русского про-

исхождения, направляющихся на службу в Виленскую и Гродненскую губернии [7, с. 201]. С 1834 г. эти преимущества были распространены и на русских чиновников, поступающих на службу в Минскую губернию и Белостокскую область, а по положению 9 июня 1842 г. – на чиновников, определяемых на службу в Витебскую и Могилевскую губернии [8, с. 828]. Однако, несмотря на предоставленные льготы лицам православного вероисповедания, их удельный вес в чиновничьем корпусе составил лишь 26,0 % (таблица 1). И на это имелось ряд причин. В первую очередь значительную роль в этом сыграл финансовый аспект. Так как денежное обеспечение среднего и особенно низшего чиновничества было относительно не большим, то естественно, что прожить на такие деньги приезжему чиновнику в чужом городе было очень не просто. Здесь также следует отметить высокую стоимость продуктов и квартир [9, л. 104–106].

Незначительный процент корпуса составляли чиновники-протестанты (лютеране, евангелисты), а также лица мусульманского и униатского вероисповеданий (до 1839 г.) (таблица 1).

До начала XIX в. для поступления и продвижения по службе не требовалось никакого образовательного уровня – достаточно было быть грамотным. Так, в конце XVIII в. 92,4 % чиновников имели домашнее образование, 3,8 % – начальное, 1,9 % – среднее и столько же высшее (таблица 2). Преобладание домашнего типа образования у чиновников было обусловлено, прежде всего, отсутствием сети учебных заведений.

Таблица 1 – Конфессиональная принадлежность чиновников

Класс чина	Конфессия												Всего	
	православные		католики		лютеране и евангелисты		униаты		прочие		не указано			
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1839*	59	26,6	158	71,2	2	0,9	3	1,3	–	–	–	–	222	100
1845**	96	25,7	264	70,8	6	1,6	–	–	6	1,6	1	0,3	373	100
1856***	29	25,2	71	61,7	3	2,6	–	–	4	3,5	8	7,0	115	100
Всего	184	26,0	493	69,4	11	1,5	3	0,4	10	1,4	9	1,3	710	100

* Данные по губернским правлениям Минской, Витебской, Могилевской Гродненской и Виленской губерний и канцелярий гражданских губернаторов Минской, Витебской, Гродненской и Виленской губерний.

** Данные по губернским правлениям Минской, Витебской, Гродненской и Виленской губерний, канцелярий гражданских губернаторов Минской, Витебской, Могилевской, Гродненской и Виленской губерний, а также канцелярий Витебского, Могилевского и Смоленского генерал-губернатора и Виленского военного губернатора и генерал-губернатора Гродненского, Минского и Ковенского.

*** Данные по Минскому губернскому правлению.

Таблица 2 – Образовательный уровень чиновников.

Класс чина	Тип образования								Всего	
	высшее		среднее		начальное		домашнее			
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1800*	1	1,9	1	1,9	2	3,8	49	92,4	53	100
1814**	6	7,3	1	1,2	–	–	75	91,5	82	100
1830***	1	1,4	9	12,7	–	–	61	85,9	71	100
1839****	5	2,3	38	17,1	12	5,4	167	75,2	222	100
1845*****	13	3,5	79	21,2	22	5,9	259	69,4	373	100
1856*****	8	7,0	55	47,8	19	16,5	33	28,7	115	100
Всего	34	3,7	183	20,0	55	6,0	644	70,3	916	100

* Данные по губернским правлениям Белорусской и Литовской губерний и канцелярии Минского гражданского губернатора.

** Данные по губернским правлениям Минской, Витебской, Могилевской и Гродненской губерний и канцелярии Минского гражданского губернатора.

*** Данные по губернским правлениям Минской, Витебской, Гродненской и Виленской губерний и канцелярий гражданских губернаторов Минской, Витебской, Гродненской и Виленской губерний

**** Данные по губернским правлениям Минской, Витебской, Могилевской, Гродненской и Виленской губерний и канцелярий гражданских губернаторов Минской, Витебской, Гродненской и Виленской губерний.

