



СИМБИРСКИЙ НАУЧНЫЙ
ВЕСТНИК

SIMBIRSK SCIENTIFIC JOURNAL
VESTNIK

№ 4(26)
2016



Учредитель

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)
(Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС77-44563
от 15 апреля 2011 г.)
ISSN 2224-1620

Распространяется на территории
Российской Федерации
Подписной индекс
Каталога Агентства «Роспечать»
83668

Цена свободная

Основан в 2010 году
Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала
можно приобрести в редакции

Редакционная группа

Соловьева Л. Г., Петрова Г. И.,
Пенькова Н. В.

Адрес редакции

Россия, 432017, г. Ульяновск,
ул. Л. Толстого, 42
Тел.: 8(8422)42-61-07
E-mail: Simbvest@mail.ru

Оригинал-макет подготовлен
и тираж отпечатан
в Издательском центре
Ульяновского государственного
университета
Россия, 432017, г. Ульяновск,
ул. Л. Толстого, 42

Подписано в печать 16.12.2016.
Дата выхода в свет 23.12.2016.
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 19,5.
Тираж 2000 экз. Заказ 170

Главный редактор

Митин Сергей Николаевич — доктор педагогических наук, профессор

Зам. главного редактора

Каленик Елена Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный секретарь

Салахова Валентина Борисовна — кандидат психологических наук, доцент

Редакционная коллегия

Арзамаскин Николай Николаевич — доктор юридических наук, профессор

Баранец Наталья Григорьевна — доктор философских наук, профессор

Дергунова Нина Владимировна — доктор политических наук, профессор

Донина Ольга Ивановна — доктор педагогических наук, профессор

Еняшина Наталья Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент

Калинина Наталья Валентиновна — доктор психологических наук, профессор

Липатова Надежда Валерьевна — кандидат исторических наук, доцент

Магомедов Арбахан Курбанович — доктор политических наук, профессор

Митина Ирина Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор

Романов Валерий Васильевич — доктор исторических наук, кандидат
юридических наук, доцент

Фефилов Александр Иванович — доктор филологических наук, профессор

Редакционный совет

Костишко Борис Михайлович — доктор физико-математических наук,
профессор, Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Бакланов Сергей Борисович — кандидат технических наук, доцент,
Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Борисова Светлана Александровна — доктор филологических наук,
профессор, Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Бажанов Валентин Александрович — доктор философских наук, профессор,
Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Комадорова Ирина Владимировна — доктор философских наук, профессор,
Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского)
федерального университета (Набережные Челны)

Морозов Сергей Юрьевич — доктор юридических наук, профессор,
Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Митин Сергей Николаевич — доктор педагогических наук, профессор,
Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Точеный Дмитрий Степанович — доктор исторических наук, профессор,
Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Шмелева Наталья Борисовна — доктор педагогических наук, профессор,
Ульяновский государственный университет (Ульяновск)

Шустова Инна Юрьевна — доктор педагогических наук, с.н.с., ФГБНУ
ИСТО РАН (Москва)

Щелина Тамара Тимофеевна — доктор педагогических наук, профессор,
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета
(Арзамас)

© Ульяновский государственный университет, 2016

- Ответственность за содержание публикаций несут авторы;
- Мнение редакционной коллегии может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций;
- Рукописи авторам не возвращаются;
- При перепечатке или воспроизведении иным способом ссылка на журнал «СИМБИРСКИЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК» обязательна.

16+

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ И ИСТОРИОГРАФИЯ	7
Точеный Д. С., Точеная Н. Г. ГЛАВНЫЙ ВИНОВНИК ГИБЕЛИ А. С. ПУШКИНА.....	7
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА	16
Вашарина Ю. Е. РОЛЬ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В САМООБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГА — «ЦИФРОВОГО МИГРАНТА».....	16
Волкова Д. В., Еняшина Н. Г. ПРОБЛЕМЫ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ Г. УЛЬЯНОВСКА И ЕГО СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	20
Машарский З. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ АВИАПАССАЖИРОВ НА БОРТУ ВОЗДУШНОГО СУДНА	27
Митин С. Н. ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	31
Ощепков А. А., Салахова В. Б. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	40
Салахова В. Б., Ощепков А. А. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	45
Свистунова А. С., Михайлова И. В. ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФОРМНЫХ ЛИЦ.....	56
Седунова А. С. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ КАРЬЕРНОЙ ГОТОВНОСТИ	61
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ	65
Буранов Г. К., Холодилина Ю. О. ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАСИЛИЯ, ОПАСНОГО ДЛЯ ЖИЗНИ, В ИНСТИТУТЕ НЕОБХОДИМОЙ ОБОРОНЫ.....	65
Бурдо Е. П. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ РАЗВИТИЯ ПОЛОЖЕНИЙ КОНВЕНЦИИ ООН О ПРАВАХ РЕБЕНКА	70
Вербицкая Т. В. ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРАВА.....	74
Газизов Р. М. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА В СФЕРЕ КАПИТАЛЬНОГО РЕМОНТА ОБЩЕГО ИМУЩЕСТВА В МНОГOKВАРТИРНЫХ ДОМАХ.....	78
Князева Н. А. СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ТРУДОВЫХ ПРАВ РАБОТНИКОВ	82

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ**86****Баранец Н. Г., Верёвкин А. Б.**

ВЛИЯНИЕ НАУЧНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НА ХАРАКТЕР НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ 86

Краева А. Г.

НЕЙРОНАУЧНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ: ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 98

Марасова С. Е.

ОБРАЗЦЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК КОНВЕНЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ 104

Митина И. Д., Митина Т. С.

ХАРАКТЕР СЕМИОТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ 114

ФИЛОЛОГИЯ**120****Егорова Е. Н.**

ЯЗЫК СУДЕБНОГО ДОКУМЕНТА: УЗУС И КОДИФИКАЦИЯ 120

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ**127****Всероссийская научно-методическая конференция****«АДАПТИВНАЯ ДВИГАТЕЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ:
СОЦИАЛЬНЫЕ, МЕДИЦИНСКИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ»**

(19—22 октября 2016 г., г. Ульяновск) 127

Бегидова Т. П., Бегидов М. В.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОЛИМПИАДЫ 128

Волнистова Н. В., Сюткина Л. И.ГИДРОРЕАБИЛИТАЦИЯ — ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП СПОРТИВНОГО ПЛАВАНИЯ:
ВОЗМОЖНОСТИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ 131**Каленик Е. Н.**СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ, НАПРАВЛЕННАЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ
ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В АДАПТИВНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 142**Евдокимов С. П., Пивцова А. А., Яворская О. А.**ВНЕДРЕНИЕ СПОРТИВНЫХ ИГР В АФК ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ПРИМЕРЕ
ФЛОБОЛА И МИНИ-ГОЛЬФА 149**Румянцева О. А., Сунгурова А. В.**

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ 151

Салахова В. Б.ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В МЕЖДУНАРОДНОЙ ГИМНАЗИИ ИННОВАЦИОННОГО ЦЕНТРА «СКОЛКОВО» 154**Борисова Г. Н., Зверева О. А.**

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И АДАПТИВНЫЙ СПОРТ: ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА И ПРАКТИКА 158

ИНФОРМАЦИЯ**163****Наши авторы****163****Правила представления и оформления рукописей статей авторами
для публикации в журнале «СИБИРСКИЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК»****167**

CONTENTS

HISTORY AND HISTORIOGRAPHY	7
Tocheniy D. S., Tochenaya N. G. MAIN CULPRIT OF THE DEATH OF A. PUSHKIN	7
PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS	16
Vasharina Y. E. ROLE OF THE INTERNET IN SELF-EDUCATION OF THE TEACHER — THE "DIGITAL MIGRANT"	16
Volkova D. V., Enyashina N. G. PROBLEMS OF YOUTH LEISURE AND ITS SOCIAL ORGANIZATION IN ULYANOVSK	20
Masharskiy Z. V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PASSENGER BEHAVIOUR ON BOARD THE AIRCRAFT	27
Mitin S. N. PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH TO THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT	31
Oshchepkov A. A., Salakhova V. B. ROLE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL APPROACH DURING THE CORRECTION OF YOUTH DEVIANT BEHAVIOR.....	40
Salakhova V. B., Oshchepkov A. A. DEVIANT BEHAVIOR AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON	45
Svistunova A. S., Mikhailova I. V. INDIVIDUAL AND SOCIAL FEATURES OF CONFORM PERSONS.....	56
Sedunova A. S. MODERN MODELS OF CAREER READINESS	61
JURISPRUDENCE	65
Buranov G. K., Kholodilina Y. O. CLASSIFICATION OF LIFE-THREATENING VIOLENCE IN THE INSTITUTE OF JUSTIFIABLE DEFENCE	65
Burdo E. P. ENFORCEMENT OF THE RIGHT TO EDUCATION UNDER THE PROVISIONS OF THE UN CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD	70
Verbitskaya T. V. AREAS OF CONCERN OF APPLYING PHILOLOGICAL METHODOLOGY IN COMPARATIVE LAW RESEARCH.....	74
Gazizov R. M. STATE SUPPORT IN THE FIELD OF OVERHAUL OF THE COMMON PROPERTY IN APARTMENT BUILDINGS	78
Knyazeva N. A. REMEDIES OF EMPLOYEES' LABOUR RIGHTS	82

PHILOSOPHY AND CULTUROLOGY

86

Baranets N. G., Veryovkin A. B.

EFFECT OF RESEARCH PRIORITIES ON THE NATURE OF SCIENTIFIC DISCUSSIONS..... 86

Kraeva A. G.

FEATURES OF THE ART OF NEUROSCIENTIFIC KNOWLEDGE: THE EPISTEMOLOGICAL ASPECT 98

Marasova S. E.

MODELS OF MATHEMATICS POPULARIZATION AS CONVENTIONAL STRUCTURES..... 104

Mitina I. D., Mitina T. S.

NATURE OF THE SEMIOTIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF VISUAL CULTURE 114

PHILOLOGY

120

Egorova E. N.

LANGUAGE OF JUDICIAL DOCUMENT: THE USAGE AND CODIFICATION 120

CONFERENCES, SEMINARS

127

All-Russian scientific and methodological conference**"ADAPTIVE MOTOR HABILITATION AND REHABILITATION:****SOCIAL, MEDICAL, PEDAGOGICAL ASPECTS"** (October 19—22, 2016, Ulyanovsk) 127**Begidova T. P., Begidov M. V.**

DEVELOPMENT STRATEGY OF SPECIAL OLYMPICS 128

Volnistova N. V., Syutkina L. I.

HYDROREHABILITATION — HEALTH STAGE OF SPORTS SWIMMING: OPPORTUNITIES, EFFICIENCY 131

Kalenik E. N.SYSTEM OF PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT AIMED AT THE INTEGRATION OF STUDENTS
WITH HEALTH LIMITATIONS IN ADAPTIVE SPORTS ACTIVITIES 142**Evdokimov S. P., Pivtsova A. A., Yavorskaya O. A.**IMPLEMENTATION OF SPORTS GAMES IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE FOR CHILDREN
WITH HEALTH LIMITATIONS ON THE EXAMPLE OF FLOORBALL AND MINI-GOLF 149**Rumyantseva O. A., Sungurova A. V.**

METHODICAL PECULIARITIES OF SWIMMING TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES..... 151

Salakhova V. B.PECULIARITIES OF CHILD TEACHING WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN THE INTERNATIONAL GYMNASIUM OF INNOVATION CENTRE "SKOLKOVO" 154**Borisova G. N., Zvereva O. A.**

ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AND ADAPTIVE SPORTS: EDUCATION, SCIENCE AND PRACTICE 158

INFORMATION

163

Our authors

163

Rules of representation and registration of mountig of articles by authors
for publication in the «SIMBIRSK SCIENTIFIC JOURNAL VESTNIK»

167

ИСТОРИЯ И ИСТОРИОГРАФИЯ

Д. С. Точеный, Н. Г. Точеная

ГЛАВНЫЙ ВИНОВНИК ГИБЕЛИ А. С. ПУШКИНА

Десятки и сотни литераторов, историков, писателей, журналистов более полутора веков ищут того мерзавца-паука, который сплел дьявольскую сеть вокруг великого поэта. Однако не находят убедительных фактов, подтверждающих ту или иную версию. Но, может быть, сам гений русской литературы обрек себя на смерть?

Ключевые слова: хрестоматийный глянец, плотские страсти, карточная игра, проигрыш, долги, бабник, циник, нецензурная брань, африканская страсть, притон, тщеславие, И. И. Пущин, бедность, злоба, безумие.

D. S. Tocheniy, N. G. Tochenaya

MAIN CULPRIT OF THE DEATH OF A. PUSHKIN

Hundreds of litterateurs, historians, writers, journalists for more than half a century have been looking for the rascal-spider who cast out his diabolic lines for the great poet. Anyway, they do not find convincing evidence that confirm a particular suspicion. However, that was possibly the genius of Russian literature left himself for death.

Key words: textbook gloss, lusts of the flesh, gambling, loss, debts, womaniser, cynic, strong language, African passion, den, vanity, I. I. Pushchin, poverty, anger, madness.

У большинства литературоведов в оценке конфликта Пушкина и Дантеса сложилась логичная и убедительная схема: благородный поэт не смог в одиночку противостоять шайке наглых и безжалостных представителей высшего света. При этом биографы Пушкина стараются уйти от деликатного, но правомерного вопроса юридического толка: «Может быть, в трагическом исходе событий, произошедших в 1837 году, виновен не только рой гнусных заговорщиков во главе с Николаем I, но и свою долю ответственности должен нести и сам гений русской литературы?». Проще говоря, надо задуматься над тем, а являл ли собой великий поэт образ рыцаря и идеально порядочного героя?

Одним из первых на неполноту изучения нравственного облика А. С. Пушкина, на явную лакировку его поведения обратил внимание историк К. А. Погодин. Он вспомнил, что не все поступки Александра Сергеевича вызвали восхищение окружающих: «Весною 1827 года Пушкин спешил отправиться из Москвы в Петербург,

и мы были приглашены проводить его. Местом общего сборища для проводов была назначена дача А. С. Соболевского близ Петровского дворца. Около вечера стали собираться знакомые и близкие Пушкина. Мы увидели там Мицкевича. Постепенно собралось много знакомых Пушкина, и уже был поздний вечер, а он не являлся. Уже были поданы свечи, когда он явился, рассеянный, невеселый. Говорил он, не улыбаясь (что всегда у него показывало дурное расположение духа), и тотчас после ужина заторопился ехать. Коляска его была подана, и он, почти не сказавши никому ни слова, укатил в темноте ночи, что на всех произвело неприятное впечатление» [1]. Этот эпизод дал основание К. А. Погодину критически отозваться о вышедшей чуть позднее книге П. В. Анненкова о великом поэте: «В толстом панегирике своем Пушкину г. Анненков умалчивает о подобных подробностях его жизни, заботясь только выставить поэта мудрым, непогрешимым, чуть не праведником» [2].

Против наведения хрестоматийного глянца на великого поэта также возражала М. Цветаева. Она доказывала, что он был соткан из противоречивых черт: «И предательство в любви, и верность в дружбе, и сыновность своим дурным и бездарным родителям, и неверность — идеям или лицам? (нынче ода декабристам, завтра послание их убийце), и ревность в браке, и неверность в браке, — Пушкин дружбы, Пушкин брака, Пушкин бунта, Пушкин трона, Пушкин няни, Пушкин «Гавриилиады», Пушкин церкви, Пушкин — бесчисленности своих ликов и обличий — все это спаяно и держится в нем одним — поэтом» [3]. Но это в теории. А на практике последовать призыву М. Цветаевой было очень трудно. Отечественные исследователи, находясь под гипнозом прекрасных произведений А. С. Пушкина, в подавляющем большинстве пели хвалу любому деянию гения. Говорить о его недостатках в характере, ошибках, просчетах, психологических срывах почти никто не отваживался. Над всеми довлела привычная концепция: трагедия Пушкина была обусловлена только монархически-полицейским гнетом. Великий поэт в различных биографических изданиях неизменно возвышался над кликой царедворцев, клеветников, завистников, травивших его. Даже над родственниками, которые тоже олицетворяли худшие черты светской черни.

«Мать с отцом, — писал в 1969 году о родителях великого поэта советский литературовед Б. Шатилов, — относились к сыну равнодушно, холодно. Он был крайне самолюбив, а они часто оскорбляли его самолюбие, смеялись над ним; мальчик не прощал этого, замыкался, жил своей жизнью». «Неумичивый», вспыльчивый, острый на язык, он никому не давал спуска. Родители тяготились им, а он тяготился родителями и думал лишь об одном: как бы вырваться из родительского дома, где так много мелочных дразг, унижений, пересудов, внешней пышности и мелочных, скардных расчетов малодушного и ленивого отца. Надежда Осиповна не меньше мужа была занята веселой светской жизнью, балами, театрами и управляла хозяйством крайне нелепо. То она всюду замечала в доме одни недостатки, становилась придирчивой, взыскательной и весь свой гнев и вспыльчивость обрушивала на голову «распущенной» дворни, то вдруг ей все надоедало, и она равнодушно смотрела на все безобразия, какие у нее творились на глазах. Она не умела, да и не любила заниматься серьезными делами» [4].

Столь же негативную оценку отцу и матери А. С. Пушкина давали большинство биографов

великого поэта. «Родители, — отметил, например, в 1994 году В. И. Кулешов, — не всегда ладили, и в семье возникали ссоры надолго. Сергей Львович, человек поверхностный, слабохарактерный, скупой, мало занимался семьей. Он любил все делать напоказ. Духовной близости между отцом и сыном никогда не возникало. Александра он не любил за строптивость, непослушание, самостоятельность, которой он сам был лишен. Большие осложнения в семейную жизнь вносила Надежда Осиповна, женщина вспыльчивая, даже деспотичная, наказывавшая детей за каждую провинность. Она любила блистать в свете, слыха модницей. Но за порядком в доме не смотрела. Все тут было не прибрано, расставлено кое-как, несмотря на большое число слуг» [5].

Относительно правдивые повествования о родителях Пушкина преследовали почти у всех биографов одну цель: показать, что даже такие никчемные родители, как Сергей Львович и Надежда Осиповна, не смогли испортить их сына Александра, что талантливому юноше не повредили издержки семейного воспитания. Только в годы распада СССР летопись жизни поэта стала медленно, постепенно сбрасывать «бронзы многопудье», нравственный облик его начал приобретать реальные очертания, избавляясь от иконописных наслоений. Российская массовая читательская публика получила возможность познакомиться с давно забытыми мемуарными зарисовками, рассказывающими не только о положительных, но и отрицательных чертах Александра Сергеевича.

Многих поклонников поэта поразили воспоминания барона М. А. Корфа: «Не только воспитывавшись с Пушкиным шесть лет в лицее, но и прожив с ним еще потом лет пять под одною крышею (на Фонтанке. — *Авт.*), я знал его короче многих, хотя связь наша никогда не переходила обыкновенную приятельскую. Все семейство Пушкиных представляло что-то эксцентрическое. Дом их всегда был наизнанку: в одной комнате богатая старинная мебель, в другой — пустые стены или соломенный стул; многочисленная, но оборванная и пьяная дворня, с баснословной неопрятностью; ветхие рыдваны с тощими клячами и вечный недостаток во всем, начиная от денег до последнего стакана. Все это перешло и на детей. Пушкин ни на школьной скамье, ни после, в свете, не имел ничего привлекательного в своем обращении. Беседы ровной, систематической, связной у него совсем не было; были только вспышки: резкая острота, злая насмешка, какая-нибудь внезапная поэти-

ческая мысль, но все это только изредка или урывками. Начав еще в лицее, он после, в свете, предался всем возможным распутствам и проводил дни и ночи в непрерывной цепи вакханалии и оргий, с первыми и самыми отъявленными тогдашними повесами. Пушкин не был создан ни для службы, ни для света, ни даже — думаю — для истинной дружбы. У него были только две стихии: удовлетворение плотским страстям и поэзия, и в обеих он ушел далеко. В нем не было ни внешней, ни внутренней религии» [6].

С мнением М. А. Корфа частично или полностью согласились некоторые пушкиноведы. Е. Стеценко подчеркнул правоту барона, отметившего наличие у Пушкина бешеной вспыльчивости и необузданной африканской страсти, которые он унаследовал от матери [7]. А. Тыркова-Вильямс тоже не возражала против тезиса о том, что великий поэт не получил от Надежды Осиповны необходимого душевного тепла: «Взбалмошная, она умела быть злопамятной. Рассердится и целый год не разговаривает с девятилетним сыном. Суровость капризной воспитательницы не смягчалась ни любовью, ни чуткостью» [8]. Понятно, что такая мать могла только травмировать психику Александра Сергеевича.