***** Данные по губернским правлениям Минской, Витебской, Гродненской и Виленской губерний, канцелярий гражданских губернаторов Минской, Витебской, Могилевской, Гродненской и Виленской губерний, а также канцелярии Витебского, Могилевского и Смоленского генерал-губернатора и Виленского военного губернатора генерал-губернатора Гродненского, Минского и Ковенского.

***** Данные по Минскому губернскому правлению.

Несмотря на обнародование правительством 24 января 1803 г. «Общих правил народного просвещения» (согласно которым для занятия должностей, требовавших юридических и других знаний, необходимо было закончить общественное или частное заведение), а также создание системы учебных заведений, картина к 1814 г. не изменилась и 91,5 % чиновников имели домашнее образование (табл. 2), а число учащихся в открытых учебных заведениях не соответствовало расходам, потраченным на их открытие [10, с. 437; 11, с. 54–55]. Вместе с тем с 1809 г. правительство ввело образовательный ценз для чиновников, желавших продвигаться по служебной лестнице. Был открыт доступ в университеты для всех сословий (кроме крепостных), способствовало росту количества чиновников, имевших высшее образование – 7,3 % (таблица 2).

К 1830 г. наблюдались относительное уменьшение до 85,9 % чиновников с домашним образованием, и значительный рост числа лиц, получивших среднее образование (таблица 2), что объясняется принятием в 1827 г. закона «О канцелярских служащих» [2, с. 895–896]. Согласно этому законодательному акту, образование открывало доступ к службе лицам, не имевшим этого права по своему происхождению. Следует отметить, что к середине 20-х гг. XIX в. действие закона 1809 г. о необходимости высшего образования для получения чинов коллежского асессора и статского советника значительно ослабло, что снизило необходимость получения высшего образования. В результате

чего удельный вес служащих, имевших высшее образование в чиновничьем корпусе губернских правлений и канцелярий губернаторов, в 1830 г. составил 1,4 % (таблица 2).

Принятый 14 ноября 1833 г. указ «О преимуществах воспитанников гимназий и других училищ в губерниях Виленской, Гродненской, Минской и Белостокской области» и «Положение о порядке производства в чины по гражданской службе», подписанное Николаем I в 1834 г., способствовали росту образовательного уровня чиновников. Так, согласно указу от 14 ноября 1833 г. те учащиеся, которые с отличием закончили учебные заведения Виленской, Гродненской и Минской губерний и Белостокской области, а также в совершенстве овладели русским языком и словесностью при поступлении на государственную службу, получали чин XIV класса [12, с. 662]. По «Положению ...» 1834 г. лица, имевшие право работать в государственном аппарате, были разделены на три разряда: 1) лица с высшим образованием; 2) со средним образованием; 3) лица, получившие начальное или домашнее образование [13, с. 656]. С этого времени получение первого классного чина, а также скорость продвижения по службе находились в прямой зависимости как от происхождения, так и от уровня образования. В результате принятых выше указанных законодательных актов удельный вес лиц с домашним образованием сократился до 75,2 %, 17,1 % составили чиновники, получившие среднее образование, 5,4 % – начальное, 2,3 % – высшее (таблица 2).

Постановление 28 ноября 1844 г. еще больше ограничило права лиц, имевших начальное и домашнее образование. Так, согласно этому законодательному акту чиновники, не окончившие средние или высшие учебные заведения, или не сдавшие экзамены, могли получить первый классный чин только через 4–12 лет в зависимости от их происхождения, что не могло не отразиться на их образовательном уровне [14, с. 788–789]. Так, если в 1845 г. 1/5 часть чиновников корпуса имели среднее образование, 5,8 % – начальное, а 3,5 % – высшее (таблица 2), то в 1856 г. ситуации резко изменилась. Практически половину чиновничьего корпуса составляли лица, получившие среднее образование (47,8 %), 16,5 % – начальное, а 7,0 % – высшее. Самого низкого показателя достигла группа чиновников с домашним образованием – 28,7 % (таблица 2).

Что же касается семейного положения чиновников, то 54,7 % служащих корпуса были холостыми, 41,9 % – женатыми, 2,6 % – вдовыми. У 70,5 % служащих не было детей, 17,4 % имели одного или двух, 9,3 % – от 3 до 5, а 2,8 % – 6–10 детей. Такое положение дел обстоятельно объясняет историк Б.Н. Миронов. Так, он пишет, что чиновники «весьма неохотно связывали себя семейными узами, многие из них оставались холостяками, и если вступали в брак, то в зрелые годы, и вследствие этого у них было меньше детей, чем в семьях других сословий». По словам автора, нижние чины связывали свою женитьбу с понижением благосостояния, следовательно, невозможностью поддерживать

тот образ жизни, который соответствовал их положению в обществе [15, с. 179].

Таким образом, кадровый состав губернских правлений и канцелярий губернаторов на территории Беларуси в большинстве своем был представлен дворянами римско-католического вероисповедания. Одну четвертую часть корпуса составляли лица, связанные с чиновничьей средой (дети штаб- и обер-офицеров, чиновников и канцелярских служащих), а также духовенство и разночинцы православного вероисповедания. Процент чиновников, являвшихся представителями других сословных групп и конфессий, был незначительным. Большинство чиновников получили домашнее образование, а численность, имевших системное образование, составила всего одну третью часть корпуса. Необходимым условием для создания семьи у чиновников был уровень материального благосостояния. Однако значительная часть служащих не имела для этого достаточных финансовых средств. В результате, подавляющее большинство чиновников оказалась холостяками, и, соответственно, не имели детей. Следует отметить, что до 1831 гг. кадровая политика, проводимая российским правительством на территории Беларуси, ни чем не отличалась от той, которую оно осуществляла во внутренних губерниях Российской империи. Однако, восстание 1830–1831 гг. внесло определенные изменения в порядок поступления на гражданскую службу лиц из числа уроженцев западных губерний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Т. Г. История государственной службы в России. XVIII – начало XX века / Т. Г. Архипова, М. Ф. Румянцева, А. С. Сенин. – М. : РГГУ, 1999. – 230 с.
2. Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗРИ). – 2-е собр. – Т. 2. – СПб., 1830. – № 1469.
3. Киселев, А. А. Система управления и чиновничество белорусских губерний в конце XVIII – первой половине XIX в. / А. А. Киселев. – Минск : Военная академия Республики Беларусь, 2007. – 171 с.
4. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 6. От. 1. – СПб., 1832. – № 4982.
5. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 12. Отд. 1. – СПб., 1838. – № 9894.
6. Варадинов, Н. В. История Министерства внутренних дел / Н. В. Варадинов. – СПб. : тип. М-ва вн. дел, 1858–1862. Ч. 3: Кн. 3. Период третий. С 19 ноября 1825 по 20 августа 1855 г. – 1862. – 725 с.
7. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 7. От. 1. – СПб., 1833. – № 5293.
8. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 9. От. 1. – СПб., 1835. – № 7353.
9. Токть, С. М. Государственный аппарат царизма в Беларуси в 30–60-х годах XIX в. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. / С. М. Токть. – Минск, 1997. – 150 л.
10. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 27. От. 1. – СПб., 1853. – № 20597.
11. Евреинов, В. А. Гражданское чиновничество в России / В. А. Евреинов. – СПб. : Тип. А. С. Суворина, 1888. – 116 с.
12. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 8. От. 1. – СПб., 1834. – № 6568.
13. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 9. От. 1. – СПб., 1835. – № 7224.
14. ПСЗРИ. – 2-е собр. – Т. 19. Отд. 1. – СПб., 1845. – № 18474.
15. Миронов, Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства : в 2 т. / Б. Н. Миронов. – СПб. : Дмитрий Буланин, 1999. – Т. 1. – 574 с.