Закономерно, что в детские и юношеские годы поэт не приобрел такие крайне необходимые качества, как коммуникабельность, прагматизм, здравомыслие, практичность. Это зафиксировал И. И. Пущин, самый лучший друг поэта в лицее: «Пушкин, с самого начала, был раздражительнее многих и потому не возбуждал общей симпатии: это удел эксцентрического существа среди людей. Иногда неуместными шутками, неловкими колкостями сам ставил себя в затруднительное положение, не умея потом из него выйти. В нем была смесь излишней смелости с застенчивостью, и то и другое не впопад, что тем самым ему вредило. Главное — ему не доставало того, что называется тактом, это — капитал, необходимый в товарищеском быту, где мудрено, почти невозможно, при совершенно бесцеремонном обращении, уберечься от некоторых столкновений повседневной жизни» [9]. Такое же впечатление о Пушкине сложилось еще у одного бывшего лицеиста — А. М. Горчакова: «Я не могу не испытывать к нему большой симпатии, основанной на воспоминаниях молодости и восхищении, которое всегда вызывал во мне его поэтический талант. Его поведение было, впрочем, всегда нелепым, и, надо признаться, что одна лишь ангельская доброта государя могла не утомиться обращать-

ся с ним с той снисходительностью, которой он не всегда заслуживал» [10].

Период конца XX — начала XXI века принес новые разочарования тем, кто относился к поэту романтически-благовейно. К огорчению таких почитателей, декабрист Н. В. Басаргин в своих мемуарах, опубликованных во время перестройки Горбачева, выплеснул явную неприязнь к знаменитому поэту: «В Одессе (в 1823 году. — Авт.) я встретил Пушкина. Он служил тогда в Бессарабии при генерале Инзове. Я еще прежде этого имел случай видеть его в Тульчине у Киселева. Знаком я с ним не был, но в обществе раза три встречал. Как человек, он мне тогда не понравился. Какое-то бретерство, высокомерие и желание осмеять, уколоть других. Тогда же многие из знавших его говорили, что рано или поздно, а умереть ему на дуэли. В Кишиневе он имел несколько поединков» [11].

Слегка приуныли и поклонники, исповедовавшие коммунистические идеи. Они привыкли видеть в молодом Пушкине неистового бунтаря, чуть ли не пламенного, целеустремленного борца с царским режимом. И вдруг их глазам предстала статья Г. Смирнова, в которой рассказывалось о поездке правительственного секретного агента Александра Бошняка в 1826 году в Псковскую губернию. Он был командирован с тайным поручением «исследовать поведение известного стихотворца» и установить, не подбивает ли тот крестьян к восстанию. Объехав под видом любителя ботаники поместья, рынки и постоянные дворы, Бошняк пришел к заключению: «Пушкин столь болтлив, что никакая злонамеренная шайка не решится его себе присвоить; он человек, желающий отличить себя странностями, но вовсе неспособный к основанному на расчете ходу действий» [12].

При отсутствии элементарного воспитания (а откуда оно могло появиться при феноменальной вздорности родителей) А. С. Пушкин без конца ссорился с окружающими безо всяких на то оснований. Многих корбил безграничный цинизм великого поэта. Весною 1829 года С. Т. Аксаков с возмущением писал С. П. Шевыреву: «С неделю назад я завтракал с Пушкиным, Мицкевичем и другими у Погодина. Первый держал себя ужасно гадко, отвратительно, второй прекрасно. Посудите, каковы были разговоры, что Мицкевич два раза был принужден сказать: «Господа! Порядочные люди и наедине с собой не говорят таких вещей» [13]. Разумеется, такого рода инциденты не только не украшали, но явно позорили, компрометировали Александра Сергеевича. Пытаясь как-то смазать

тяжелое впечатление от поведения великого поэта, выходящего за рамки приличия, известная пушкинистка А. Тыркова-Вильямс писала: «Мицкевич был человек сдержанный, застенчивый, целомудренный. Ему не нравились кутежи его русских друзей, их привычка к словесному цинизму. Когда Пушкин отпускал непристойные шутки, Мицкевич останавливал его. Пушкин много преодолел в себе еще до встречи с Мицкевичем; но, быть может, тихая, чистая вдумчивость польского поэта помогла ему в работе над собой» [14]. Нам кажется, что А. Тыркова-Вильямс высказала неоправданно оптимистическое предположение. Вряд ли что могло изменить Пушкина в нравственном отношении.

Размышляя о моральном облике поэта, В. В. Вересаев пришел к выводу: «Все, знавшие Пушкина, дружно свидетельствуют об исключительном цинизме, отличавшем его отношение к женщинам, — цинизме, поражавшем даже в то достаточно циничное время» [15].

Действительно, пошлость, скабрзность и непристойность, проявляемые Александром Сергеевичем, потрясающи. Взять хотя бы характеристику поэтом А. П. Керн как «божества» и «гения чистой красоты», с одной стороны, а с другой — употребление по отношению к ней нецензурной брани [16]. Кстати, не устной, а письменной, до чего опускались разве что И. В. Сталин и его верный сатрап Л. М. Каганович.

Пушкин А. С. не стеснялся открыто говорить о пользе и выгоде циничного отношения к слабому полу. В 1828 году он признался в письме к своей приятельнице Е. М. Хитрово (дочери полковника М. И. Кутузова): «Я больше всего на свете боюсь порядочных женщин и возвышенных чувств. Да здравствуют гризетки! С ними гораздо проще и удобнее. Хотите, я буду совершенно откровенен? Может быть, я изящен и благовоспитан в своих писаниях, но сердце мое совершенно вульгарно, и наклонности у меня совершенно мещанские» [17]. В соответствии с этой жизненной философией он с юности и едва ли не до последних дней пребывания на белом свете являлся частым посетителем сомнительных притонов. Сообщая об этом, А. Тыркова-Вильямс старается уйти от прямой оценки таких «подвигов» поэта: «Эта сторона мужской жизни находит себе из века в век разные толкования и оправдания» [18]. На наш взгляд, визиты Александра Сергеевича в злочные места не только подрывали его авторитет, но и осложняли отношения с порядочной частью высшего общества, а главное — разрушали семейный очаг великого художника слова.

Решение жениться на Н. Н. Гончаровой, основанное на цинично-эгоистическом расчете и чувственно-сладострастном увлечении, практически лишало поэта перспектив на строительство уютного домашнего очага. Прав оказался П. П. Перцов, заметивший в конце XIX века: «Итак, он ясно сознавал, что невеста к нему равнодушна, что как муж он не даст нужного ей счастья (ведь не гениальных стихов ей от него было нужно, как нам, читателям; эти стихи только мешали ей), он все же не поколебался пожертвовать ею для себя» [19].

В постсоветский период отечественные историки тоже обратили внимание на то, что А. С. Пушкин при заключении уз Гименея не проявил по отношению к Н. Н. Гончаровой элементарной порядочности и доброты. «Он чувствовал, — подчеркнул Е. Рябцев, — что Натали его не почитает, что ему нечем ее заинтересовать и увлечь. Поэт видел, что девушка честно исполняет свой долг, но сексуальной страстности в ней нет, как нет, может быть, и большой любви. Религиозное воспитание сделало свое дело — Натали исполняла свои супружеские обязанности без особого чувства, хотя и ревновала Пушкина к другим женщинам» [20]. Еще категоричнее высказался А. Аринштейн: «Увы, это было самым печальным — Пушкин отчетливо сознавал, что ему предстоит брак с женщиной, которая в лучшем случае его терпит, но не любит» [21]. Биограф Н. Н. Пушкиной В. Старк, написавший о ней содержательную книгу, с сожалением констатировал: великий поэт на глазах у жены ухаживал, доводя ее до отчаяния и открытого возмущения, за А. Крюднер, Н. Соллогуб, А. Россет-Смирновой, Д. Фикельмон [22]. В. Н. Баязин, ссылаясь на мемуары А. П. Араповой — дочери Н. Н. Пушкиной и П. П. Ланского, сообщает, что великий поэт нередко по вечерам уходил из дома и «только с зарей возвращался домой, проводя ночи то за картами, то в веселых кутежах в обществе женщин известной категории. Сам ревнивый до безумия, он даже мысленно не останавливался на сердечной тоске, испытываемой тщетно ожидавшей его женою, и часто, смеясь, посвящал ее в свои любовные похождения» [23].

Мы привыкли и не сомневаемся, что А. С. Пушкин преклонялся перед Натальей Николаевной, искренно восхищался ее фантастической красотой, называл своей мадонной. Казалось, эти истины стали неоспоримыми для россиян. Но как их сообразовать, например, с письмом А. С. Пушкина к своей жене, отправленным 22 сентября 1832 года. В нем, как ин-

формирует нас В. Старк, поэт, измученный тяжелой дорогой, «угостил» ее непечатным выражением: «Насилу дотащился в Москву». Тут он, не удержавшись, даже выругался по матушке [24]. А вот образчик более чем странных, откровенно грубых и пошлых наставлений Александра Сергеевича, высказанных им Наталье Николаевне в послании из Болдино 30 октября 1833 года: «Ты, кажется, не путем искокетничалась. Смотри: недаром кокетство не в моде и почитается признаком дурного тона. В нем толку мало. Ты радуешься, что за тобою, как за сучкой, бегают кобели, подняв хвост трубочкой и понюхивая (---); есть чему радоваться!» [25]. Благо, что редакция 10-томного собрания сочинений А. С. Пушкина приняла разумное решение: вынести за скобки нецензурную брань, употребляемую поэтом в письмах к своей мадонне. (А то бы впечатление от его нравоучений любимой супруге было совсем уж тягостное.) Ничего удивительного, что Ж. Дантес, вежливый, остроумный, благожелательный и должным образом воспитанный, более нравился Наталье Николаевне, нежели муж.

Подрывал авторитет великого поэта и в глазах жены, и во мнении света ужасающий порок — пристрастие к игре в карты на деньги. Он лег тяжким бременем на его нервную систему. Об этом грехе с огорчением писали современники автора «Евгения Онегина». К. А. Полевой рассказал о встрече с ним в 1828 году в петербургской гостинице «Демут»: «Иногда я заставлял А. С. Пушкина за карточным столиком, обыкновенно с каким-нибудь неведомым мне господином, и тогда разговаривать было нельзя; после нескольких слов я уходил, оставляя его продолжать игру. Известно, что он вел довольно сильную игру и чаще всего продувался в пух! Жалко было смотреть на этого необыкновенного человека, распаленного грубою и глупою страстью!» [26]. Свидетелем болезненного интереса стал в 1829 году М. И. Пущин, встретивший поэта на Кавказе: Александр Сергеевич за две-три недели жизни в Пятигорске проиграл малознакомому офицеру Павловского полка Астафьеву тысячу червонцев, «взятых им у Раевского на дорогу». А около Кисловодска поэт «продул» сарапульскому городничему Дурову еще пять тысяч, которые ему пришлось занять у наказного атамана [27].

О пагубной страсти А. С. Пушкина советским литературоведам, естественно, было запрещено упоминать. Русским эмигрантам об этом тоже как-то неловко говорить. Повела о позорной слабости поэта разве только А. Тыр-

кова-Вильямс. Но сделала она это в привычном, мягком, адвокатском стиле: «Талейран, Лев Толстой, Некрасов, Достоевский — все они не могли устоять перед азартом карточной игры. Пушкин начал играть сразу после Лицея, может быть, даже в Лицее, когда сдружился с гусарами. Он вообще редко выигрывал, а проигрывать случалось ему суммы для него очень крупные. Делал он это с той же иронической беспечностью, с какой шел на поединок. Играть он мог и с горя, и с радости. Просто играл, потому что был игрок» [28]. Однако поправим А. Тыркова-Вильямс: если Талейрану и другим перечисленным историческим фигурам пиковая дама несколько осложнила жизнь, то нашему поэту она сломала ее.

«Вступая в брак, — сообщает историк Р. Г. Скрынников, — Пушкин дал зарок не садиться за карточный стол и в течение трех лет держал слово. После отъезда жены в деревню летом 1834 года он не устоял против соблазна. 3 июня Пушкин не без гордости записал в дневник: «Вечер у Смирновых; играл, выиграл 1200 р.». Несколько дней спустя Пушкин повел крупную игру в Английском клубе. 8 июня он сообщил жене: «Для развлечения вздумал было я в клубе играть, но принужден был остановиться. Игра волнует меня — а желчь не унимается». Поэт остановил игру из-за проигрыша. В том же письме он обещал Наталье Николаевне «не забывать о долге перед детьми» [29]. Однако 28 июня А. С. Пушкин признался своей жене, что проиграл все деньги. Сумма проигрыша составляла около 25 000 рублей — пятилетнее жалование поэта. Р. Г. Скрынников считает, что эта финансовая потеря положила начало краху материального благополучия семьи Пушкиных, лишила спокойствия и в конечном счете стала одной из главных причин преждевременной гибели великого поэта. Возникает естественный вопрос: «Могла ли Наталия Николаевна, мать четверых детей, уважать (о любви и речи не могло быть) своего мужа, легкомысленно и бездумно проигрывавшего столь значительные суммы?».

Конечно, Пушкин вынужден был лихорадочно искать средства для поддержания в обществе реноме представителя старинного дворянского рода. Большие средства требовались для содержания приличной петербургской квартиры и одежды для выхода в свет своей жены — первой столичной красавицы. Поиск денег — и немалых — стал постоянной головной болью Александра Сергеевича. Он доводил его нередко до отчаяния.

К несчастью, А. С. Пушкина одолевало тщеславие, ему хотелось выглядеть в глазах петербургской знати весьма значительной фигурой. Наличие кичливости и чванства, неприятной спеси у него отмечали с сожалением многие друзья и знакомые. Вспоминая дружеские встречи с поэтом после окончания лицея, И. И. Пущин настойчиво подчеркивал: «Тогда везде ходили по рукам, переписывались и читались наизусть его «Деревня», «Ода на свободу», «Ура! В Россию скачет» и другие мелочи в том же духе. Между тем тот же Пушкин, либеральный по своим воззрениям, имел какую-то жалкую привычку изменять благородному своему характеру и очень часто сердил меня и вообще всех нас тем, что любил, например, вертеться у оркестра около Орлова, Чернышева, Киселева и других: они с покровительственной улыбкою выслушивали его шутки, остроты. Случалось из кресел сделать ему знак — он тотчас прибежит. Говоришь, бывало: «Что тебе за охота, любезный друг, возиться с этим народом; ни в одном из них ты не найдешь сочувствия и пр.». Он терпеливо выслушает, начнет щекотать, обнимать, что обыкновенно делал, когда немножко потеряется. Потом смотришь: Пушкин опять с тогдашними львами! Странное смешение в этом великолепном создании!» [30]. Эта черта поведения, не украшавшая поэта, сохранилась в нем до конца жизни.

В начале 1837 года цензор А. В. Никитенко с грустью констатировал: «Вечер провел у Плетнева. Там был Пушкин; он все еще на меня дуется. Он сделался большим аристократом. Как обидно, что он так мало ценит себя как человека и поэта и стучится в один замкнутый кружок общества, тогда как мог бы безраздельно царить над всем обществом. Он хочет прежде быть баринком, но ведь барин тот, у кого больше дохода. К нему так не идет этот жеманный тон, эта утонченная спесь в обращении, которую завтра же может безвозвратно сбить опала. А ведь он умный человек, помимо своего таланта» [31].

Дружить со светскими львами, не имея необходимых средств, было делом сложным, даже нереальным. А. С. Пушкин пытается, опять-таки периодически проигрывая немалые суммы, пополнить свой бюджет, напоминающий худое решето. Он пробует что-то выжать из своих имений. Однако хозяйственных навыков у поэта, выросшего в безалаберной семье, не было. Историк С. Экштут правильно оценил качества Пушкина-помещика: «Ни сам Александр Сергеевич, ни его отец Сергей Львович нисколько не радели о благоденствии своих крепостных и за-

нимались хозяйством из рук вон плохо: даже точное количество земли в Михайловском им было неведомо. Полагали, что земли там 700 десятин, а на поверку оказалось без малого 2000. Вот почему управляющие обкрадывали их без зазрения совести» [32]. А. С. Пушкин и сам признавался в отсутствии у него интереса и способностей к ведению хозяйственно-экономических дел. Так, он писал 29 июня 1834 года П. А. Осиповой: «Не имея намерение поселиться в Болдине, я не могу и помышлять о том, чтобы восстановить имение, которое, между нами говоря, близко к полному разорению. Крестьяне так обнищали, и дела идут так худо. Вы не можете себе представить, до чего управление этим имением мне в тягость» [33]. Было от чего печалиться великому поэту.

Чтобы как-нибудь заткнуть свои финансовые прорехи, Александр Сергеевич решил издавать журнал «Современник». Но дело, которое обещало 40 тысяч рублей годового дохода, с треском провалилось. Причины краха этого бизнес-предприятия раскрыли современники поэта. «Пушкин, — пояснил подоплеку банкротства «Современника» П. А. Вяземский, — и сам одно время, очень непродолжительное, был журналистом. Он на веку своем написал несколько острых и бойких журнальных статей; но журнальное дело не было его делом. Он не имел ни достойных качеств, ни погрешностей, свойственных и даже нужных присяжному журналисту. Он отрезвился и познал всю суетность и, можно сказать, горечь этого упоения. Журналист — поставщик и слуга публики. А Пушкин не мог быть ничьим слугою. Срочная работа была не по нем. Он принял за журнал вовсе не из литературных видов, а из экономических. Ему нужны были деньги, и он думал, что найдет их в журнале. Думал, что совладает с журнальным предприятием не хуже другого. Не боги же обжигают горшки. Нет, не боги, а горшечники, но он именно не был горшечником. Таким образом, он ошибся и обчелся и в литературном, и денежном отношении. Пушкин не только не заботился о своем журнале с родительской нежностью, он почти пренебрегал им» [34]. Беспомощность поэта в издательских делах отметил и известный журналист А. А. Краевский: «Говорил я Пушкину о присылке в Москву «Современника» на комиссию. Он отвечал ни то, ни се. Беззаботность его может взбесить и агнца» [35].

Наблюдая за поведением великого поэта, Н. М. Смирнов заключил, что бедность подвела к последней черте: «Домашние нужды имели большое влияние на нрав его; с большой гру-

стью вспоминаю, как он, придя к нам, ходил печально по комнате, надув губы и опустив руки в карманы широких панталон, и уныло повторял: «Грустно! Тоска!». Я уверен, что беспокойство о будущей судьбе семейства, долги и вечные заботы о существовании были главной причиной той раздражительности, которую он показывал в происшествиях, бывших причиной его смерти» [36].

Литературовед А. Лукьянов верно обрисовал внутреннее состояние автора «Евгения Онегина» в последние годы: «Истерический характер поэта вступил в противоречие с тем, чего хотел добиться Пушкин — славы, спокойной семейной жизни, благосклонности царя, твердого материального положения. Но получилось все наоборот. Сильный невроз, развивающийся на почве ревности, ущемленной гордости, полного финансового краха, направлял поэта к совершению необычных, не объяснимых житейской логикой поступков. Подавленные инстинктивные силы его вырвались наружу в виде безудержного гнева и неоправданных действий» [37].

В 1836 году он вызывает на дуэль С. С. Хлюстина, Н. Г. Репнина-Волконского, В. А. Сологуба, которые ровным счетом ничем его не задели, не обидели и даже не дали никакого повода на этот счет. Н. Я. Эйдельман считает, что во всех трех случаях поэт «в состоянии крайнего возбуждения подозревает малознакомых людей в оскорблении его чести, «задирает», ищет поединка». Все три состоявшиеся схватки уладились благодаря сдержанности оппонентов поэта [38].

К сожалению, не удалось погасить бешеную ненависть А. С. Пушкина к Ж. Дантесу. Следует учесть, что поэт от природы был невероятно ревнив. Здесь подходит, как нельзя кстати, банальное определение «африканская страсть». «Пушкин, — полагает А. Аринштейн, — просто физически не мог выносить мужчину рядом с понравившейся ему женщиной. Никакие сообщения справедливости, супружеских уз и т. п. при этом значения не имели. Он шел напролом и искал ссоры» [39].

Трудно представить ужас душевного состояния поэта, когда он почувствовал, что красивый француз-кавалергард нравится Наталье Николаевне. Бедный (в прямом и переносном смысле) Пушкин, опутанный долгами, униженный равнодушием (закономерным) жены, маленьким ростом, неказистой внешностью, своим безволием карточного порока, оскорбленный слухами о растущих у него на лбу рогах, мечется в поисках выхода из кошмарной ситуации. Была ли она абсолютно безнадежной? Нет, убе-

жден философ В. С. Соловьев: «Нет такого житейского положения, хотя бы возникшего по нашей собственной вине, из которого нельзя бы по доброй воле выйти достойным образом. Светлый ум Пушкина хорошо понимал, чего от него требовали его высшее призвание и христианские убеждения: он знал, что должен делать, но все более и более отдавался страсти оскорбленного самолюбия с ее ложным стыдом и злобою мстительности» [40]. «Последние полгода жизни, — соглашается с В. С. Соловьевым В. В. Вересаев, — Пушкин захлебывается в волнах непрерывного бешенства, злобы, ревности, отчаяния. И впереди только одно — замаскированное самоубийство» [41].

Жалея своего мужа, Наталья Николаевна, как сообщает в своих воспоминаниях К. К. Данзас, «предлагала ему уехать с нею на время куда-нибудь из Петербурга, но Пушкин, потеряв всякое терпение, решил кончить это иначе. Он написал барону Геккерну в весьма сильных выражениях известное письмо, которое и было окончательной причиной роковой дуэли нашего поэта» [42].

Пожалуй, самый исчерпывающий комментарий этому документу дал П. Е. Щеголев: «26 января (1837 года. — Авт.) Пушкин отправил барону Геккерну письмо, в котором, по выражению князя Вяземского, он излил все свое бешенство, всю скорбь раздраженного, оскорбленного сердца своего, желая, жаждая развязки, и пером, смоченным в желчи, запятнал неизгладимыми поношениями и старика, и молодого (Ж. Дантеса). Письмо нужно было лишь как символ нанесения неизгладимой обиды, и этой цели оно удовлетворяло вполне — даже в такой мере, что ни один из друзей Пушкина, ни один из светских людей, ни один дипломат, ни сам Николай Павлович не могли извинить Пушкину этого письма» [43].

Прочитируем один из абзацев письма Александра Сергеевича нидерландскому посланнику барону Геккерну: «Подобно бесстыжей старухе, вы подстерегали мою жену по всем углам, чтобы говорить ей о любви вашего незаконнорожденного или так называемого сына; а когда, заболев сифилисом, он должен был сидеть дома, вы говорили, что он умирает от любви к ней. Я не могу позволить, чтобы ваш сын, после мерзкого поведения, смел разговаривать с моей женой и еще менее — чтобы он отпускал ей казарменные каламбуры и разыгрывал преданность и несчастную любовь, тогда как он просто плут и подлец». Оценивая стиль и лексику этого документа, И. Ободовская и М. Дементьев при-

шли к выводу: «Это в высшей степени оскорбительное письмо, конечно, не предполагало иной реакции со стороны Геккернов, как вызов на дуэль» [44].

После поединка Ж. Дантес — А. С. Пушкин уткло немало времени. Но по-прежнему идут горячие споры о том, кто же более виновен в гибели великого поэта. Абсолютное большинство исследователей придерживается того мнения, что смерть поэта является результатом козней многочисленных врагов — внутренних и внешних. Однако с момента гибели Александра Сергеевича высказывались предположения о том, что и сам поэт в той или иной степени предопределил свою трагическую судьбу.

Хомяков А. писал 1 февраля 1837 года из Москвы в Симбирскую губернию поэту Н. М. Языкову: «Причины к дуэли порядочной не было, и вызов Пушкина показывает, что его бедное сердце давно измучилось и что ему хотелось рискнуть жизнью, чтобы разом от нее отделаться или ее возобновить» [45]. 12 февраля 1837 года известный сибирский писатель И. Т. Калашников следующим образом истолковал причину смерти Александра Сергеевича: «Ужасное безумие умнейшего человека» [46]. В этом же духе высказался накануне распада СССР Б. Бурсов: «Пушкин на протяжении всей своей жизни любил заигрывать со смертью, что было одним из решающих свойств его характера и дарования» [47]. О мере вины Пушкина и других действующих лиц в трагических событиях 1837 года, наверное, наиболее четко и определенно сказал Ю. Дружников: «И не в измене жены причина. Не в Дантесе, не в царе, словом, не в злобном окружении, где вот уже полтора года пытаются найти виновных, чтобы обелить поэта. Первопричина трагедии в самом Пушкине, в его состоянии. Оно объясняет его последние шаги: упрямство и несговорчивость, злобу и ненависть. Жизнь стала труднее смерти» [48].

Мы считаем, что Ю. Дружников прав.

1. Полевой К. А. Из «Записок» // А. С. Пушкин в воспоминаниях современников. М., 1985. С. 70—71.
2. Там же.
3. Цветаева М. Мой Пушкин. М., 1981. С. 131.
4. Шатилов Б. Пушкин. М., 1969. С. 16, 21.
5. Кулешов В. И. Пушкин. Жизнь и творчество. М., 1994. С. 5—6.
6. Корф М. А. Записка о Пушкине // Пушкин в воспоминаниях современников. Т. 1. СПб., 1998. С. 103—104.

7. Стеценко Е. Просчет барона Геккерна. Краснодар, 2011. С. 45.
8. Тыркова-Вильямс А. Пушкин. Т. 1. М., 1998. С. 45.
9. Пущин И. И. Записки о Пушкине. Письма. М., 1988. С. 42—43.
10. Смирнов Г. «России сердце не забудет!» Заметки о Пушкине // Пушкинский сборник. Народное образование. 2009. № 5. С. 183.
11. Басаргин Н. В. Воспоминания, рассказы, статьи. Иркутск, 1988. С. 68.
12. Смирнов Г. Указ. соч. С. 183.
13. Вересаев В. В. В двух планах // Пушкин : Антология. М., 2000. С. 561.
14. Тыркова-Вильямс А. Пушкин. Т. 2. М., 1998. С. 195.
15. Вересаев В. В. Указ. соч. С. 561.
16. Мурзина М. Дуэлянт. Бабник... // Аргументы и факты. М., 2014. № 23. С. 15.
17. Пушкин А. С. Собр. соч. Т. 9. М., 1962. С. 284.
18. Балязин В. Н. Неофициальная история России. М., 2008. С. 470; Тыркова-Вильямс А. Пушкин. Т. 2. М., 1998. С. 131—132.
19. Перцов П. П. Смерть Пушкина // Пушкин : Антология. Т. 1. М., 1998. С. 355.
20. Рябцев Е. 113 прелестниц Пушкина. Ростов н/Д., 1999. С. 453—454.
21. Аринштейн Л. Непричесанная биография. М., 2011. С. 188.
22. Старк В. Наталья Гончарова. М., 2010. С. 8, 256.
23. Балязин В. Н. Указ. соч. С. 470.
24. Старк В. Указ. соч. С. 200.
25. Пушкин А. С. Собр. соч. Т. 10. М., 1962. С. 147—148.
26. Полевой К. А. Указ. соч. С. 71—72.
27. Пущин М. И. Встреча с Пушкиным за Кавказом // Пущин М. И. Записки о Пушкине. М., 1988. С. 412—413.
28. Тыркова-Вильямс А. Пушкин. Т. 2. М., 1998. С. 186—187.
29. Скрынников Р. Г. Дуэль Пушкина. СПб., 1999. С. 117.
30. Пущин И. И. Записки о Пушкине... С. 58.
31. Последний год жизни Пушкина. М., 1989. С. 430.
32. Экштут С. Увижу ль, о друзья! Народ неугнетенный... // Родина. 2008. Февр. № 2. С. 54.
33. Пушкин А. С. Собр. соч. Т. 10. С. 204.
34. Последний год жизни Пушкина... С. 76.
35. Там же. С. 111.
36. Там же. С. 347—348.
37. Лукьянов А. Александр Пушкин в любви. Ростов н/Д., 1999. С. 452—453.
38. Эйдельман Н. Я. Статьи о Пушкине. М., 2000. С. 398.
39. Аринштейн Л. Указ. соч. С. 98.

40. Цит. по: *Кожевников В. А.* «Вся жизнь, вся душа и любовь». М., 1993. С. 125.
41. *Вересаев В. В.* В двух планах (О творчестве Пушкина) : Антология. М., 2000. С. 557.
42. *Данзас К. К.* Последние дни жизни и кончина Александра Сергеевича Пушкина в записи А. Амосова // А. С. Пушкин в воспоминаниях современников. Т. 2. М., 1985. С. 369.
43. *Щеголев П. Е.* Дуэль и смерть Пушкина. Исследование и материалы. М., 1987. С. 116—117.
44. *Ободовская И., Дементьев М.* Наталия Николаевна Гончарова. М., 1985. С. 202—203.
45. Последний год жизни Пушкина... С. 632.
46. Там же. С. 622.
47. *Бурсов Б.* Судьба Пушкина. Л., 1989. С. 511.
48. *Дружников Ю.* Узник России. М., 2003. С. 554.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Ю. Е. Вашарина

РОЛЬ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В САМООБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГА — «ЦИФРОВОГО МИГРАНТА»

В статье рассматривается роль сети Интернет в самообразовании педагога — «цифрового мигранта».

Ключевые слова: сеть Интернет, самообразование, педагог, «цифровой мигрант».

Y. E. Vasharina

ROLE OF THE INTERNET IN SELF-EDUCATION OF THE TEACHER — THE "DIGITAL MIGRANT"

The article discusses the role of the Internet in self-education of the teacher — the "digital migrant".

Key words: Internet, self-education, teacher, "digital migrant".

*О, сколько нам открытий чудных
Готовят просвещения дух,
И опыт, сын ошибок трудных,
И гений, парадоксов друг,
И случай, бог изобретатель.*

А. С. Пушкин (1829)

Качество обучения напрямую зависит от уровня подготовки педагогов — это непереложная истина. Педагогические работники обязаны применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, систематически повышать свой профессиональный уровень [1]. Поэтому учитель должен постоянно заниматься самообразованием, идти в ногу со своими учениками.

А что такое «самообразование»? Обратимся к одному из словарей: «САМООБРАЗОВАНИЕ — целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. В основе самообразования — непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. Самообразование — одно из средств самовоспитания» [2].

Итак, вычленим главное — в ходе самообразования происходит приобретение **система-**

тических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. Знания должны быть не отрывочными, эпизодическими, а составлять систему. А любая система состоит из множества элементов, которые должны постоянно обновляться. Каждая система характеризуется не только наличием связей и отношений между образующими её элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, во взаимодействии с которой система проявляет свою целостность [3]. Мы живем в мире Интернета. Самообразование учителя непосредственно связано с IT-технологиями.

Кроме того, самообразование предполагает непосредственный **личный интерес** занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. И это очень важный момент. Личный интерес стимулирует к преодолению трудностей. Не получилось сразу, вернемся еще раз, попробуем несколько вариантов. Главное, что это интересно, это хочется понять и сделать, научиться тому, что не умел. Особенно ярко это проявляется в овладении новыми компьютерными технологиями. Когда у «цифрового мигранта»¹, который закончил шко-

¹ «В сегодняшней школе учителей можно сравнить с «цифровыми мигрантами» — в компьютерном мире

лу тогда, когда еще не было и такого предмета, как «Информатика», получилось разобраться с редактором электронных таблиц Microsoft Excel или он смог сам смонтировать и озвучить фильм — это праздник.

Самообразование — средство самовоспитания, поскольку способствует выработке целеустремленности, настойчивости в достижении цели, внутренней организованности.

Педагогу нужно организовать планомерный учебный процесс, заполнить немало бумаг и найти время для самообразования и повышения квалификации. Критерии аттестации педагогических работников на квалификационную категорию вызывают много вопросов и возражений, но пока они действуют, нужно еще и получить очередную «бумажку» для портфолио.

Одним из результатов реализации нацпроекта «Образование» стала информатизация российских школ. В связи с этим перспективными направлениями в области самообразования и повышения квалификации учителей являются дистанционные курсы, интернет-проекты, интернет-конкурсы. К сожалению, повышение квалификации на очных курсах и семинарах, увы, часто превращается в нудную «обязаловку» по прослушиванию давно устаревших лекций.

Все формы самообразования можно условно поделить на две группы: индивидуальная и групповая. В индивидуальной форме инициатором процесса является сам учитель.

Где педагогу — «цифровому мигранту» получить качественные знания?

О мастер-классах и не только

Самообразование педагога может проходить в ходе мастер-классов, вебинаров, дистанционных курсов, при работе в учительских интернет-сообществах. Интернет предлагает широкий выбор платных и бесплатных программ.

Например, бесплатные интернет-курсы и мастер-классы собирают большую аудиторию на портале Сеть творческих учителей.

Здесь можно найти мастер-классы для любого уровня компьютерной грамотности от создания презентаций до облачных сервисов: «Мастер-класс для пользователей программы Smart Notebook», «Применение облачных технологий при изучении физики», «Учимся работать с сервисами Web 2.0» (например, как соз-

дать Flip-книгу на сервисах FlipSnack и Calameo или работать с программой Prezi) и т. д.

К сожалению, в последнее время были перебои в работе портала, но количества желающих повысить свою компьютерную грамотность меньше не стало. Мастер-классы и курсы собирают большую аудиторию и идут в несколько потоков. Материалами мастер-классов и курсов могут воспользоваться все желающие, ограничений на скачивание нет.

Вебинары

Вебинар — это онлайн-семинар или веб-конференция. Участвовать в вебинаре удобно, так как можно подключиться из любой точки, где есть Интернет.

Вебинары предоставляют широкие возможности педагогам. Вебинары организуют издательства — например, цикл вебинаров «Академия Просвещения», «Я сдам ЕГЭ!» (этого же издательства) и т. д. Издательства проводят вебинары по учебной продукции, проводят вебинары и известные специалисты.

Но, конечно, для участия в вебинарах нужно иметь компьютер, подключенный к Интернету, и определенные пользовательские навыки. Это является хорошим стимулом для повышения компьютерной грамотности. Всё не так сложно, как кажется. Для участия в вебинаре необходимо лишь перейти по указанной на портале ссылке и заполнить форму «Зарегистрироваться на мероприятие». На указанный при регистрации адрес отправят уведомление со ссылкой для входа на вебинар. Далее нужно будет пройти в назначенное время по данной ссылке. В ходе вебинара можно общаться с коллегами и задавать вопросы докладчику. Как правило, участники вебинаров получают электронное свидетельство.

В последнее время вебинары часто используются в рамках системы дистанционного обучения, для консультаций, лекций и защиты работ.

Дистанционные курсы

Дистанционных курсов для педагогов в Интернете очень много. Их можно разбить на группы: платные, условно бесплатные (оплачивается печать свидетельства).

Педагогический университет «Первое сентября» предлагает платные дистанционные (заочные) и очные курсы повышения квалификации для работников образовательных организаций. По окончании обучения слушатели получают удостоверение установленного образца о повышении квалификации. Любой желающий пройти обучение на курсах должен подать заяв-

они, как правило, чувствуют себя гораздо менее уверенно, чем «цифровые туземцы», их ученики». Директор SMART Technologies в регионе EMEA Фредерик Арнеодо. URL: <http://www.osp.ru/news/articles/2009/11/7202686>.

ку в Личном кабинете. Педагог сам выбирает удобный для него график освоения учебных материалов и выполнения всех контрольных и итоговых работ.

Дистанционное обучение стали использовать и региональные ИПК ПРО, и факультеты дополнительного образования педагогических университетов.

К условно бесплатным дистанционным курсам можно отнести курсы АНО ДПО «Инновационный образовательный центр повышения квалификации и переподготовки «Мой университет», онлайн-курсы «Фоксфорд».

По закону «Об образовании» педагогический работник имеет право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года [1]. К сожалению, возможности выбора курсов, которые действительно необходимы данному конкретному педагогу, очень ограничены, так как для аттестации курсы должны иметь официальный статус и выдавать по итогам обучения удостоверение установленного образца. Но если нужны знания, а не только свидетельство для аттестации — возможности не ограничены.

Об интернет-проектах и конкурсах

Существуют разные мнения преподавателей, и все они имеют здоровое зерно в аргументации, по отношению к интернет-проектам, конкурсам.

Бессонные ночи, «брошенные» ученики... Когда учителю учить детей, если он постоянно занят в конкурсах? Это бесполезная трата времени и сил. Но, участвуя в конкурсах, учитель многое делает вместе с учениками, вместе осваивают новые технологии, учитель учит учеников, а ученики — учителя (они лучше разбираются в работе с социальными сетями). Растет самоуважение учителя: «Говорили, что у меня не получится, а я научилась многому, смогла преодолеть себя».

Современным ученикам присуще «клиповое мышление» — они неспособны длительно сосредоточиться на одном действии. И тут на помощь учителю приходит проектная деятельность, которая и состоит из определенных этапов. В современной педагогике метод проектов используется как один из основных компонентов системы образования.

Об интернет-проектах

Проект можно разбить на определенные ступени, операции, которые приведут к созданию общей, целой картины. И учиться будут все вместе: педагог — новым технологиям, работе с

гаджетами, а ученики — приемам работы с текстом, анализу документов, правилам оформления ссылок и т. д.

Как неоднократно отмечалось в разных источниках, проект — это «шесть П»: проблема — проектирование (планирование) — поиск информации — продукт — презентация — портфолио (в котором собраны все рабочие материалы) [7].

Конечным результатом работы над проектом является продукт, который создается участниками проектной группы в ходе решения поставленной проблемы. Представление готового продукта сопровождается доказательством того, что в процессе проекта было выбрано наиболее эффективное средство решения поставленной проблемы.

Интернет-проекты позволяют учителю и ученикам знакомиться с новыми информационными технологиями (для кого-то открытием становятся, например, лента времени, веб-квест). Учитель может изучать ночами новый материал, потом показывать ученикам, разбираться вместе с ними в новых технологиях. И этому не заставишь «добровольно-принудительно», должен быть общий интерес, общая деятельность.

Работающие в школе педагоги предпочитают перенимать успешные практики по внедрению ИТ в образовательный процесс у коллег, а не учиться теории на курсах.

Об интернет-конкурсах

Когда учитель — «цифровой мигрант» решает принять участие в интернет-конкурсе, ему приходится освоить много незнакомых терминов.

На одном из конкурсов участница писала ИТ-координатору: «Мне нужно вставить URL адрес работы, я его никак найти не могу». Координатор, которая сама является учителем, объясняет коллеге, что этот адрес появится только после того, как документ будет опубликован в сети Интернет.

Для того чтобы принять участие в интернет-активностях, нужно обязательно иметь почтовый ящик или аккаунт в социальной сети. И «цифровой мигрант» делает еще один шаг по пути ликвидации «компьютерной безграмотности». А потом нужно задать вопрос на форуме и ответить на вопрос, который задали тебе. Сейчас и малыши знают, как работать с iPad, а учителю предпенсионного или пенсионного возраста с этим разобраться значительно труднее, но «не боги горшки обжигают». У учителя есть главное — желание научиться новому.

Как учиться, где? Спрашивать у молодых коллег? Не всегда это удобно, да и время нуж-

но, чтобы объяснить (иногда и не по одному разу). Интернет является тем спасительным кругом, который научит и поможет. Можно разбираться самостоятельно, можно просить помощи у коллег и учеников. Дома у компьютера или в классе информатики — Интернет позволяет выбрать удобное время и место.

Подведем итог — возможностей для самообразования у современного педагога много, главное — найти для себя оптимальный вариант.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и примерные основные общеобразовательные программы (ФГОС

и ПООП). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai/projects>.

3. Большая советская энциклопедия. М. : Советская энциклопедия, 1969—1978. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse>.
4. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М. : Советская энциклопедия, 1983. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy.
5. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. М. : Большая российская энциклопедия, 1993. URL: <http://pedagogicheskaya.academic.ru>.
6. Полат Е. С. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. 2002. № 9. С. 26—36.
7. Фатеева И. А., Канатникова Т. Н. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 376—378.

Д. В. Волкова, Н. Г. Еняшина

ПРОБЛЕМЫ ДОСУГА МОЛОДЕЖИ Г. УЛЬЯНОВСКА И ЕГО СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье приводится анализ результатов качественного фокус-группового исследования проблем организации досуга молодежи в г. Ульяновске и рекомендации по его обеспечению.

Ключевые слова: молодежь, досуг, Ульяновск.