(Дата подачи: 31.08.2017 г.)

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Жук А. И., Торхова А. В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
Бушная Н. В. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК	9
Вежеро М. В. ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	13
Гайдукевич С. Е. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	16
Дин Цзе. МОДЕЛЬ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО	20
Калугина А. П. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА ГИМНАЗИИ	24
Лобковская Е. А. ДИАГНОСТИКА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	28
Мекеня И. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	34
Невдах С. И. ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	39
Позняк А. В. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	43
Снопкова Е. И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА	47
Царик И. А. РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ	52
Zhuk A., Torkhova A. THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF NATIONAL QUALITY ASSESSMENT OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM	3
Bushnaya N. THE CONTENT BLOCK OF THE MODEL OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS	9
Vehero M. UNIVERSITY STUDENTS READINESS TO SELF-EDUCATION	13
Haidukevich S. COMPETENCE MODEL OF A TEACHING PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL DIVERSIFICATION	16
Ding Jie. MODEL OF COMPARATIVE DEVELOPMENT ANALYSIS GENERAL MUSIC EDUCATION IN BELARUS AND CHINA UNDER INFLUENCE OF IDEAS D. KABALEVSKY	20
Kaluhina A. METHODS FOR THE FORMATION PUPILS' CIVILIAN COMPETENCE IN THE SYSTEM OF SOCIAL PARTNERSHIP OF THE GYMNASIUM	24
Lobkovskaya E. DIAGNOSTICS OF FUTURE TEACHERS MORAL SELF-REGULATION OF A HEALTHY LIFESTYLE	28
Mekenya I. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS INCREASING QUALIFICATIONS OF TEACHERS	34
Nevdakh S. POLYSUBJECT INTERACTION AS A MEANS OF SELF-REALIZATION OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR ADULTS	39
Pozniak A. SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF LEARNING TEACHING ORIENTATION PROFILE IN ESTABLISHMENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION	43
Snopkova E. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF THE METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER	47
Tsaryk I. THE DEVELOPMENT OF NATIONAL QUALITY CONTROL SYSTEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL EDUCATIONAL TENDENCIES	52

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Григорьева И. В., Кралько А. А., Лад А. В. ВЛИЯНИЕ ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВ НА КОГНИТИВНУЮ СФЕРУ ПАЦИЕНТОВ С СИНДРОМОМ ЗАВИСИМОСТИ ОТ АЛКОГОЛЯ	55
Есикова Т. В. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОНТОГЕНЕЗА ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ	60
Круглик А. В. ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	65
Летягина С. К. НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ	69
Лобанов А. П., Радчикова Н. П. ИНТЕЛЛЕКТ И АФФЕКТ: СИСТЕМНО-КОНТИНУАЛЬНЫЙ ПОДХОД	73
Морозов А. А. ВЛИЯНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ – ИНТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ	79
Яценко Т. Е., Олифирович Н. И. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	84
Петров А. М., Андреева О. С. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРАВДИВОСТИ ТЕКСТА: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ	89
Росина Н. Л. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБУЧАЕМОСТИ	93
Станибула С. А. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ	97
Grigoreva I., Kralko A., Lado A. DEPRESSIVE DISORDERS IMPACT ON COGNITIVE SPHERE OF PATIENTS WITH ALCOHOL ADDICTION	55
Esikova T. EMPIRICAL RESEARCH OF LEGAL CONSCIOUSNESS ONTOGENESIS	60
Kruglik A. SPATIAL ABILITIES IN THE STRUCTURE OF GENERAL INTELLIGENCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS	65
Letyagina S. MORAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMING SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HUMANITARIAN AND TECHNICAL PROFILES	69
Lobanov A., Radchikova N. INTELLIGENCE AND AFFECT: SYSTEM-CONTINUUM APPROACH	73
Marozau A. THE IMPACT OF TOLERANCE-INTOLERANCE TO UNCERTAINTY ON MILITARY PERSONNEL DECISION MAKING	79
Yatsenko T., Olifirovich N. RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM AND COPING STRATEGIES OF MALE AND FEMALE TEENAGERS	84
Petrov A., Andreeva O. PSYCHO-LINGUISTIC METHODOLOGY OF ESTIMATION OF THE LEVEL OF TRUE TEXT: DEVELOPMENT AND APPROBATION	89
Rosina N. INTELLECTUAL PROPERTIES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING	93
Stanibula S. COPYING STRATEGIES OF STUDENTS WITH VARIOUS TYPE OF ATTACHMENT	97