D. V. Volkova, N. G. Enyashina

PROBLEMS OF YOUTH LEISURE AND ITS SOCIAL ORGANIZATION IN ULYANOVSK

The article reviews the qualitative focus group research aimed at studying the problems of the organization of Ulyanovsk youth leisure. It provides recommendations to ensure the leisure of Ulyanovsk young people.

Key words: youth, leisure, Ulyanovsk.

Организация досуга молодежи является одной из актуальных проблем в современном российском обществе.

Досуг является объектом исследования достаточно большого круга общественных наук: социологии, философии, психологии, педагогики и других, которые вносят своеобразие в осмысление этого понятия [2].

Трансформации, характерные для современного российского общества, ведут к изменениям в молодежной субкультуре, в рамках которой в основном и формируются приоритеты в формах проведения досуга. Содержание досуга молодого поколения дополняется новыми видами деятельности, способами его проведения и требует постоянного контроля и анализа.

Досуг молодежи — это деятельность молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет в свободное от общественного труда время, благодаря которой молодежь восстанавливает свою способность к труду / учебному процессу и развивает в себе те творческие задатки, которые невозможно реализовать в сфере трудовой или образовательной деятельности.

Выделяют два основных вида досуга: серьезный и обычный.

Серьезный досуг — это устойчивые занятия любителя, которые увлекают человека многочисленными возможностями и свойственной им (занятиям) комплексностью. Серьезный досуг предполагает приобретение знаний или навыков, обучение чему-либо по выбору человека.

Эти навыки достаточно существенны, способствуют личностному росту индивида. Выделяют: чтение книг, занятия в кружках/секциях, самообразование, хобби и т. д.

Обычный досуг — такие занятия в свободное время, которые не предполагают повышения уровня развития молодого человека и не требуют особых навыков или знаний. Выделяют: общение, посещение кафе и кинотеатров, просмотр телепрограмм и т. д.

Одним из первых исследователей в сфере досуга был социолог Т. Веблен, его наиболее масштабная работа «Теория праздного класса» была переведена на русский язык. Дэниэл Белл, Жофр Дюмазедье, Т. Кэндо, С. Де-Гразия, Б. Рассел, Д. Рисмен, М. Каплан, Р. Паркер, М. Вебер также уделяли внимание в своих работах досугу.

Научный интерес к изучению досуга молодежи в отечественной социологии, философии, культурологии, психологии, педагогике носит постоянный и устойчивый характер. В 1970—1980-е годы по проблемам молодежного досуга было опубликовано большое количество работ. Существенный вклад в осмысление сущности досуга внесли такие ученые, как М. А. Ариарский, Д. М. Генкин, Б. А. Грушин, В. Т. Лисовский, Г. П. Орлов, В. Д. Патрушев, Б. Д. Парыгин, А. Н. Кротова, Б. Г. Мосалев, С. Н. Лебедева, А. П. Марков, Б. А. Титов, А. Ф. Воловик, А. А. Сукало и другие [3].

В наше время интерес ученых к исследованиям досуга только возрастает. Большое внима-

ние молодежному досугу уделяют Л. Ф. Боженко, В. Я. Суртаев, Е. Л. Омельченко, Б. Трегубов. Такой интерес можно связать как с увеличением ценности свободного времени у людей, так и с тем, что различных возможностей проводить свой досуг становится больше.

Таким образом, мы можем видеть различные научные подходы и концепции, направленные на изучение социальных проблем молодежи, молодежного досуга. Вместе с тем на сегодняшний день остается актуальным изучение проблем досуга молодежи и его социальная организация [3].

Нами было проведено исследование по изучению проблем организации досуга молодежи в городе Ульяновске. В исследовании приняло участие 58 человек в возрасте от 14 до 17 лет. При организации исследования мы использовали метод фокус-групп. Впервые данный метод был использован социологами Р. Мертоном и П. Кендалл в 1944 году. Они издали учебник «Фокусированное интервью», не утративший актуальности и сегодня.

Исследование заключалось в глубинном интервьюировании представителей целевой аудитории. Во время интервьюирования от аудитории исследователи получают субъективные мнения о товаре, услуге и прочих объектах исследования. В широком смысле термин «фокус-группа» означает сам метод исследования, а в узком — группу людей-респондентов.

Исследовались причины сложившегося отношения к товару, услуге и пр. В качестве участников фокус-групп подбирались незнакомые между собой молодые люди.

Использование метода фокус-групп было продиктовано необходимостью получения более глубокой, не только формальной информации. Данные, полученные методом фокус-групп, позволяют расширить проблемное поле, будут способствовать разработке рекомендаций по организации досуга молодежи в соответствии с условиями и возможностями в городе.

Методика фокус-групп заключается в проведении дискуссий с представителями целевой аудитории исследования — молодежь г. Ульяновска в возрасте 14—17 лет. Было выбрано оптимальное количество участников одной фокус-группы (в пределах 10 человек) с учетом полного вовлечения в дискуссию всех присутствующих. В качестве критериев подбора участников фокус-группы использовался возраст и уровень образования, значимые для конкретного исследования.

В данном исследовании проводилось 6 фокус-групп по одному интервью-гайду.

Результаты дискуссии первой группы дали представление о проблеме в общих чертах. Это позволило получить начальное понятие об отношении респондентов к досугу и рекомендации по продуктивному построению дискуссии в следующих группах. Надлежащим образом построенная дискуссия со второй группой способствовала получению существенно большей информации. Дискуссии в остальных группах способствовали эффективному и глубокому анализу существующей проблемы. Каждый молодой человек стремится занять свое место в обществе, и серьезный досуг создает для этого большие возможности. Следовательно, можно предположить, что молодые люди должны испытывать большую потребность в серьезных занятиях на досуге, чем в обычном времяпрепровождении.

Основанием для выделения разных видов досуга служат открывающиеся перед молодыми людьми, которые используют эти виды досуга, возможности. Серьезный досуг позволяет получить какие-либо навыки и знания. Обычный досуг способствует накоплению сил для основной деятельности, развлекает, снимает напряжение, не требует специальных навыков или знаний. В данном исследовании мы остановились на наиболее типичных, сложившихся в обществе формах организации этих видов досуга.

Во время исследования участникам был задан вопрос о том, как они проводят свое свободное время. Варианты ответа содержали типичные способы проведения досуга.

Самыми популярными формами проведения серьезного досуга среди опрошенной молодежи являются занятия в кружках/секциях и факультативах (82 %), свободные увлечения (хобби (64,4 %)).

Компьютерные игры (25,5 %) уступают занятиям в кружках/секциях, что говорит об ориентации ребят на творчество, спорт и интеллектуальное развитие.

64,4 % ребят (из них 44 % юношей и 56 % девушек) имеют свое увлечение (хобби).

Творческое направление хобби (48,7 %) является популярным вне зависимости от пола и возраста. Массовым хобби современной молодежи является рисование, музыка и танцы. Данные направления востребованы как профессионалами, посещающими специализированные кружки, так и любителями рисовать, петь и танцевать в кругу близкого окружения.

Спорт (26,6 %) занимает второе место среди популярных направлений хобби. Количество любительских спортивных дисциплин превышает количество профессиональных спортив-

ных секций. Анализ показал, что респонденты самостоятельно занимаются спортом (паркур, ролики, велоспорт), так как на сегодняшний день в городе нет профессиональных клубов и секций, требующих спортивного тренера, в силу травмоопасности некоторых спортивных дисциплин.

Научно-техническое направление (17,4 %) также востребовано среди ребят. Данные увлечения имеют свое продолжение в факультативах и специальных курсах образовательных учреждений.

Коллекционирование предметов интересно для 7,3 % опрошенных, особой популярностью среди них пользуются коллекционные журналы производства ДеАгостини.

Зачастую хобби у молодого поколения имеет свое продолжение и профессиональное развитие в творческом кружке или спортивной секции учреждений дополнительного образования и образовательных учреждений города Ульяновска. 59 % респондентов, имеющих хобби, посещают кружки и секции в культурно-досуговых учреждениях. Данный показатель говорит о том, что не у всех ребят хобби имеет свое профессиональное продолжение, а остается интересной и самостоятельной деятельностью.

Для многих участников исследования всемирная компьютерная сеть и компьютерные игры продолжают приобретать большое значение в способах времяпрепровождения, которые интегрируют в себе возможности самообразования и источника разного рода информации.

Следует отметить, что творческая и спортивная деятельность вытеснила с первых рядов компьютеры. Компьютер не занимает лидирующее место в досуге современной молодежи.

Количество людей, использующих компьютер и Интернет, растет с каждым днем, вне зависимости от семейного дохода. 91,8 % ребят имеют дома доступ к компьютеру, 90,1 % — доступ к интернет-ресурсам. Отсутствие компьютера не ограничивает ребятам доступ в Интернет, так как современные технологии позволяют иметь доступ к Интернету с помощью мобильных телефонов и планшетных устройств. Практически у каждого школьника имеется в наличии сотовый телефон (94,3 %).

Чтение книг для 22,7 % опрошенных является способом проведения свободного времени. Чтение популярно среди 37 % юношей и 63 % девушек.

По результатам исследования, предпочтения девушек в литературных жанрах шире, чем юношей.

Самыми популярными формами проведения обычного досуга среди молодежи являются коммуникативные. На первом месте общение и помощь членам семьи (35,4 %). Восстановление сил как одной из главных функций обычного досуга актуально для 29,5 %. Встречи с друзьями на улице, в кафе (26,2 %) и общение с друзьями в социальных сетях (28,9 %) также популярны среди учащихся. Большинство ребят заполняет свое свободное время общением и отдыхом.

По популярности среди респондентов немного уступают общению такие формы фактического досуга, как просмотр телевизионных передач. Просмотр телевизора является вполне желаемым для многих опрошенных (25,2 %).

Просмотр телевизионных передач носит развлекательный характер. Опрошенные (независимо от пола и возраста) предпочитают смотреть современные мультфильмы (52 %), содержание которых актуально для любого возраста и которые занимают лидирующую позицию в данном рейтинге.

Второе место разделили между собой художественные фильмы и телевизионные сериалы (29 %). Просмотр телевизионных передач несет информационную (спортивные передачи и информационные новости) и познавательную (документальные передачи) функциональность.

Обычный досуг ребят чаще всего наполнен близкими социальными контактами (с семьей и друзьями) и ориентирован на расслабляющие формы, которые выполняют функцию накопления сил для основной деятельности.

Стоит отметить, что респонденты старшей группы (16—17 лет) чаще всего указывали на недостаток свободного времени для полноценного проведения досуга в специализированных центрах или секциях. Основная причина — активная подготовка к сдаче ЕГЭ или учебе в вузе. Также можно отметить, что участники дискуссии данной группы в большей степени готовы пожертвовать участием в жизни какого-либо клуба или секции ради подготовки к сдаче экзаменов. Это говорит о том, что наиболее приверженными посетителями досуговых учреждений являются ребята в возрасте 14—15 лет, так как они менее сосредоточены на подготовке к экзаменам.

Иных различий в мотивации выбора для проведения свободного времени среди участников дискуссий не было выявлено.

Данное предположение необходимо учитывать при проведении информационных, рекламных и ознакомительных мероприятий, направ-

ленных на привлечение новых участников в досуговые центры.

Исследование показывает высокую осведомленность участников фокус-групп об организациях по обеспечению досуга молодежи в городе.

Участники младшей возрастной группы (14—15 лет) называли такие клубы, как «Буревестник», «Спартак», «Художественная школа в КДЦМ», «Радуга», «Диамант», «Орленок», «Романтик», «Грация».

Участники старшей возрастной группы (16—17 лет) отмечали, что знают о детских школах искусств, театральной студии от Областного драматического театра, клубах «Ровесник», «Романтик», «Орленок», танцевальной школе «Феникс», Детской ядерной академии, ДЮСШ «Волга».

Как показывают данные исследования, информацию об организациях, обеспечивающих молодежный досуг в городе, участники получали от друзей и родственников, через Интернет. Лишь один участник исследования указал, что самостоятельно осуществлял поиск и изучение информации о спортивных и досуговых клубах города. Также только один участник исследования отметил, что получил информацию о такой организации от ее педагогов и специалистов.

При ответе на вопрос о том, из каких источников респонденты хотели бы получать информацию об организациях, обеспечивающих досуг, участники исследования указывали Интернет, телевидение, специалистов досуговых центров в школах, лицеях, гимназиях, вузах, где обучаются респонденты. Это говорит о том, что при получении информации и выборе места проведения досуга молодежи важен диалог и общение с представителями самих организаций по обеспечению досуга.

Оценивая, насколько хорошо проводится работа по организации досуга молодежи в городе, часть респондентов младшей возрастной группы высказала недовольство тем, как организуется досуг, однако данные высказывания, скорее всего, относятся к единичным общегородским мероприятиям.

При ответе на вопрос о том, какие недостатки есть в кружках и секциях, которые посещают участники дискуссии, респонденты младшей возрастной группы (14—15 лет) указывали, что необходимо развивать новые направления в работе этих организаций, помогать продвигаться талантливым участникам этих кружков и секций, обновлять оборудование, на котором занимаются ребята, повышать профессионализм педагогов, работающих в досуговых центрах.

Отмечалось также, что «посещать спортивные секции дорого».

Некоторые участники дискуссии старшей возрастной группы (16—17 лет) указывали, что для привлечения молодежи к проведению своего досуга в кружках, секциях и студиях необходимо использовать на самих занятиях новые технические устройства и технологии. Упомянулось и о материальном оснащении спортивных секций, в частности о том, что спортивная форма должна выдаваться в секции, а не покупаться за свой счет. Высказывалось мнение, что для привлечения ребят в секции, кружки и студии необходимо организовывать встречи и мастер-классы с известными спортсменами, артистами, художниками. Озвучивалась идея, что первые пробные занятия в секциях, кружках и студиях должны быть на бесплатной основе.

Участники исследования считают, что для улучшения условий проведения досуга в городе необходимо снизить стоимость в досуговых центрах, сделать их более доступными для большего количества заинтересованных ребят из семей со средним уровнем дохода или с уровнем дохода ниже среднего. Также отмечалось, что необходимо организовывать и проводить специализированные мероприятия в библиотеках, при этом главное — широко оповещать о проведении этих мероприятий в СМИ и в Интернете.

Исследование показало, что участники 6 дискуссий, организованно проводящие свой досуг в рамках каких-либо специализированных организаций, чаще всего предпочитают центры, где можно заниматься в спортивных секциях, театральных, танцевальных или художественных студиях, кружках рукоделия и флористики. Чаще всего ребята стараются выбирать клубы, расположенные недалеко от места проживания, и те, в которых уже занимаются или занимались их друзья или родственники. Также важно наличие положительных отзывов о клубе.

По данным исследования, уровень осведомленности участников групповых дискуссий об организациях, обеспечивающих досуг молодежи, высок. Респонденты всех фокус-групп без труда вспоминали названия различных кружков, секций, клубов по месту жительства, центров детского творчества Ульяновска, информацию о которых чаще всего получали от друзей и родственников, а также в сети Интернет.

Наиболее удобными способами получения информации об организациях по обеспечению досуга ребята называли рекламу в Интернете и на телевидении, а также особо отмечали, что удобнее было бы получать информацию из уст

специалистов таких организаций или учителей в школах. Это говорит о том, что при получении информации и выборе места проведения досуга школьникам важен диалог и общение с представителями самих организаций по обеспечению досуга.

В связи с этим при продвижении клубов по месту жительства, центров детского творчества, спортивных школ рекомендуется применять интерактивные способы донесения информации до целевой аудитории школьников: проводить совместные классные часы в школах, гимназиях, лицеях, сообщать информацию через учителей и классных руководителей.

По мнению большинства участников дискуссий, на сегодняшний день в Ульяновске достаточное количество досуговых учреждений для того, чтобы каждый из ребят мог найти для себя занятие в свободное время. Несмотря на это, молодые люди отмечали ряд недостатков в работе досуговых учреждений и высказывали пожелания, как повысить качество работы этих учреждений: улучшать материально-техническое и технологическое оснащение клубов, школ, центров и секций, повышать квалификацию персонала, проводить тематические мастер-классы с известными спортсменами, артистами и иными специалистами, способными поделиться опытом и знаниями в какой-либо сфере. Эти пожелания необходимо учитывать при организации работы досуговых учреждений.

По мнению респондентов, для улучшения условий проведения досуга молодежи необходимо снизить стоимость посещения спортивных секций и клубов, сделать их более доступными для большего количества заинтересованных ребят, организовывать и проводить специализированные мероприятия в библиотеках и широко освещать проведение этих мероприятий в СМИ и в Интернете.

В целом, опрошиваемые (58,9 %) удовлетворены формами своего фактического досуга. 23 % участников исследования частично удовлетворены формами своего досуга, но внесли бы незначительные изменения. 7,6 % ребят не удовлетворены формами своего досуга, из них 4,2 % респондентов не могут и не хотят вносить корректировки.

Результаты исследования показали, что девушки, в отличие от юношей, в большей степени не удовлетворены организацией своего досуга. Оптимизация досуга нацелена на эффективную организацию ребят, нуждающихся в корректировке своего досуга (30,6 % от общего количества молодежи).

В структуре желаемого времяпрепровождения приоритеты ребят в будние дни направлены на посещения кружков/секций (52,6 %) и на учебу (38,7 %). В приоритетах остается коммуникативная сфера деятельности, а именно общение с семьей (38,4 %) и с друзьями (33,4 %).

В выходные дни исследуемые отдают свое предпочтение посещению культурных мест города: кафе, кинотеатры, парки и т. д. (50,3 %). Коммуникативные формы также остаются в приоритетах и выражаются в проведении желаемого времени с семьей (44,8 %) и друзьями (44 %). В отличие от будних дней, в выходные дни ребята больше времени желают посвятить отдыху.

Сравнительный анализ желаемого досуга показал, что современная молодежь в будние дни ориентирована на серьезный досуг, а в выходные — на обычный досуг, однако мотивы того или иного выбора могут отличаться. Серьезный досуг для многих является как бы продолжением учебных занятий, но здесь важна возможность получать такие знания или опыт, которые нельзя получить в учебном заведении. Для ребят при выборе серьезного досуга также важна возможность испытать себя, получить уникальный опыт, который в будущем может послужить хорошим дополнением к аттестату об окончании учебного заведения.

Исследование показало, что в большей степени среди молодежи сформирована потребность в серьезном досуге, которая открывает значимые возможности для социальной адаптации подрастающего поколения. Вследствие этого необходимо поддерживать существующую ориентацию учащихся на серьезный досуг и способствовать более активному включению детей в этот вид досуговой деятельности.

На основании выводов исследования были выработаны следующие рекомендации по обеспечению досуга молодежи в городе:

1. Информационные, рекламные мероприятия по продвижению клубов по месту жительства, центров детского творчества, спортивных школ ориентировать на ребят до 16—17 лет, они являются ядром целевой аудитории досуговых учреждений и в большей степени склонны проводить время в клубах, центрах, школах. При разработке рекламных, информационных и иных промоматериалов следует учитывать возрастные особенности данной группы ребят.

Информационные и рекламные мероприятия необходимы для удовлетворения потребностей молодежи в информации, помогающей ей решить свои проблемы, адаптироваться к условиям современной жизни.

2. Проведение мероприятий в центрах детского творчества, спортивных школах, клубах по месту жительства, открытие набора ребят в группы, секции, студии и кружки необходимо широко освещать в региональных СМИ: в газетах «Мозаика», «После уроков», Молодежной газете, журнале «Симбик», в тематических коммерческих изданиях «Мама73», в том числе и их электронных версиях.

Средства массовой информации являются основным источником информации в современном обществе, играют важную роль в формировании общественного мнения и молодежной культуры. Молодежные СМИ обладают широким тематическим диапазоном: некоторые из них ставят своей целью не только публиковать развлекательные материалы, но и информировать об актуальных событиях, проводить анализ общественных проблем, выявлять тенденции развития современной культуры. По способу распространения молодежные газеты можно условно поделить на федеральные, региональные и городские.

Так сложилось, что мероприятие или событие считается состоявшимся только в том случае, если о нем сообщили в средствах массовой информации. И, напротив, если о событии или мероприятии СМИ не обмолвились, значит, его просто не было.

3. В качестве основного канала продвижения клубов по месту жительства, центров детского творчества, спортивных школ следует использовать рекламу в сети Интернет на региональных интернет-сайтах и порталах, рекламу и тематические страницы клубов и секций в социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники», «Твиттер», «Живой Журнал», «Фейсбук», «Инстаграм»). Сегодняшняя молодежь рассматривает Интернет как основной источник информации и главное средство коммуникации. При проведении мероприятий в библиотеках (например, в библиотеке имени Аксакова), в школах искусств, в Драматическом театре и Театре юного зрителя необходимо активно использовать данные каналы продвижения.

4. В качестве дополнительного канала продвижения и получения обратной связи от молодежи следует проводить совместные классные часы в школах, гимназиях, лицеях, вузах с представителями организаций по обеспечению досуга, доносить информацию через учителей и классных руководителей.

Встречи ребят с представителями организаций по обеспечению досуга дают возможность лично пообщаться с людьми, которые непосред-

ственно знакомы с изменениями и нововведениями в досуговой сфере, получить более верную информацию о видах досуга из первых уст.

5. Для повышения лояльности ребят, посещающих клубы по месту жительства, центры детского творчества, спортивные школы, секции, кружки и студии, необходимо ежемесячно или ежеквартально проводить мастер-классы, встречи с успешными людьми: спортсменами, художниками, фотографами, актерами Драматического театра и Театра юного зрителя и другими специалистами, добившимися значительных достижений в профессиональной сфере. Фотографии с таких мероприятий выкладывать на региональных сайтах в сети Интернет и тематических страницах в социальных сетях. В качестве профессиональных фотографов могут выступать сами молодые люди, увлекающиеся профессиональной фотографией.

Для ребят из малообеспеченных семей желательно снизить стоимость за посещение центров детского творчества, спортивных школ, секций, кружков. По возможности необходимо закупить спортивную форму для спортивных секций (в которой учащиеся смогут выступать на городских, областных и межрегиональных соревнованиях), а также новое оборудование для спортивных секций, театральных и фотостудий.

Для решения этой проблемы можно предложить следующее: краткосрочную аренду помещений и залов для проведения различных мероприятий, оказание услуг в организации и проведении досуговых мероприятий, привлечение благотворительной и спонсорской помощи.

При разработке рекомендаций по организации досуга молодежи в первую очередь учитывались пожелания ребят — участников данного исследования.

Данные рекомендации могут быть использованы специалистами по работе с молодежью, педагогами-организаторами в образовательных учреждениях, а также специалистами культурно-досуговых учреждений в качестве методических рекомендаций по организации молодежного досуга.

Использование свободного времени молодежью является своеобразным индикатором ее культуры, круга духовных потребностей и интересов личности молодого человека или социальной группы.

Являясь частью свободного времени, досуг привлекает молодежь своей нерегламентированностью и добровольностью выбора различных форм, демократичностью, эмоциональной

окрашенностью, возможностью сочетать физическую и интеллектуальную деятельность, творческую и созерцательную, производственную и игровую. Изучение состояния и тенденций развития организации досуга молодежи свидетельствует об отсутствии обоснованной системы организации свободного времени современной молодежи, способствующей ее социализации. При этом нельзя не отметить, что в сложившейся социально-культурной ситуации государственная система также не в полной мере решает вопросы организации досуга молодежи. Интересы же общества требуют создания условий организации полноценного досуга и целого ряда мероприятий в рамках досуговой деятельности [1]. Местные и региональные власти должны поддерживать социально-культурные мероприятия, организуемые и осуществляемые молодежными объединениями и организациями, молодежными группами и коммунальными центрами, которые вместе с семьей и школой, а также созидательным трудом являются одним из столпов социального

единства в данном городе или регионе; они являются идеальным каналом участия молодежи в общественной жизни и проведения молодежной политики в области спорта, культуры, ремесел, искусства и иных форм творчества или самовыражения, а также в социальной сфере.

Несмотря на существующие проблемы в организации досуга молодежи, город Ульяновск обладает уникальным по объему и качеству интеллектуальным потенциалом, который необходимо развивать и приумножать в молодежи.

1. *Агапов Е. П.* Организация работы с молодежью. Введение в специальность : учеб. пособие. М. : Феникс, 2014. 446 с.
2. *Волкова Д. В., Еняшина Н. Г.* Влияние культурно-досуговой деятельности на социализацию подростков // Симбирский науч. вестн. Ульяновск : УлГУ, 2014. № 4(18). С. 53—59.
3. Организация работы с молодежью : учеб. пособие / под ред. Е. П. Агапова, Л. С. Деточенко. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. 738 с.

З. В. Машарский**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ АВИАПАССАЖИРОВ
НА БОРТУ ВОЗДУШНОГО СУДНА**

Воздушный транспорт является отраслью, связанной с повышенной опасностью.

Осознание этого и само нахождение на борту воздушного судна накладывает отпечаток на поведение авиапассажира. Задача cabin crew — максимально снизить негативное воздействие авиаперелета на психологическое состояние пассажиров.

Ключевые слова: авиапассажир, cabin crew, воздушное судно, командир воздушного судна, страх полета.

Z. V. Masharskiy**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PASSENGER BEHAVIOUR
ON BOARD THE AIRCRAFT**

Air transport is an industry connected with increased risk. This awareness and the presence on board of an aircraft affect the passenger behavior. The task of cabin crew is to minimize the negative impact of air travel on psychological state of passengers.

Key words: airline passenger, cabin crew, aircraft, aircraft commander, flight anxiety.

При попадании на борт самолета авиапассажир должен соответствовать ограниченному набору норм поведения. Очень важно, чтобы у пассажира было общее представление о полномочиях сотрудников авиакомпаний, с которыми он был бы согласен. Помимо того, что пассажиры должны пройти через все реальные сложности, присущие современной авиации, от них еще ожидается, что они должны знать обо всех процедурах проверки пассажиров, выполнять все правила безопасности и различные положения авиакомпаний, быть внимательными во время инструктажей по безопасности, не поддаваться страху в процессе полета, не курить, не употреблять алкогольные напитки, не испытывать стресса, усталости или неудобств физического характера. Ожидается, что в аварийной ситуации они покинут воздушное судно по инструкции оперативно и без предварительного обучения, и сделают это даже после того, как пролетят несколько часовых поясов, зажатые в тесных сидениях.

Растущее число нарушающих общественный порядок пассажиров гражданских воздушных судов способствует повышению угрозы летной и авиационной безопасности на воздушном транспорте, а поскольку число пассажиров продолжает расти, растет также и число пассажиров-нарушителей.

Имеются многочисленные факторы, которые, предположительно, содействуют повышению числа нарушений порядка пассажирами. К этим факторам относятся:

- более полные и систематические сообщения авиакомпаний об инцидентах;
- более широкий охват этих инцидентов средствами массовой информации;
- стресс (например, боязнь полета, обстановка в аэропорту);
- употребление алкоголя/химических препаратов (включая лекарственные препараты);
- недостаток никотина/кислорода;
- ограниченность физического пространства;
- психологическое восприятие ограниченного пространства;
- умственная/физическая усталость;
- несоответствие образов рекламы с реальностью коммерческого полета и факторы общественного характера;
- несоответствующие реальности ожидания, связанные с получением удовлетворения от мгновенного обслуживания.

Число происшествий может возрастать и в результате страхов. Страх от полета охватывает довольно большую часть авиапассажиров, и этому также часто сопутствуют другие страхи. Исследование в авиакомпаниях показало, что 55 % пассажиров, переживающих страх полета, также

подвержено акрофобии (страх высоты), 46 % страдает клаустрофобией (боязнь замкнутого пространства) и 4 % — агорафобией (страхом открытого пространства). Другое исследование показывает, что 41 % испытывающих страх авиапассажиров также страдает от сильного волнения, а 51 % пассажиров подвержено приступам паники. По результатам тех же исследований видно, что 65 % испытывающих страх авиапассажиров принимали алкоголь или наркотики до и в течение полета, чтобы справиться со своими страхами. Очень важно отметить, что степень взволнованности возрастает у охваченного страхом полета индивидуума, когда он сталкивается с ситуациями, вызывающими еще большее волнение (например, задержка прилета/вылета, посадки).

Причины неадекватного поведения пассажиров могут быть классифицированы по степени значимости:

1. Принятие алкоголя;
2. Требовательный или нетерпимый характер пассажира;
3. Повышенные меры авиационной безопасности и ограничения при прохождении досмотра в аэропортах;
4. Задержки рейсов;
5. Усталость от полета;
6. Запрещение курения;
7. Стесненные условия в пассажирском салоне;
8. Запрет на пронос ручной клади;
9. Завышенные ожидания уровня обслуживания на борту воздушного судна;
10. Неправильное решение проблемы экипажем;
11. Отказ в переводе в салон более высокого класса [1].

Пассажиры в состоянии алкогольного опьянения проявляют агрессивность по отношению к другим пассажирам и cabinному экипажу, доходящую иногда до физического насилия.

Более редким, но столь же проблематичным является нарушение пассажиром общественного порядка в результате злоупотребления психотропными средствами. Стимулирующие и успокоительные средства и наркотики в различных видах влияют на эмоции и поведение. Неспokoйное, возбужденное, оскорбительное, грубое и даже психически неустойчивое поведение может возникать в результате принятия слишком большой дозы стимулирующих средств, тогда как чрезмерная доза успокоительных лекарств может привести к потере сознания. Также происходят сложные взаимодействия химических препаратов с алкоголем.

Исследования неадекватного поведения демонстрируют, что цепь мелких событий может перейти на более высокий уровень, но имеется возможность заметить первые сигналы потенциально неадекватного поведения. Следует обратить особое внимание на предотвращение неадекватного поведения, реагировать на первые вызывающие тревогу сигналы и не допускать возникновения инцидента. Для предотвращения подобных случаев авиакомпания могут принимать соответствующие меры. Международная ассоциация воздушного транспорта рекомендует меры организации как внутреннего, так и внешнего характера.

Внутренние меры организации могут быть следующими:

1. Предоставление персоналу четких положений политики авиакомпании, позволяющих успокоить пассажира, нарушающего общественный порядок, в особенности на ранних этапах проявления;

2. Обеспечение приятного полета: устранение состояния неудовлетворенности, которое возникает за долгие часы ожидания, в результате большого числа перевозимых пассажиров, отсутствия информации, технических трудностей и т. д.;

3. Обеспечение подготовки персонала авиакомпании:

- инструктаж наземного персонала и экипажей (летного и cabinного) с целью обучить их распознаванию первых проявлений потенциально неадекватного поведения;

- обучение тех, кто входит в непосредственный контакт с пассажирами-нарушителями;

- выработка навыков ведения необходимого диалога и понимания важного значения передачи информации другим оперативным службам для обеспечения эффективной работы с пассажирами в подобной ситуации.

4. Надлежащая подготовка и обновление докладов и статистических данных об имевших место инцидентах с целью постоянного контроля типов инцидентов и выявления потенциальных потребностей в плане обучения.

К внешним мерам относятся элементы общения с пассажирами следующего характера:

1. До посадки на борт, в аэропорту, на стойках регистрации, при прохождении досмотра, таможенного и пограничного контроля;

2. С помощью информационных карточек конкретной тематики, размещенных в аэропорту и на борту воздушного судна в кармане переднего сидения;

3. С помощью информации, напечатанной на авиабилете или электронном чеке [2].

Неадекватное поведение авиапассажиров часто приводит к возникновению конфликтов на борту воздушного судна. Конфликты возникают от восприятия несовместимых потребностей или целей и от невозможности или неспособности сделать их совместимыми. В настоящее время все больше авиакомпаний сообщают об инцидентах, связанных с поведением пассажиров.

За последние годы доклады о «поведении неуправляемых пассажиров» стали более частыми, с широким разнообразием антисоциального поведения, которое переходит от вербального оскорбления до физического насилия. Многие из этих инцидентов имели влияние на осуществление полетов: рейсы отменялись, прибытие воздушного судна задерживалось, что создавало неудобства для пассажиров, которые пропускали стыковки. Имели место случаи вынужденной посадки воздушного судна из-за агрессивного, неуправляемого поведения пассажиров на борту.

Конфликты могут принимать разные формы: некоторые могут быть решены посредством обсуждения и найденного удовлетворительного решения без дальнейших последствий. Тем не менее когда конфликт становится враждебным, на него нужно немедленно отреагировать. Если конфликт произошёл до вылета, то его надо решить на земле. По мере развития конфликта общение ухудшается, и конфликт становится разрушительным и неуправляемым. На этом этапе у людей, вовлечённых в конфликт, может развиваться острый (внезапный) стресс, который влияет на выполнение обязанностей.

Чтобы справиться с любым видом конфликта, требуется такт, дипломатия и, более того, способность оставаться спокойным. Возникает важный вопрос: представляет ли угрозу поведение пассажиров для безопасности полета? Как бортпроводники могут разрешить конфликт, связанный с пассажирами?

При разрешении пассажирского конфликта экипаж может использовать следующие стратегические меры:

- внимательно выслушать пассажира и быть с ним отменно вежливым, но настойчивым;
- разобраться в причинах конфликта, сохраняя вместе с тем профессиональное отношение к делу;
- сконцентрировать внимание на том, что правильно, а не на том, кто прав;
- не воспринимать все лично;
- предложить решение, гарантирующее безопасность;

- обеспечить безопасность пассажирского салона;

- информировать лётный экипаж о возникшем конфликте и привлечь его на помощь, если необходимо;

- резко прекратить конфликт, если безопасность в салоне находится под угрозой [3].

Вот пример поведения пассажира, которое стало источником конфликта на борту воздушного судна между пассажиром и членами экипажа, которые выполняли процедуры, связанные с безопасностью: «Пассажир не отключила мобильный телефон по просьбе бортпроводника после того, как командир воздушного судна сделал сообщение: "Подготовиться к взлёту". Другие пассажиры стали требовать, чтобы пассажир отключила телефон, на что в ответ женщина стала кричать, словесно оскорблять экипаж и пассажиров». Конфликт возник в результате несогласия пассажира с правилом авиационной безопасности и вмешательством в выполнение бортпроводником своих обязанностей, а также в связи с несовместимыми целями. Цель пассажира — желание продолжать использовать телефон, зная, что это запрещено. Цель экипажа — обеспечить безопасность полёта, требуя от пассажира подчинения авиационным правилам. Стоит отметить, что одним из самых частых источников конфликта пассажиров на борту воздушного судна является неподчинение правилу «Не курить».

Многие авиационные власти по всему миру вводят очень строгие правила, касающиеся поведения пассажиров и чётко определяют тип поведения, который является «недопустимым». Эти правила также являются ресурсом для членов экипажа, который позволяет им определить тип поведения, несущий угрозу безопасности полёта, и значительно снизить число нарушающих общественный порядок пассажиров гражданских воздушных судов, способствуя повышению уровня авиационной безопасности в отрасли.

Ниже приводится выдержка из документа государственного авиационного органа Великобритании (Air Navigation Order (ANO) 2000, United Kingdom):

«...63. Пассажир не должен безответственными или необдуманно действиями подвергать опасности воздушное судно или любое лицо, находящееся на борту воздушного судна.

64. Пассажир не должен безответственными или необдуманно действиями наносить вред воздушному судну и имуществу других людей.

65. Любому лицу, находящемуся в состоянии алкогольного опьянения, запрещено захо-

дить на борт воздушного судна. Распитие спиртных напитков на борту воздушного судна воспрещено.

66. Пассажирам запрещено курить в салоне воздушного судна, зарегистрированного в Великобритании, если в салоне воздушного судна имеются запрещающие курение знаки или если запрет на курение исходит от командира воздушного судна или члена экипажа воздушного судна.

67. Лица, находящиеся на борту воздушного судна, должны безусловно выполнять указания командира воздушного судна, касающиеся безопасности полета, безопасности людей, находящихся на борту воздушного судна, и сохранности собственности авиакомпании.

68. Любому лицу, находящемуся на борту воздушного судна:

- запрещено использовать угрожающие или оскорбительные слова и выражения по отношению к любому члену экипажа воздушного судна;
- запрещено допускать агрессивные, угрожающие или оскорбительные действия по отношению к любому члену экипажа воздушного судна;
- запрещено препятствовать исполнению членами экипажа своих служебных обязанностей...» [4].

Некоторые признаки неадекватного поведения пассажиров могут быть замечены сотрудниками авиакомпании или аэропорта на стадии прохождения процедур регистрации, спецдосмотра, в зале отлета. Все службы аэровокзального комплекса, входящие в контакт с пассажирами (сотрудники службы авиационной безопасности, таможенного и пограничного контроля, представители авиакомпании и т. д.), должны осознавать, что неадекватно ведущие себя пассажиры представляют собой реальную угрозу безопасности полета. Авиакомпании должны четко определять приемлемые правила поведения пассажиров на борту воздушного судна и процедуры отказа в перевозке в отношении неадекватных лиц с целью сохранения высокого уровня безопасности полетов.

1. *Козлов В. В.* Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации. М., 2002. С. 112—125.
2. *Козлов В. В.* Человеческий фактор в условиях перехода к управлению безопасностью полетов. М., 2007. С. 74—83.
3. *Овчаров В. Е.* Человеческий фактор в авиационных происшествиях (методические материалы). М., 2005.
4. Air Navigation Order (ANO) 2000, United Kingdom.

С. Н. Митин

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Процесс повышения профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений при резком изменении стратегических целей общества в плане лучшего использования человеческих ресурсов, организации нуждается в серьезной поддержке. Это возможно путем осуществления исследований и разработки актуальной для переходного периода методологии, содержания и технологии работы руководящих кадров в условиях личностно-ориентированной парадигмы управления.

Ключевые слова: руководитель, управление, образовательные системы, психотерапевтический подход.

S. N. Mitin

PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH TO THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

Nowadays there is a sharp change of community strategic aims concerned the better use of human resources. It causes the necessity to support the process of professional competence improving among heads of educational institutions. This purpose can be achieved through the research and development methodology relevant to the transition period. It is also important to study and implement the content and technology for work of managerial personnel under the conditions of personal-oriented management paradigm.

Key words: manager, management, educational systems, psychotherapeutic approach.

Повышение качества работы педагогических систем находится в прямой зависимости от уровня управления ими. Усвоение основ научного управления, владение содержанием, методами и формами эффективного управления, развитие управленческих умений становится первостепенной задачей руководителей образовательных учреждений.

В последние годы руководители образовательных учреждений, как и вся система управления, испытывали значительные затруднения, связанные с переходом в новые социокультурные условия деятельности, и, как следствие, это привело к кризису содержания и методов традиционного управления.

Большая часть проблем, с которыми сталкиваются сегодня управленцы системы образования, — это проблемы организации, ее эффективности, диагностики состояния, ресурсов, организационной культуры, группового поведения, стимулов, ценностей и пр. Отсутствие достаточного опыта работы с людьми, находящимися в условиях нестабильности и быстрых изменений, является наиболее уязвимой точкой в управлении педагогическими системами.

Кризис содержания и неотделимый от него кризис методов был закономерен при быстром изменении социальных ориентиров и резкой смене условий существования образовательных организаций. Это сделало чрезвычайно актуальным вопрос о том, какими инструментами пользоваться для изучения и поддержки собственной организации, сотрудников, работающих в ней, и самого себя как руководителя.

Наши образовательные учреждения открыты различным влияниям, которые деформируют участников педагогического процесса. Они как социальный институт, моделирующий и жизнь, и установки будущего общества, *должны и могут стать гуманными демократическими учреждениями и способствовать созданию демократических установок в обществе.*

Решение данной задачи, как показывает анализ существующих систем образования, возможно лишь в образовательном учреждении нового типа с усиленной гуманистической направленностью. Догматичная авторитарная школа не может быть гуманной, так как в ней в одинаковой степени страдают обучаемые и обучающие. Гуманизм — принцип мировоззрения, в основе

которого лежит убеждение в безграничности возможностей человека, его способности к самосовершенствованию.

Гуманистическая, профессиональная направленность руководителя поможет жить с людьми, а не «быть» над ними; облегчит выбор каждой личности в образовательном учреждении собственного пути, а не заставит следовать чужой воле; будет содействовать в том, чтобы она осмысленно существовала в мире, свободно шла по пути профессионально-личностного развития, ощущая реальную поддержку со стороны администрации школы и коллег.