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гавриловец Л. В. ПОЛИТИКА ПОЛЬШИ В ОТНОШЕНИИ ФРГ В КОНЦЕ 1980-х – 1990-е годы.....	101	Gavrilovets L. POLICY OF POLAND CONCERNING GERMANY IN THE END OF 1980–1990S	101
Гарелик М. В. БРИТАНСКАЯ ПОЛИТИКА ПО ВОПРОСУ О ЗАКЛЮЧЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ДОГОВОРА С АВСТРИЕЙ В 1954–1955 ГОДАХ... 106		Garelik M. THE BRITISH POLITICS ON ISSUE OF CONCLUSION OF AUSTRIAN STATE TREATY IN 1954–1955.....	106
Забельникова О. В. ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О СУЩНОСТИ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ КАК РЕГИОНАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ.....	111	Zabelnikova O. LATIN AMERICAN RESEARCHERS ON THE ESSENCE OF LATIN AMERICA AS REGIONAL CIVILIZATION	111
Ковшик Ю. Л. ЗАМЕЩЕНИЕ ДОЛЖНОСТЕЙ ПО ВЫБОРАМ ОТ ДВОРЯНСТВА В СУДЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОЛОЦКОЙ ГУБЕРНИИ (1776–1796 гг.)	115	Kovshik Y. REPLACEMENT OF POSTS BY ELECTIONS FROM THE VACATION IN THE JUDICIAL INSTITUTIONS OF POLOTSKA GUBERNIA (1776–1796).....	115
Мелеховец В. Ф. ИСТОРИЯ ГЛУХИХ БЕЛАРУСИ: ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ	121	Melekhovets V. HISTORY OF DEAF OF THE BELARUS: HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM	121
Родин Д. В. БАЛТИЙСКИЙ РЕГИОН В 1925 ГОДУ: ОТ ПРОЕКТОВ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ БЛОКОВ К ЗАИМСТВОВАНИЮ «ОПЫТА ЛОКАРНО»	126	Rodin D. THE BALTIC REGION IN 1925: FROM THE PROJECTS OF MILITARY-POLITICAL BLOCS TO THE DISSEMINATION OF «THE LOCARNO EXPERIENCE»	126
Рубо О. П. АМЕРИКАНСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА/ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В ОТНОШЕНИИ КИТАЯ (1975–2016 гг.).....	131	Rubo O. THE US FACTOR IN THE EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY/ EUROPEAN UNION'S POLICY TOWARDS CHINA (1975–2016).....	131
Садыкова А. М. РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	136	Sadykova A. THE RELIGIOUS POLICY OF THE SOVIET POWER DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR	136
Смирнова Е. Д. ЗНАКИ СРЕДНЕВЕКОВЫХ СОСЛОВИЙ: ЦВЕТ КОСТЮМА И ЕГО СИМВОЛИКА.....	139	Smirnova A. COLOUR OF THE MEDIEVAL SUIT AS THE SYMBOL OF MEDIEVAL CLASSES IDENTIFICATION.....	139
Талмачова С. А. КАДРОВАЯ ПАЛІТЫКА РАСІЙСКАГА ЎРАДА Ў ДАЧЫНЕННІ ДА ІНСТЫТУТА ЗЕМСКІХ НАЧАЛЬНІКАЎ У БЕЛАРУСІ Ў ПАЧАТКУ XX ст.	144	Talmachova S. PERSONNEL POLICY OF RUSSIAN GOVERNMENT TOWARDS ZEMSTVO CHIEFS IN BELARUS IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY.....	144
Тищенко А. В. ПРОБЛЕМА МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ В ПОЛИТИКЕ Д. ТРАМПА	150	Tsishchanka A. THE PROBLEM OF MEDICAL INSURANCE IN THE POLICY OF D. TRUMP.....	150
Трестьян И. Н. КАДРОВЫЙ СОСТАВ ГУБЕРНСКИХ ПРАВЛЕНИЙ И КАНЦЕЛЯРИЙ ГУБЕРНАТОРОВ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ (1800–1856 гг.)	153	Trestsian I. THE PERSONNEL STRUCTURE OF PROVINCIAL BOARDS AND OFFICES OF GOVERNORS IN THE TERRITORY OF BELARUS (1800 – 1856).....	153