Предлагаемая статья представляет собой попытку системного социально-педагогического исследования процессов управления образовательным учреждением с позиции психотерапевтического подхода. По мнению автора, *многие проблемы, связанные с реализацией на практике гуманистической, антропоцентрической парадигмы управления образовательным учреждением, могут быть решены на основе **управления педагогическими системами с позиции психотерапевтического подхода.***

Человек является основным компонентом социальных систем. Управление как система имеет две основные подсистемы — управляющую и управляемую. Для оптимального функционирования любой системы требуется определенное поведение человека как в руководимой, так и в руководящей подсистеме. А это возможно только тогда, когда руководитель и исполнитель обладают необходимой подготовкой и готовностью действовать в определенное время и определенным образом. Иными словами, каждому, участвующему в процессе управления, необходимо обладать минимальными стратегическими умениями и навыками. Вот почему обновление системы управления невозможно без обновления человеческих качеств и профессиональных ролей руководителя и исполнителя.

Эффективность деятельности человека обуславливается не только степенью его профессиональной подготовки, но и психическим состоянием, в котором человек находится в данный момент. Поэтому изучение различных факторов, оказывающих благоприятное или отрицательное влияние на психическое состояние человека, имеет особое значение для повышения эффективности его работы. Некоторые из этих факторов связаны с отклонениями в профессионально-личностном развитии, а также с

взаимоотношениями, которые складываются в результате этого в данной системе между руководителями и исполнителями или между самими исполнителями.

Таким образом, при создании условий для управления педагогическими системами должны учитываться такие взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса (вербального и невербального), которые направляют сохранение, развитие личностных качеств каждого участника, раскрытие его природных задатков и способностей и совершенствование его возможностей, что и осуществимо при управлении педагогическими системами с позиции психотерапевтического подхода.

Определение сущности психотерапевтического подхода в управлении педагогическими системами берет начало в более широком понятии — работа по изменению. Социальные и биосоциальные системы (включая отдельных людей) всегда (со временем) претерпевают изменения. Развиваясь, система изменяется. Развитие и изменение являются частью жизни. Но изменения могут происходить эволюционным и революционным путем. Революционный путь сопряжен с риском дезорганизации системы, потерей управляемости и проблемами при ее восстановлении, поэтому нам необходимо встать на принятый в мире путь эволюции управленческих систем, признав его объективный характер.

За последние годы предпринимались попытки интегрировать различные методы воздействия и взаимодействия руководителя и подчиненного. Сложная реальность требует от управленцев новых подходов к управлению, которые позволяли бы комбинировать различные методы работы с людьми.

Управление — это целенаправленное, ресурсообеспеченное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению прогнозируемого результата. А управление с позиции психотерапевтического подхода предполагает обеспечение в качестве основного ресурса всех видов помощи и поддержки для получения необходимого социального и лично-стно значимого результата.

Необходимость и возможность использования психотерапевтического подхода в управлении педагогическими системами, по нашему мнению, обосновывается самим *содержанием функций управления, несущим в своей основе психотерапевтическую составляющую* (см. табл. 1).

Таблица 1

Психотерапевтическая составляющая функции управления

Психотерапевтическая составляющая функции управления	Факты затруднений в реализации функции управления
Мотивационно-целевая	
— Определяет эффективность функционирования педагогической системы; — Является основанием для отбора и ранжирования содержания деятельности; — Предъявляет требования к содержанию: информация должна быть максимально полной по объёму и предельно конкретной; — Характеризует содержание: полнота, объём, источники хранения, использование, системность; — Анализирует содержание деятельности, определяет состояние проблемы, отбирает способы решения проблемы	— Трудности в осуществлении оперативного и итогового анализа УВП на основе сопоставления запланированных и достигнутых результатов; — Неумение на основе анализа определять состояние УВП на данный период и прогнозировать его будущее состояние; — Трудности в осуществлении анализа социально-психологического состояния ученического коллектива, прогнозировании его потенциальных возможностей и необходимых корректив его социально-психологического климата; — Трудности в анализе сильных и слабых сторон своего труда, в анализе и обобщении своего опыта, соотнесении его с опытом других учителей; — Трудности в осознании перспектив своего профессионального развития, определении особенности своего индивидуального стиля
Информационно-аналитическая	
— Является системообразующим фактором; — Является исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определения формы, способов и средств её реализации; — Является нормой для контроля и диагностической оценки реальных результатов деятельности; — Осуществляет регулирование и корректирование педагогических приёмов; — Определяет направление поведения и деятельности субъектов педагогической системы	— Трудности в создании условий принятия цели и формирования мотивов деятельности у членов коллектива по достижению цели; — Неумение видеть в педагогической действительности проблему и оформить ее в виде педагогической цели и задачи; — Неумение диагностически сформулировать и превратить цели в конкретные задачи; — Отсутствие четких ориентиров деятельности; — Трудности в перестройке педагогических целей и задач по мере изменения педагогической ситуации
Планово-прогностическая	
— Является фактором, обеспечивающим оптимальный выбор идеальных и реальных целей перспективной и текущей деятельности; — Является исходным основанием для выявления условий реализации планируемых действий; — Осуществляет сочетание программных требований и индивидуальных возможностей их осуществления; — Гарантирует определённость, стабильность, системность и гибкость процесса их реализации; — Осуществляет прогнозирование на основе анализа результатов предыдущих диагностик и планирования новых; — Дает возможность творческого конструирования, моделирования педагогической системы	— Затруднения в сборе информации; — Отсутствие единства целевой установки, мотива деятельности, её значения и реальных результатов; — Отсутствие системности, стабильности и гибкости планирования предстоящей деятельности; — Затруднения в составлении перспективного плана работы на несколько лет, на год на основе конкретных задач и с учетом перспективных мероприятий
Организационно-исполнительская	
— Является фактором, определяющим качество функционирования и развития педагогической системы; — Определяет деятельность субъектов управления по формированию и регулированию определённой структуры организованных взаимодействий;	— Несоответствие организационной структуры поставленным целям; — Разрыв завышенных организационных требований с реальными возможностями; — Затруднения в создании коллективных отношений у членов коллектива;

Психотерапевтическая составляющая функции управления	Факты затруднений в реализации функции управления
— Обеспечивает использование совокупности способов и средств, дающих возможность эффективно достижения целей; — Обеспечивает распределение функций и обязанностей между субъектами совместной деятельности; — Способствует установлению системы гуманных педагогических воздействий и взаимодействий	— Затруднения в поддержании положительного социально-психологического климата в коллективе и в осуществлении профилактики конфликтных ситуаций в нем; — Затруднения в расширении поля для самоорганизации учащихся; — Затруднения в управлении своими эмоциями в условиях возможной конфликтной ситуации, в придании им конструктивного, а не разрушительного характера
Контрольно-диагностическая	
— Является фактором стимулирования деятельности учителя и ученика; — Обеспечивает эффективность внешнего контроля совместно с самоанализом, самоконтролем и самооценкой; — Способствует установлению соответствия функционирования и развития всей педагогической системы на диагностической основе; — Помогает рассматривать все явления через призму педагогического анализа их причин и производит одновременное оперативное изучение и оценку, регулирование и коррекцию процесса и явления как на уровне личности ученика, так и на уровне деятельности учителя	— Затруднения в проведении целенаправленного педагогического наблюдения; — Проведение контроля в соответствии с определенным планом работы; — Проведение внешнего, жесткого контроля, не имеющего определённой системы, с непонятными критериями оценки; — Неясно значение, направленность, алгоритм той или иной формы контроля, как правило, виды контроля однообразны; — Отсутствие перспектив выхода полученных результатов на коррекцию и дальнейшее развитие; — Не установлена оперативная обратная связь, все сведения контроля отрывочны и чаще всего необъективны; — Затруднения в нахождении «белых пятен» в своей профессиональной компетентности
Регулятивно-коррекционная	
— Является фактором, определяющим вид деятельности по внесению корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой; — Позволяет поддерживать уровень организации системы в данной ситуации и в случае ее изменения приводит организационную структуру в соответствие с новыми условиями; — Включает знания субъекта управления о способах оптимизации своей деятельности; — Носит личностно значимый характер регуляции деятельности; — Позволяет рационально организовывать процесс управления педагогической системой; — Является гарантом обновления подсистемы с позиции ее развивающего построения	— Затруднения в предвидении возможных и учет типичных затруднений учащихся; — Негативные педагогические воздействия на плохое исполнение требований; — Отсутствие системы анализа и самоанализа деятельности педагога и ученика; — Затруднения в организации процесса саморефлексии и создания условий для рефлексивной деятельности других; — Слабость и несвоевременность прогнозов, а отсюда отсутствие нужной информации для регулирования и коррекции деятельности; — Затруднения в выявлении и восприятии позитивных возможностей учащихся в способствовании и упрочении их позитивной «Я-концепции»

Кроме того, в ходе управления происходит *взаимодействие руководителя и подчиненного по реализации функций управления*. Каждая функция представляет собой процесс, так как она, в свою очередь, состоит из серии взаимосвязанных действий. Следовательно, необходимо создать условия для выполнения этих действий, приводящих в результате к реализации функций управления (см. табл. 1).

Условия могут быть самые разнообразные: социальные, психологические, педагогические, коррекционные, материальные, экономические,

интеллектуальные и другие. В изучаемом нами подходе руководитель создает условия с целью недопущения или ликвидации возможных проблем по реализации функций управления подчиненным.

К реализации данных функций учителя готовятся, получая специальное образование. Но педагогическая система динамична и изменчива. Изменения идут непрерывно, и, следовательно, человеку необходимо эффективно работать в условиях высокой неопределенности, с большей скоростью реакций на изменения. Од-

нако в повседневной управленческой практике мы встречаем людей, которые не всегда могут удовлетворительным для себя образом справиться с требованиями изменений.

Не все выпускники педагогических учебных заведений становятся «эффективными учителями». Это очевидный факт, и дело здесь, видимо, не только в мере усвоения профессиональных функций. Одной из причин таких отклонений могут быть проблемы в профессионально-личностном развитии сотрудников. И именно тогда прошлый негативный опыт не позволяет развиваться личности дальше, тем самым заставляя его двигаться по кругу от проблемы к проблеме. Даже если человек прилагает усилия для изменения ситуации, реального изменения не происходит, так как проблема лежит не только в неумении чего-либо делать, но и в нем самом, в его видении самого себя.

Следовательно, необходимо убрать эту преграду, этот негативный опыт, мешающий человеку решить самому возникшую проблему в ходе реализации им управленческих функций. То есть за него не надо решать проблему, не нужно жестко требовать ее решения, а нужно создать условия в виде системы многоуровневой поддержки с использованием опыта психотерапевтического взаимодействия. В результате мы убираем преграду между необходимостью в реализации функции и самой реализацией (самостоятельной).

Таким образом, руководитель, опираясь в управлении на психотерапевтический подход, не решает за подчиненного производственные задачи, а создает (через систему многоуровневой и полифункциональной поддержки) условия для самостоятельной реализации подчиненным той или иной функции управления, содержания деятельности.

Управление с позиций психотерапевтического подхода рассматривается как целенаправленное взаимодействие и воздействие руководителя на сферу профессиональной деятельности подчиненного не посредством приказов и санкций, а через многоуровневую, полифункциональную систему поддержки в ходе реализации им специальных видов деятельности.

В итоге, с одной стороны, эффективно идет педагогический процесс, а с другой — саморазвитие личности подчиненного через саморешение, самопреодоление проблем в условиях поддержки со стороны администрации, что, несомненно, создает комфортные условия жизнедеятельности.

В попытках преодолеть жизненные преграды человек естественным образом овладевает

новой деятельностью, используя собственные внутренние ресурсы для самопомощи, для изменения собственной Я-концепции, базовых установок и самонаправляемого поведения.

Психотерапевтический подход к управлению педагогическими системами есть:

— целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объектное поле деятельности руководителя подразделения;

— осознание логической последовательности возможного возникновения противоречий в отношении личности к труду с целью последующего определения мер разрешения этих противоречий.

Такая целостная психоуправленческая технология складывается из диагностической и формирующе-развивающей технологий, которые применяются в рамках психотерапевтического подхода к управлению педагогическими системами **в виде управленческой психотерапевтической деятельности руководителя образовательного учреждения.**

Она является механизмом достижения руководителем оптимальных показателей жизнедеятельности сотрудников в реальных педагогических системах. Это происходит через облегчение усилий сотрудника, направленных на то, чтобы стать более адекватным как личность, справляться с текущими и будущими профессионально-личностными проблемами, которые могут влиять на его жизнь.

В этом случае деятельность руководителя будет включать в себя систему воздействий в контексте взаимодействия с подчиненным, находящимся в состоянии затруднения в реализации профессиональных обязанностей, и будет направлена на оказание помощи и поддержки при преодолении им этих затруднений. Она уместна и хороша тогда, когда существующие у человека внутренние конфликты действительно препятствуют реалистическому видению ситуации, принятию и осуществлению ситуативного, тактического или стратегического решения.

Эта деятельность направлена на разрушение определенных установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых с целью достижения самореализации личности в обществе. Это разрушение, осуществляемое педагогическими средствами, проявляется в подмене, смене, замещении, переосмыслении, переоценивании, что в итоге дает коррекцию в поведении личности в соответствии с принятыми нормами.

Таким образом, можно сделать вывод, что *управленческая психотерапевтическая деятельность есть создание условий для саморазвития личности с комбинированным применением психотерапевтических мероприятий по компенсации личностно-профессиональной дезадаптации.*

Помощь не в том, что изменяется ситуация на работе, а в том, что с помощью психотерапевтического взаимодействия можно продуктивно разрешить и в дальнейшем самостоятельно преодолеть возникшее затруднение.

Управленческая психотерапевтическая деятельность более широка по своему диапазону, нежели психотерапия; это касается как целей, так и методов.

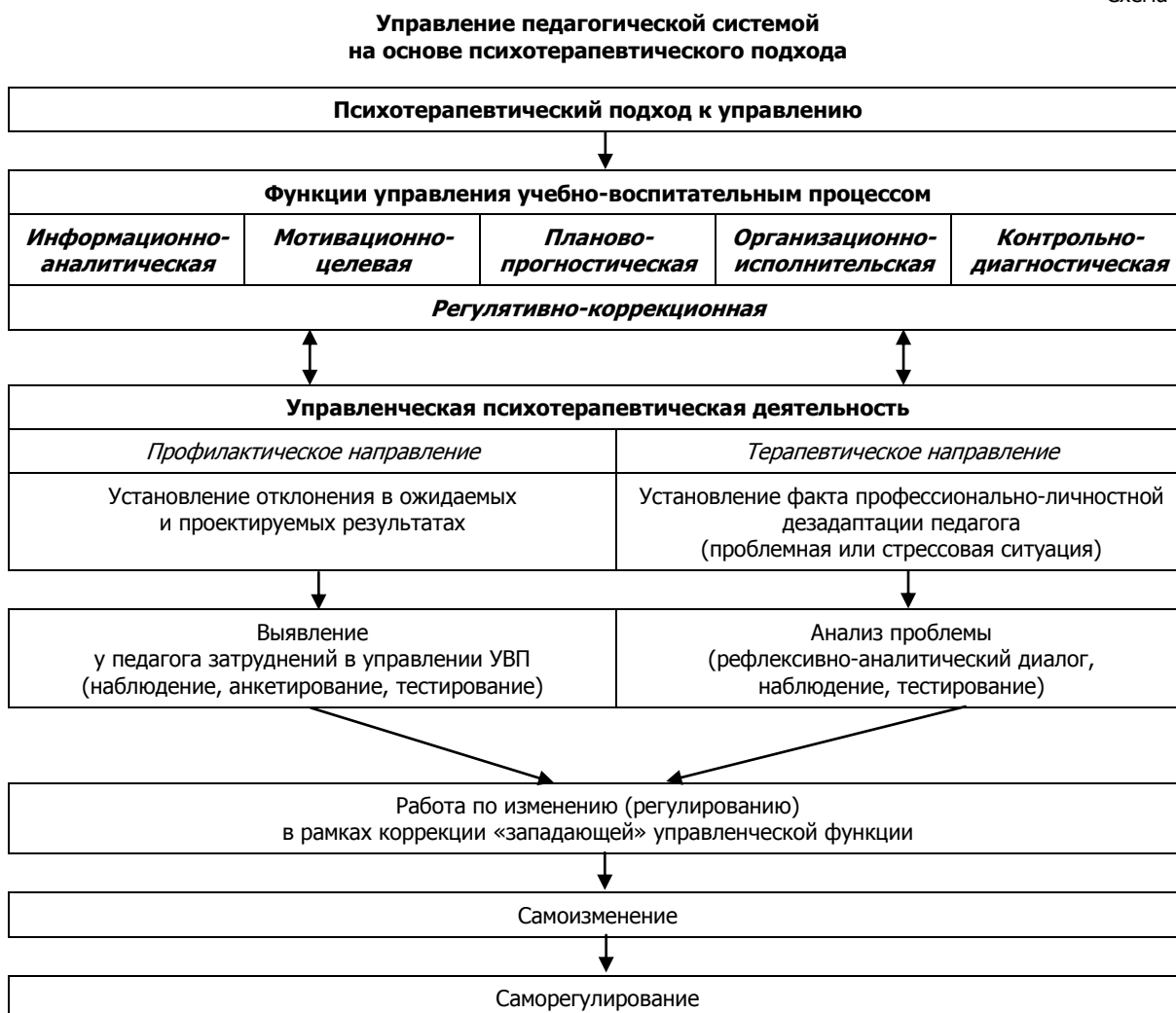
Целью всякой работы по изменению является позитивное развитие той организации, тех людей, на которых она рассчитана. Когда мы рассматриваем психотерапевтический подход к

управлению, управленческую психотерапевтическую деятельность и методы управления с психотерапевтической направленностью в качестве составных частей работы по изменению педагогической системы в целом и отдельных ее элементов в частности, то полагаем, что цели всех этих типов деятельности однородны — *способствовать положительному развитию возникающих жизненных и профессиональных ситуаций.*

Для того чтобы выйти на возможно высокий уровень системности и логичности изложения, рассмотрим процесс применения методов управления с психотерапевтической направленностью в рамках управленческой психотерапевтической деятельности, воспользовавшись языком блок-схем (Донован М., 1975).

Управленческая психотерапевтическая деятельность осуществляется в двух направлениях: профилактическом и терапевтическом (см. схему 1).

Схема 1



Объектом управленческой психотерапевтической деятельности являются затруднения, личностные препятствия в деятельности по реализации функций управления.

Субъекты управленческой психотерапевтической деятельности — сотрудники образовательных учреждений, нуждающиеся в различных видах помощи и поддержки руководителя.

Процесс управленческой психотерапевтической деятельности включает в себя: цели (задачи), специальное содержание (функции), методы, приемы, формы, средства, ожидаемые результаты.

Основной **целью** управленческой психотерапевтической деятельности является увеличение степени самостоятельности, компетентности сотрудника, формирование у него умений и навыков самостоятельно строить свою жизнь и решать возникающие профессионально-личностные проблемы.

В управленческой психотерапевтической деятельности основное внимание уделяется тому, чтобы облегчить усилия сотрудника, направленные на то, чтобы стать более адекватным как личность, справляясь с текущими и будущими проблемами, которые могут влиять на его жизнь. В этом смысле **задачи** данного вида деятельности состоят в том, чтобы помочь ему:

- развить более позитивную «Я-концепцию»;
- выработать большую способность к самопринятию;
- в большей степени полагаться на самого себя;
- выработать способность к самостоятельному принятию решений;
- овладеть чувством контроля;
- развить устойчивость к процессу преодоления трудностей;
- обрести веру в самого себя.

Эти цели задают общие рамки для понимания параметров подхода и его осуществления. Специфические цели устанавливаются с ориентировкой на конкретную личность.

Содержание управленческой психотерапевтической деятельности непосредственно вытекает из ее **функций**. Мы выделяем следующие:

- диагностическая — изучение особенности личности, коллектива, степени и направленности влияния на них микросреды и постановка «социального диагноза»;
- прогностическая — прогноз развития событий, процессов, происходящих в коллективе, и выработка определенных моделей социального поведения;

— организационная — организация управленческой психотерапевтической деятельности с целью коррекции межличностных отношений, способствования социальной адаптации личности;

— коммуникативная — установление контакта с нуждающимися, организация обмена информацией, выработка единой стратегии взаимодействия; восприятие и понимание другого человека;

— социально-профилактическая — приведение в действие различных механизмов (педагогических, психологических, медицинских и др.), предупреждение и преодоление негативных явлений;

— социально-поддерживающая — оказание социально-психологической поддержки (информационной и материальной) различным категориям сотрудников;

— социально-просветительская — организация работы по профилактике здоровья, способствование в овладении сотрудниками основами психотерапевтической культуры в целом и приемами «оперативной психотерапевтической помощи» в частности.

Таким образом, управленческая психотерапевтическая деятельность *есть система способов, средств и воздействий, направленных на устранение профессионально-личностной дезадаптации через проработку внутренних препятствий и реализацию ресурсов личности, с целью принятия ей более зрелых и продуктивных путей совладания со сложившейся ситуацией в рамках педагогической деятельности.*

Выше мы затронули процесс изменения в целом. Теперь мы подробнее остановимся на этапах, которые придали бы процессу некую структуру, с целью ориентации на нее в ходе своих действий.

Согласно П. И. Третьякову, рефлексивное управление связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своей деятельности. Осознанная личностью потребность в том или ином ее виде формирует внутренний настрой (мотив) на целенаправленную преобразующую деятельность. Вслед за глубоким самосознанием начинают развиваться процессы: самоопределения — самовыражения — самоутверждения — самореализации — саморегуляции. Все эти стадии проходят в ходе осознанной деятельности: при самоанализе — самоцелеполагании — самопланировании — самоорганизации — самоконтроле — самооценке — самокоррекции.

Сила проявления реакции в процессе специфической управленческой деятельности будет

зависеть от силы рефлексии. Это два взаимосвязанных процесса. Все эти глубинные психические процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития личности и его самоизменений.

Согласно этим идеям, можно выделить в процессе изменения три стадии. Через эти же стадии проходит работа над изменениями с индивидами или в группах (см. табл. 2).

Таблица 2

Стадии процесса изменений

Стадии самоуправления	Стадии рефлексии	Стадии УПТД	Этапы УПТД
(по Третьякову)		Установка и поддержание терапевтических отношений	
Самоанализ ↔ Самоцелеполагание ↔	Самосознание ↔ Самоопределение ↔	Центрация на проблеме ↔	1. Определение затруднения 2. Анализ причин затруднения
Самопланирование ↔ Самоорганизация ↔	Самовыражение ↔ Самоутверждение ↔	Центрация на решении по образцу ↔	3. Решение проблемы
Самоконтроль ↔ Самооценка ↔ Самокоррекция	Самореализация ↔ Саморегуляция	Центрация на решении в нестандартной ситуации	4. Саморегуляция

Первая стадия — личность начинает пересматривать и подвергать сомнению свои прежние рисунки поведения, реакции и систему ценностей.

Назовем эту стадию *стадией центрации на проблеме*. Она включает в себя этапы: определение затруднения и анализ причин затруднения.

Вторая стадия характеризуется тем, что в ходе работы прежние поведенческие рисунки заменяются новыми. Переориентация происходит как на эмоциональном, так и на интеллектуальном уровне.

Назовем эту стадию *стадией центрации на решении по образцу*. Она включает в себя этап решения проблемы в сходной ситуации.

Третья стадия характеризуется тем, что произошедшим изменениям нужно дать возможность укорениться и стабилизироваться. Проблема разрешена, сотрудник владеет новой

для себя моделью деятельности и способен к самореализации в новом для себя качестве, а в дальнейшем — и саморегуляции — при возможном возникновении новых жизненных проблем.

Это окончание — *стадия центрации на решении в нестандартной ситуации*. Она включает в себя этап саморегуляции.

Таким образом, мы делим этапы управленческой психотерапевтической деятельности на две взаимосвязанные стадии: *центрация на проблеме*, позволяющая добраться до сути проблемы, и *центрация на решении*, позволяющая в короткое время организовать решение проблемы. При этом этап установки и поддержания терапевтических отношений, находящийся в центре всего комплекса и принадлежащий сразу обеим стадиям, представляет собой как бы «технологический мостик» между двумя этими стадиями (см. схему 2).

Схема 2

Этапы управленческой психотерапевтической деятельности



Речь здесь идет о примерном плане, который может служить ориентиром. Здесь не имеются в виду резко отделенные друг от друга этапы управленческой психотерапевтической деятельности. Переход от одного этапа к другому осуществляется постепенно, этапы как бы переходят друг друга, и предыдущий этап служит основой для следующего.

Психотерапевтический подход к управлению педагогическими системами есть целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объектное поле деятельности руководителя подразделения, осознания логической последова-

тельности возможного возникновения противоречий в отношении личности к труду с целью последующего определения мер разрешения этих противоречий. По своей сущности данный подход реализуется в процессе повседневной управленческой деятельности, которая является механизмом достижения руководителем оптимальных показателей жизнедеятельности сотрудников в реальных педагогических системах.

Представленная концепция не претендует на статус окончательной. Она, оставаясь открытой для внесения необходимых корректив, призвана активизировать научный и общественный интерес к проблеме управления педагогическими системами с позиции демократии и гуманизма.

А. А. Ощепков, В. Б. Салахова

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ¹

В статье представлен теоретический обзор дисциплинарных аспектов, рассматривающих девиантное поведение молодежи с педагогических, социологических и психологических позиций. В рамках анализа обсуждается определение явления отклоняющегося поведения, рассматриваются основные причины и факторы, влияющие на проявление девиаций в поведении молодого человека.

Определена особая роль социально-психологического подхода в решении проблем, связанных с девиантным поведением молодежи, заключающаяся в развитии методов коррекции поведения с целью нивелирования отклонений в поведении и изменения поведения молодого человека на нормативно-ориентированное.

Ключевые слова: девиантное поведение, молодежь, социально-психологический подход, коррекция поведения.

A. A. Oshchepkov, V. B. Salakhova

ROLE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL APPROACH DURING THE CORRECTION OF YOUTH DEVIANT BEHAVIOR

The article presents the theoretical overview of disciplinary aspects, considering deviant behavior of youth from pedagogical, sociological and psychological viewpoints. In the paper the authors define the term deviant behavior and consider the key reasons and factors which influence the manifestation of deviant behavior of a young man. The article shows that the social-psychological approach plays the important role in the solving of the problems related to deviant behavior of youth as it develops methods of behavior correction of young man demeanor into norm-referenced one.

Key words: deviant behavior, youth, social-psychological approach, behavior correction.

Проблема девиантного поведения как социального явления из-за своей сложности и активной вовлеченности в общественные процессы занимает одно из центральных мест в гуманитарных исследованиях. К изучению девиаций проявляют интерес ученые широкого спектра научных направлений, связанных с рассмотрением проблем человека и общества. Можно говорить, что изучение отклонений в поведении человека имеет свою историю и определенный генезис, уходя своими корнями в философские воззрения античных мыслителей и демонстрируя все возрастающий интерес к разработке проблематики на современном этапе. Это объясняется генезисом общественных отношений, которые демонстрируют все более высокое усложнение своих форм, что отражается и в проявлении различных форм девиантного поведения. К примеру, в современном обществе появляются такие новые формы отклоняющегося

поведения, как гэмблинг, интернет-зависимость, не известные обществу в относительно недавней истории. В общем, можно обозначить две основные тенденции в развитии знания о девиантном поведении, помогающие проанализировать все множество исследований, занимающихся девиациями в поведении человека, выражающиеся, с одной стороны, во все большей дифференциации конкретных форм знаний и, с другой стороны, их интеграции. В этом плане традиционно выделяются социологический, психологический и педагогический аспекты изучения девиантного поведения как выразители узкодисциплинарного взгляда на проблему, и одновременно в современной науке четко обозначились междисциплинарные исследования, которые отмечаются прежде всего в социально-психологическом подходе. С учетом данной точки зрения можно попытаться найти ответ на вопрос, заявленный в названии статьи, а именно

¹ Работа поддержана грантом РГНФ «Исследование особенностей и динамики показателей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование», проект № 15-36-01329/16.

проанализировать роль социально-психологического подхода в коррекции девиантного поведения человека.

Актуальность проблемы девиантного поведения отражается в росте числа современных исследований, посвященных данной теме, в совокупности которых можно выделить работы фундаментального уровня и публикации, имеющие более прикладной характер. Если рассматривать проблему на более основательном уровне, то прежде всего стоит отметить статью Б. А. Черкесова, где исследуются сущностные основы девиантного поведения, направленного на дезорганизацию общества, во взаимосвязи с социальными нормами, предопределяющими социальную организованность [24]. Такой взгляд понятен, поскольку девиантное поведение определяется прежде всего социальными нормами. Эту мысль развивает Г. В. Апинян [1], указывая, что в образовании и оценке девиантности важную роль играет не столько психолого-социальная аномалия, сколько контекст, выступающий в данном случае в форме культуры, тем самым расширяя границы проблемы девиантного поведения. И хотя с такой постановкой проблемы нельзя не согласиться, в рамках нашей работы будем придерживаться социально-психологического взгляда на проблему, при этом периодически обращаясь к культурологическому аспекту. Оставаясь в рамках социальной проблематики, другой исследователь, Э. С. Рахматуллин [20], указывает на двойственное значение девиантного поведения для общества — с одной стороны, которое носит дисфункциональный характер, но с другой — имеет и конструктивное начало. При этом автор обоснованно утверждает, что девиантное поведение является выражением социальных проблем и вместе с этим выступает причиной, порождающей социальные проблемы. В этом же плане М. П. Бережная, рассматривая девиантное поведение и творчество как формы выхода из ситуации социально-нравственного отчуждения, приходит к выводу, что в ситуации личностной неопределенности возможен уход в творческую активность как противовес уходу в различные формы девиаций [4].

С учетом разнообразия взглядов необходимо прояснение некоторых понятий, связанных с проблемой девиантного поведения. Так, изучая соотношение понятий «девиация», «девиантность», «девиантное поведение», Г. В. Апинян считает, что понятие «девиация» следует рассматривать как категорию, то есть наиболее общее понятие, фиксирующее собственно феномен, термином «девиантность» обозначить

состояние субъекта девиации, а термином «девиантное поведение» — поведенческое проявление [2]. В свою очередь, В. В. Гурьянова делает вывод о том, что общим знаменателем для понимания феномена девиантного поведения выступает ущерб, вред, наносимый подобным поведением группе лиц или обществу [8], что вступает в противоречие с правовыми нормами. Проводя анализ девиантного и делинквентного поведения подростков как социально-педагогических феноменов, С. Н. Бегидова, М. Э. Паатова, Н. Х. Хакунов под девиантным поведением понимают социальную дезадаптацию пассивного типа, а под делинквентным поведением — социальную дезадаптацию агрессивно-корыстного типа [3]. Анализируя психологическое содержание явления девиантного поведения, Л. Г. Гребенщикова делает вывод о сложной взаимосвязи позитивных и негативных форм девиантного поведения с особенностями личности, выражающихся в нарушении социальных норм [7].

Таким образом, здесь можно заметить, что разнообразие взглядов на определение девиантного поведения и соотношение этого понятия с близкими по смыслу имеют все-таки дисциплинарную специфику. Для юридического аспекта более характерно соотносить проявление девиантного поведения с правовыми нормами, педагогический взгляд делает больший акцент на проявление социальной дезадаптации, психологический и социологический подходы более связаны с отношениями с социальными нормами и личностными особенностями. Поэтому, чтобы прояснить роль социально-психологического подхода, необходимо рассмотреть специфику девиантного поведения как предмета близких по смыслу гуманитарных подходов.

Учитывая, что девиантное поведение — это комплексная социальная проблема, стоит отметить прежде всего социологический аспект, выражающийся во взгляде на отклоняющееся поведение как препятствие социальной стабильности и в этом плане предлагающий изучение конкретных проявлений феномена и разработку социальных технологий его нивелирования [21]. Подобная мысль развивается в работе А. А. Клеценко, рассматривающего девиантное поведение современной молодежи как проявление социальной аномии и указывающего на роль развития здорового образа мышления, системы ценностей в преодолении негативных последствий социальной аномии [11]. Исследуя девиантное поведение подростков в более широком, социально-культурном аспекте, Д. В. Шамсутди-

нова отмечает важность культурно-досугового пространства в формировании девиантного поведения и необходимость разработки социально-педагогических технологий в данном направлении [27]. Такой ракурс обращает внимание на педагогический аспект изучения девиантного поведения, богатый своими разработками в данной сфере. С. О. Ларионова считает, что девиантное поведение — результат неблагоприятного становления и социализации личности, в результате которого человек вступает в противоречие с ценностно-нормативной системой общества [15]. И это открывает путь рассмотрения девиантного поведения как проблемы воспитания, что показано в работе Б. А. Намаканова, в которой анализируется девиантное поведение подростков как проблема школьного воспитания, в результате которой делается вывод о необходимости развития способов коррекции отклонений в поведении [18]. Учитывая нарушение различными формами девиантного поведения не только социальных, но и правовых норм, при анализе феномена отклоняющегося поведения необходимо также применять криминологический подход. Его особенностью является уклон на изучение роли мотива в совершении преступления. Так, Л. Н. Костина считает основополагающим выяснение действительного мотива совершения преступления, хотя и указывает на его взаимосвязь с нравственной деформацией личности [13]. Это выражается и в психологическом аспекте, в котором девиантное поведение рассматривается как результат принятия человеком решения о девиантном поступке, что детерминировано особенностями личности [10]. Социально-психологический аспект дополняет эту схему влиянием внешних социальных факторов, определивших личностное решение и проявление девиации в поведении [6].

Вышесказанное позволяет выделить определенную общность различных подходов. Так, и социологический, и педагогический, и психологический аспекты указывают на взаимодействие социальной среды и личности человека в формировании девиантного поведения, делая акцент на изучение причин и факторов, вызывающих отклонения в поведении. Также, обобщая указанные подходы, стоит отметить направленность на разработку средств профилактики и коррекции негативных форм девиантного поведения и указать на важность подросткового и молодого возраста в формировании девиантного поведения.

Положение о важности изучения особенностей формирования личности человека молодого

возраста раскрывается практически во всех работах, связанных с феноменом девиантного поведения. Так, И. Н. Девятьярова считает, что подростковые индивидуально-психологические свойства могут быть катализаторами развития отклоняющегося поведения, хотя они и не фатальны [9]. В свою очередь, И. В. Леонова видит основной причиной отклоняющегося поведения подростков состояние дезадаптации, вызванной нарушениями в отношениях подростка с окружающими [16]. Источником формирования отклонений в поведении Ю. В. Георгиевская видит несоответствие уровня притязаний подростка оценке его окружающими [5]. Еще одной особенностью, характерной для молодежи, выступает причастность к той или иной субкультуре. И хотя, согласно исследованию М. Г. Чухровой, А. С. Чухрова, А. В. Пивоварова, Т. Г. Орловой, Д. И. Сафина [25], субкультура не определяет совершение девиантных поступков, однако особенности самой субкультуры могут выступать девиантно-образующим фактором.

Одним из основных факторов формирования девиантного поведения, выделяемого исследователями, выступает семейное неблагополучие. О. А. Старцева считает педагогическую некомпетентность семьи одним из факторов формирования девиаций в поведении молодого человека и, соответственно, нравственной деформации личности [22]. В работе О. Б. Коневой подчеркивается, что в ситуации семейного неблагополучия и, как следствие, нарушения процесса социализации оказывается фрустрированным целый ряд социальных потребностей подростков из неблагополучных семей, что актуализирует психологическую готовность к проявлению различных форм девиантного поведения [12]. В этом плане другим важным фактором, определяющим проявление девиаций в поведении, выступает нарушение процесса социализации. Так, в работе С. В. Шамковой делается вывод о девиантном поведении в молодежной среде как следствии отклоняющейся социализации и десоциализационного процесса [26].

Таким образом, исходя из предыдущего анализа, возникает необходимость в проведении системного анализа личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении молодежи, с учетом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа по предупреждению этих отклонений. Такое положение о профилактическом подходе к решению проблем, связанных с девиантным поведением мо-

лодежи, развивается в работах Е. С. Ткаченко, А. Л. Посашковой [23], А. И. Папкина [19], М. М. Миннегалиева [17].

Однако наряду с профилактическими мерами стоит отметить важность и коррекционных воздействий на молодого человека с целью нивелирования девиантного поведения. И в этом плане ведущую роль играет социально-психологический аспект. Как уже было отмечено, социально-психологический подход рассматривает девиантное поведение во взаимосвязи личностных и социальных факторов. В этом механизме проявления девиаций в поведении социальная среда выступает провоцирующим фактором, однако именно личность молодого человека с ее характерными чертами (предрасположенностями) реализует потенциал к тому или иному действию. И это объясняет наибольшую эффективность средств социально-психологической коррекции в изменении поведения человека с отклоняющегося на нормативное и посредством этого влияние на всю систему социальных отношений молодого человека. Эффективность таких психологических средств коррекции, как арттерапия и сказкотерапия, рассматривается в работе Н. Е. Кузьминой [14]. Однако стоит отметить недостаток исследований, связанных с экспериментальным изучением воздействия социально-психологической коррекции на девиантное поведение молодежи. Здесь необходима комплексная разработка программ социально-психологической коррекции у молодежи и ее экспериментальная проверка.

1. Апинян Г. В. Девиантное поведение как культурно-исторический феномен (введение в проблему) // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 115. С. 171—174.
2. Апинян Г. В. О понятиях «девиация», «девиантность», «девиантное поведение» // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 118. С. 119—123.
3. Бегидова С. Н., Паатова М. Э., Хакунов Н. Х. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 96—104.
4. Бережная М. П. Девиантное поведение и творчество как формы выхода из ситуаций социально-нравственного отчуждения // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 5-1. С. 24—26.
5. Георгиевская Ю. В. Молодежь как объект социального воздействия: некоторые факторы, формирующие девиантное поведение в молодежной

- среде // Гуманитарные исследования. 2005. № 4. С. 42—51.
6. Городецкая И. М., Конюхова С. Т. Девиантное поведение в подростковом возрасте: социально-психологический аспект // Казанский пед. журн. 2008. № 7. С. 82—91.
 7. Гребенщикова Л. Г. К вопросу о соотношении понятий «деструктивное», «агрессивное» и «девиантное» поведение // Сб. конф. НИЦ Социосфера. 2011. № 19. С. 61—67.
 8. Гурьянова В. В. Сущность понятия «девиантное юридически значимое поведение» и его соотношение с понятием «девиантное поведение» // Бизнес в законе. Экономико-юридический журн. 2013. № 6. С. 41—44.
 9. Девятьярова И. Н. Девиантное поведение подростков: анализ понятий // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 99—102.
 10. Завалихина Р. С. Девиантное поведение как психологический феномен // Сибирский пед. журн. 2004. № 3. С. 138—143.
 11. Клещенко А. А. Девиантное поведение современной молодежи как проявление социальной аномии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 6-1. С. 112—115.
 12. Конева О. Б. Неблагополучная семья и девиантное поведение: социально-психологические аспекты // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Психология. 2010. № 17(193). С. 57—61.
 13. Костина Л. Н. Девиантное поведение несовершеннолетних: психолого-криминалистический аспект // Науч. вестн. Омской акад. МВД России. 2006. № 2. С. 9—15.
 14. Кузьмина Н. Е. Эффективность психологических средств коррекции личностных качеств, определяющих девиантное поведение подростков // Учен. зап. Казанского гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 120—127.
 15. Ларионова С. О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема // Фундаментальные исследования. 2013. № 1-1. С. 90—94.
 16. Леонова И. В. Девиантное поведение виктимных детей, его причины и особенности // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 4. С. 189—192.
 17. Миннегалиев М. М. Типология и сущность понятия «девиантное поведение» в воспитательно-профилактической работе с несовершеннолетними // Вестн. Башкирского ун-та. 2012. Т. 17, № 3. С. 1416—1422.
 18. Намаканов Б. А. Девиантное поведение подростков — проблема школьного воспитания // Наука и школа. 2011. № 1. С. 112—117.
 19. Папкин А. И. Девиантное поведение и психологические пути его профилактики // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 6—13.
 20. Рахматуллин Э. С. Девиантное поведение в ряду социальных проблем // Учен. зап. Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2009. Т. 151, № 5. С. 128—138.

21. *Саакян М. В.* Девиантное поведение как объект социологического анализа // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 1. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2008. № 8. С. 197—202.
22. *Старцева О. А.* Педагогическая культура семьи и девиантное поведение // Человек. Культура. Образование. 2012. № 3. С. 167—174.
23. *Ткаченко Е. С., Посашкова А. Л.* Девиантное поведение несовершеннолетних: причины возникновения и профилактика // Вестн. Владимирского юрид. ин-та. 2007. № 1. С. 202—204.
24. *Черкесов Б. А.* Социальные нормы и девиантное поведение // Фундаментальные исследования. 2007. № 9. С. 112—116.
25. *Чухрова М. Г., Чухров А. С., Орлова Т. Г., Пивоваров А. В., Сафин Д. И.* Девиантное поведение в некоторых молодежных субкультурах // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6-2. С. 291—295.
26. *Шамкова С. В.* Социализация личности и девиантное поведение в молодежной среде // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2011. № 3(9). С. 59—65.
27. *Шамсутдинова Д. В.* Девиантное поведение как социально-культурный феномен и предмет педагогики // Вестн. Казанского гос. ун-та культуры и искусств. 2010. № 4. С. 9—13.