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

При подаче рукописи в редакцию
просьба придерживаться следующих правил:

1. Статья предоставляется в редакцию журнала на электронном носителе и в двух качественно напечатанных (на листах формата А4) экземплярах. Ее объем должен составлять не меньше 0,35 авторского листа, то есть 14 000 знаков, включая пробелы между словами, знаки препинания, числа и т. д., как правило, не менее 5,5 (но не более 10) страниц текста, напечатанного через 1,5 интервала шрифтом Times New Roman высотой 14 пунктов в текстовом редакторе MS WORD. В структуру статьи должны входить текст, рисунки и список литературы, соответствующие следующим требованиям:
 - материал статьи должен находиться в одном файле;
 - рисунки и схемы выполняются в черно-белом варианте и в формате, который обеспечивает яркость передачи всех деталей; оригиналы рисунков и схем должны иметь одно из следующих расширений: CDR, VSD, TIFF, JPG, WMF, EMF.
2. Требования к оформлению статьи:
 - в статье на двух языках (языке статьи и английском) указываются инициалы и фамилия, ученая степень и звание автора (авторов), организация, которую он (они) представляет (например, **И. И. Петров**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ);
 - название статьи на двух языках (языке статьи и английском) должно отражать ее содержание, быть лаконичным и указывать на связь публикации с темой диссертационного исследования, содержать ключевые слова, что позволит индексировать статью; использование формул в названии недопустимо;
 - содержание статьи — это логично завершённые разделы, в которые входят *введение, основная часть, заключение*;
 - список цитируемых источников и литературы помещается в конце научной статьи, ссылки нумеруются согласно порядку их цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок пишутся в квадратных скобках по схеме [1, с. 35–38];
 - список литературы оформляется согласно требованиям ВАКа, указанным в Инструкции по оформлению диссертации, автореферата и публикаций по теме диссертации (утверждена постановлением Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь 28.02.2014. № 3).
3. К статье с обозначенным индексом УДК прилагаются рекомендация кафедры и рецензия специалиста в определенной области (оригиналы документов должны быть высланы обычным письмом), аннотация на языке статьи (100–150 слов) и на английском языке, а также ключевые слова на языке статьи и на английском языке. Аннотация должна содержать только текстовую информацию. Применение формул и других графических материалов недопустимо.
4. Основными критериями целесообразности публикации является профильность, новизна и научность статьи. Если по рекомендации рецензента статья возвращается автору, то доработанная рукопись вновь рассматривается редколлегией.
5. Статьи, представленные аспирантами, докторантами или соискателями в год окончания обучения, публикуются вне очереди.
6. Авторы несут ответственность за предоставление в редакцию материалов, опубликованных ранее или принятых в печать другими издательствами.
7. Редакция не взимает плату с автора за публикацию научных статей и не выплачивает авторский гонорар.

ВНИМАНИЕ!

1. При невыполнении указанных требований материалы к публикации не принимаются.
2. Редколлегия оставляет за собой право окончательного решения о публикации статьи и переписки по мотивам отклонения материалов не ведет. Рукописи авторам не возвращаются.