В. Б. Салахова, А. А. Ощепков

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ¹

Статья направлена на изучение понятия, сущности и опыта исследований девиантного поведения как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. Ведущими подходами к исследованию данной проблемы являются целостный, системный и диалектический, которые обеспечивают целостность и комплексность исследования, опирающегося на целостное личностное развитие и учитывающего историю личности. В статье рассматриваются результаты теоретического анализа девиантного поведения. Представлен обзор развития данного понятия от античности до современности.

Сделаны выводы о содержательных характеристиках девиантного поведения как социально-психологического явления. Материалы статьи представляют практическую ценность для психологов, социальных работников и сотрудников образовательных учреждений.

Ключевые слова: девиантное поведение, исправление и коррекция личности, отечественные и зарубежные исследования по проблеме девиантного поведения, личность и общество.

V. B. Salakhova, A. A. Oshchepkov

DEVIAANT BEHAVIOR AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

The article considers deviant behavior. Nowadays this topic is very important because of the turning period of modern Russian society. Current quality shifts in social relations among persons, families and society influence a personality not only positively but negatively. The article deals with problems and trends of modern Russian society which led to the necessity to study the nature and principles of deviant behavior and its subjects (a deviant and antisocial unions) both in the domestic and in foreign psychological science. The leading approaches are holistic, system and dialectical approaches. The article discusses the results of the theoretical analysis of deviant behavior. It traces the development of this concept from antiquity to the present.

It concludes about the content characteristics of deviant behavior as a socio-psychological phenomenon. The data of this article could be useful for psychologists, social workers and employees of educational institutions.

Key words: deviant behavior, improvement and correction of a personality, domestic and foreign researches on deviant behavior, an individual and society.

1. Введение

Влияние девиантной среды на общество, распространение ее морали, увеличение количества проявления различного рода девиаций (криминальное поведение, суицидальное поведение, зависимое поведение) — все это реальность современной социальной ситуации. В связи с этим большое значение приобретает исследование проблем формирования девиантной личности, воздействия социальных отношений на проявление девиаций. При этом важно учесть, что анализ такой сложной проблемы, как девиантное поведение, невозможен в отрыве от реальных взаимосвязей личности с окружением, с учетом только ограниченного набора факторов.

Девиантное поведение как социальное явление порождает множество проблем современного общества и связанных с этим вопросов, поиск ответов на которые весьма актуален. Ре-

шение проблем, связанных с многообразными формами девиаций в поведении человека, лежит не в одной плоскости — оно многопланово, и это объясняет интерес к данной проблематике ученых всех гуманитарных дисциплин. В истории изучения проблемы отклоняющегося поведения существовали попытки однозначного решения в рамках одного подхода, однако поведение человека, а следовательно, и девиантное поведение, представляет из себя системное явление, зависящее как от интрапсихических детерминант, так и от ситуации и контекста (Змановская, 2004). Поэтому исследования девиаций в поведении проводятся в психологии, социологии, педагогике, философии, культурологии, криминологии и многих других дисциплинах. В перспективе системное решение различных проблем, связанных с девиантным поведением, видится в комплексном взаимодействии множества дисциплинарных подходов. При такой по-

¹ Работа поддержана грантом РГНФ «Исследование особенностей и динамики показателей ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование», проект № 15-36-01329/16.

становке вопроса, на наш взгляд, девиантное поведение как предмет исследования предстает не как одноаспектный феномен, а как сложное, комплексное явление, и наиболее перспективным, учитывая природу девиаций человека, будет рассмотрение отклоняющегося поведения с позиций социально-психологического подхода. В связи с этим для прояснения специфики изучения девиантного поведения как социально-психологического явления необходимо обратиться к более подробному анализу различных точек зрения на проблему девиантности человека.

В современной науке проблема девиантного поведения является довольно проработанной, поскольку существует множество эмпирических исследований и сложившаяся композиция подходов, объясняющих этот феномен с различных точек зрения (Дюркгейм, 1994; Змановская, 2004; Клейберг, 2004; Кудрявцев, 1989; Мясичев, 1998; Лоренц 1994 и др.). Существует множество определений данного понятия в рамках самых разных теоретических ориентаций. Вместе с тем процесс познания отклоняющегося поведения не остановился: появляются новые исследования, стремящиеся еще глубже проникнуть в сущность данного предмета изучения, стимулирующие появление новых аспектов понимания данной реальности. Следовательно, разработка темы девиантного поведения продолжается, представляя собой процесс развития данного знания и, как процесс, имея свою историю и перспективы. В связи с этим для проникновения в сущность такого сложного феномена, как девиантное поведение, и необходимо рассмотреть развитие изучения различных форм проявления девиаций в исторической ретроспективе, проследить, как выкристаллизовывалось понимание и само понятие отклоняющегося поведения, выявить тенденции, сложившиеся в исследованиях девиаций в поведении, и наметить перспективы дальнейшего изучения сущности рассматриваемого предмета.

2. Теоретический анализ

Интерес к различного рода нарушениям человеком социокультурных норм, связанный с вопросами о субстанциальной природе нравственного и порочного, а также с возможностью предупреждения формирования негативных установок индивида, присутствует в трудах мыслителей, начиная с античного периода. Обращаясь к истории объяснения девиантного поведения человека, необходимо отметить, что ранние представления об отклоняющемся поведении определяются обобщенным пониманием

мира — характерное для этого периода целостное восприятие внешней реальности было неспособно к постижению разнообразия взаимосвязей между людьми. Первые представления об отклоняющемся поведении рассматривают поступки человека, осуждаемые со стороны общества, недостойные человеческого существования, с этических позиций. Соответственно, первые формы социальной регуляции ориентировались на представления о надлежащем и запрещенном и отвергали любые отклонения от правил и моральных установлений, принятых в обществе.

Одними из первых философов, внесших вклад в понимание вопроса об отклонениях от добродетели, были Сократ (V век до н. э.) и его ученик Платон (V век до н. э.). Они полагали, что человек совершает зло ненамеренно, не зная, что такое добро, если же он знает, что есть добродетель, то он способен к благодетельным поступкам (Скрипник, 1992). По Аристотелю (IV век до н. э.), проявления морального зла связаны с нарушением принципа «золотой середины»: порочными являются поступки, совершенные в каждом конкретном случае «с преступлением должного либо в сторону избытка, либо в сторону недостатка» (Гусейнов, 2002). Такая позиция в вопросе об отклонениях в поведении представляет первые задатки категории «норма».

Характерным для средневекового периода является теоцентрическое понимание мира, поскольку религия была доминирующим фактором социального и нравственного мировоззрения того времени. Поэтому главной, связанной с девиациями в поведении человека, стала проблема теодицеи, вызванная противоречием между абсолютной добродетельностью Творца и реальным наличием зла в мире. Г. В. Лейбниц (1646—1716) в одноименном трактате объясняет моральное зло несовершенством вещей, а отклоняющееся поведение выступает как грех, в наказание за который человек испытывает физические страдания, происходящие от божественной воли (Скрипник, 1992). А наиболее значительный философ раннего христианства Августин Аврелий (IV век до н. э.) предпринял попытку полностью вытеснить «злое» начало из онтологической среды, что породило вывод о том, что все существующее от Бога есть благо, в том числе и «девиантное» поведение человека (Абеляр, 1992).

В эпоху Нового времени проблема отклоняющихся поступков человека от моральных норм приобретает социально детерминирован-

ный характер. В рамках такого понимания отклоняющегося поведения одним из первых социальных мыслителей стал английский философ Т. Гоббс (1889), который встал на подлинно научный путь, отвергнув идею внешней божественной силы в качестве источника отклонений в поведении человека и морального долга в обществе. Т. Гоббс (1889) утверждал, что от природы люди желают того, что им нравится, и под влиянием страха стараются избежать угрожающего им зла. Злы ни сами желания, проистекающие из животной природы, а только действия, происходящие от них, и только тогда, когда они противоречат обязанностям людей (Гоббс, 1889).

После Великой Французской революции и выхода на доминирующие позиции буржуазии немецкий философ М. Штирнер (1806—1856) вошел в историю философии как ярко выраженный апологет эгоизма, в центре внимания которого — самодостаточность личности. Для того чтобы выявить характер этой самодостаточности, философ рассматривает дух как важнейший фактор социальной и индивидуальной жизни. В процессе становления дух отчуждается от плоти. Отчуждение является у М. Штирнера едва ли не центральным исследуемым процессом. Отрицая всякие нормы поведения, М. Штирнер утверждал, что первоисточником права и морали являются сила и могущество отдельно взятой личности, а следовательно, проблемы отклоняющегося поведения как таковой существовать не может (Титаренко, 1984). Подобный образ мыслей неоднократно опровергался сторонниками марксизма.

По К. Марксу (1818—1883), девиантное поведение вызвано социальной несправедливостью, связанной с частной собственностью и эксплуатацией одного класса другим. Согласно историко-материалистическому учению, именно противоречиями материальной жизни, существующим конфликтом между производительными силами и производственными отношениями можно объяснить различные формы общественного сознания и его патологии. Представления о свободе, справедливости, праве, политике, морали, религии и других надстроечных явлениях и идеологических формах (следовательно, весь комплекс отношений, воззрений и институтов в сфере соционормативной регуляции и социальных отклонений) есть, согласно марксизму, продукт исторического развития, и поэтому их характеристика должна вестись с конкретно-исторических позиций. Исторический материализм отвергает подход к моральным, правовым,

политическим и иным идеям и нормам как к абстрактным «вечным истинам». Это, разумеется, не означает отрицание общечеловеческих ценностей, «простых норм» и правил человеческого бытия (Кудрявцев, 1989). Соответственно, девиантное поведение также является продуктом отдельной эпохи и его надлежит рассматривать в контексте экономических, политических и социокультурных особенностей.

Дальнейшая история изучения девиантного поведения связана с возникновением и развитием капиталистических отношений в XIX веке. Общество в данный период все в большей степени начинает нуждаться в таких знаниях, которые можно было бы применить на практике с целью совершенствования производственных процессов. Такая потребность в прикладных знаниях, а не в умозрительных философских схемах дала сильный толчок развитию естествознания и науки в целом. На передний план выходит анализ происходящих процессов и явлений с его систематичным разделением объекта на отдельные предметы для более детального изучения сущности рассматриваемых феноменов. Поэтому XIX век стал начальным этапом развития дисциплинарного знания — в ряду научных проблем, которые в предыдущие периоды решались в рамках философских размышлений, начинают выделяться предметы для обособленного изучения отдельными дисциплинами. В частности, из сферы философии начинают выделяться социология, психология, закладываются основы биологических исследований.

В русле данных процессов находится и развитие знания о девиантном поведении, которое в XIX веке начинает разрабатываться в рамках биологического и социологического подходов. Ученые в данный период рассматривают отклонения в поведении человека не только как морально-нравственную реальность, но и как явление, детерминированное набором факторов: с одной стороны, биологической природой человека, с другой — происходящими в обществе событиями.

В рамках биологического направления исследований XIX века, связанных с изучением отклоняющегося поведения, прежде всего необходимо отметить работы итальянского врача-психиатра Ч. Ломброзо (1835—1909), предложившего биосоциологическую теорию, связывавшую преступное поведение человека с его анатомическим строением. Однако спустя некоторое время британским врачом Ч. Горингом (1870—1919) была доказана ошибочность теории Ч. Ломброзо, поскольку сходное анатомиче-

ское строение имеется как у преступников, так и у людей, которые никогда преступлений не совершали.

Важное место среди биологических теорий занимает эволюционный подход, предложенный Чарльзом Дарвином (1809—1882) на основе законов естественного отбора и наследственности. С точки зрения этого подхода ученые рассматривают различные аспекты человеческого поведения как проявление видовых наследственных программ.

В рамках биологического направления в XX веке получила дальнейшее развитие идея эволюционного подхода Ч. Дарвина в этологической концепции К. Лоренца, который объясняет различные феномены человеческого поведения, например агрессию, прежде всего врожденным инстинктом борьбы за существование (Лоренц, 1994). Также сторонником эволюционной теории асоциального поведения является генетик В. Эфроимсон, который доказывает, что последние тысячи лет эволюции создали условия преемственной передачи наследственных этических реакций (Эфроимсон, 1971).

В рамках биокриминологии в середине 60-х гг. XX века были проведены генетические исследования У. Пирса (1839—1914), которые привели к выводу, что наличие лишней Y-хромосомы у мужчин определяет их предрасположенность к криминальному поведению (Бэрон, Ричардсон, 2000). В то же время критики данного подхода замечают, что девиантность носителей лишней Y-хромосомы может быть следствием не хромосомной аномалии, а связанных с ней индивидуальных особенностей.

Также в XX веке получила развитие анатомическая теория, объясняющая природу девиантного поведения. В частности, У. Шелдон (1917—2007) обосновывал связь между типами сомато-физического строения человека и формами поведения, а также между типами темперамента и поведения (Гиппенрейтер, 1982).

Кроме традиционных биологических теорий появляются новые подходы, связывающие девиантное поведение с различными факторами. Среди других биологических детерминант девиантного поведения называют влияние гормонов. Даббс (1917—2007) и Моррис (1834—1896) на примере 4 тысяч ветеранов войны пришли к выводу о наличии связи между уровнем тестостерона и склонностью к антиобщественному поведению (Бэрон, Ричардсон, 2000). Исследование заключенных в 1970 году привело Г. Айзенка (1916—1997) к выводу, что генетически заложенные индивидуально-психологические харак-

теристики личности соответствуют преимущественной направленности личности, т. е. экстравертированный тип личности, характеризующийся обращенностью личности на окружающий мир, более склонен к совершению преступлений, чем интравертированный — фиксирующий на собственных интересах (Сельченко, 2000). Другие исследователи отмечают устойчивую связь между химической зависимостью и такими характеристиками, как повышенная чувствительность и пониженная способность переносить стресс (Нельсон-Джоунс, 2000). Дополнительными биологическими факторами девиантного поведения могут быть повреждения головного мозга, органические заболевания мозга, определенные свойства нервной системы.

В рамках социологического направления исследования отклоняющегося поведения в XIX веке самое важное место занимает концепция аномии Э. Дюркгейма (1994), в рамках которой девиантное поведение рассматривается как следствие нормативно-ценностной дезинтеграции общества (Дюркгейм, 1994). Идеи Э. Дюркгейма (1994) получили дальнейшее развитие в работах В. Парето (1848—1923), Р. Мертона (1910—2003), признающих в качестве ведущих причин девиантного поведения противоречия между классами и различными социальными силами, например, новаторами и консерваторами (Кравченко, Добренкова, 1996).

Другой, получившей распространение в XX веке, стала концепция, связанная с анализом типов взаимодействия общества с человеком-девиантом. К такого рода теориям относится концепция социолога Г. Беккера (1961), названная «теорией стигматизации», так как она объясняет девиантное поведение способностью влиятельных групп общества ставить клеймо «девианта» членам менее влиятельных социальных групп (Беккер, 1961). Другой представитель теории стигматизации, И. Гоффман (1984), выделяя три типа стигмы, дихотомически разделил людей на «нормальных», чье поведение совпадает с общественно ожидаемым, и «стигматизированных», чей внешний вид и образ жизни отклоняется от общепринятых норм той или иной социальной общности (Гоффман, 1984).

Среди социологических концепций, объясняющих девиантное поведение, получивших развитие в XX веке, можно также назвать теорию структурной напряженности, которая характеризует сущность девиантного поведения как следствие разочарования личности законными способами достижения своих целей (Ритцер, 2002). Согласно другой социологической

теории — инвестирования, сущность девиантного поведения заключается в отсутствии в жизни человека каких-либо ценностей (Ритцер, 2002). Теория же привязанностей, или дифференцированного общения, сущность девиантного поведения определяет как утрату людьми тенденции проявлять симпатию или даже любить тех, к кому они испытывают привязанность (Ритцер, 2002). Сущность девиантного поведения может быть описана и с помощью понятия «социальная роль». Так, согласно ролевой теории социального поведения (Дж. Мид, 1996 и др.), люди могут принимать на себя различные роли, в том числе и роли девиантов (Добренкова, 1996).

В целом, в XX веке продолжается дальнейшая дифференциация знания о девиантном поведении, которая выражается в развитии все большего количества подходов в рамках различных дисциплин. В этом плане одним из плодотворных направлений исследования девиантного поведения в XX веке стало психологическое, стремящееся найти причины поведенческих отклонений в психике человека, в изменениях структуры личности, особой организации различных сфер сознания, т. е. во внутреннем мире человека.

Психодинамические теории, вышедшие из психоанализа З. Фрейда (1856—1939), раскрывают источник отклонений в поведении человека как результат постоянного конфликта между бессознательными влечениями. Существенную роль в динамике внутренних конфликтов играют неблагоприятные объектные отношения (отношения с родителями, выступающими главными объектами в мире ребенка), влияя на поведение личности на протяжении всей ее жизни и выступая в форме различных психических патологий (Кернберг, 2001).

Дальнейшие исследования сущностных характеристик девиантного поведения в рамках психоаналитической ориентации развивают неофрейдисты через природу агрессивности, которая в психоаналитических работах считается первопричиной насильственных преступлений. Агрессивную энергию разрушения вызывают врожденные неосознаваемые влечения: у З. Фрейда (2005) — это либидо; у А. Адлера (1991) — достижение цели превосходства над другими; у Э. Фромма (1998) — мазохистские стремления к смерти, страданию; у К. Хорни — стремление к безопасности, потребность в удовольствии; у В. Шутца — потребность в поддержке и одобрении со стороны ближайшего окружения (Змановская, 2004).

Порожденный в ходе дискуссий с психоаналитическими теориями, весьма популярный в

XX веке в психологии развития и детской психологии экзистенциально-гуманистический подход рассматривает отклонения в поведении как следствие потери ребенком согласия со своими собственными чувствами и невозможности найти смысл и самореализоваться в сложившихся условиях воспитания. В отличие от психоанализа, рассматривающего личность как детерминированную бессознательными процессами, экзистенциально-гуманистическая психология делает акцент на высших проявлениях личности, таких как ее духовное бытие и самоактуализация.

Наибольший интерес в рамках экзистенциального подхода заслуживает концепция австрийского психиатра В. Франкла, определяющая нормальность и аномальность личности особенностями ее позиции по отношению к жизни и смерти (Франкл, 1990). В этом же русле экзистенциальная феноменология У. Садлера (1989) объясняет природу аномии реализацией или нереализованностью экзистенциальных возможностей человека (Захарова, 2005).

Следующим значительным подходом в психологии девиантного поведения является бихевиоризм, который в отличие от психоаналитического и экзистенциально-гуманистического подходов, ориентирующихся преимущественно на изучение внутренней динамики развития личности, изучает непосредственно наблюдаемое поведение.

Представители бихевиоризма и необихевиоризма Б. Скиннер (1904—1990), Е. Торндайк (1874—1949), Д. Уотсон (1878—1958) и другие доказывают, что окружающая среда полностью определяет сущность поведения человека, в том числе и поведения с девиациями (Добренкова, 1996). А теория социального научения, разработанная А. Бандурой, представляет плодотворное развитие классической теории научения, в соответствии с которой девиантное поведение человека социально обусловлено, поскольку за ним стоят сложнейшие навыки, требующие специального научения (Бандура, 2000).

В рамках необихевиористской теоретической ориентации социальной психологии необходимо отметить концепцию фрустрации — агрессии Н. Миллера и Д. Долларда (1980), заключающуюся в том, что наличие агрессивного поведения всегда предполагает существование фрустрации и наоборот (Dollard et al., 1980). Наряду с анализом девиантного поведения в условиях действия социальных факторов необихевиористская социально-психологическая ориентация имеет дело с межличностным взаимодействием, развиваемым в теории взаимодей-

вия исходов Д. Тибо и Г. Келли (Kelley, Thibaut, 1986) и теории социального обмена Д. Хоманса (Homans, 1974). В рамках данных теорий вероятность проявления девиантного поведения может быть объяснена выгодой для индивида.

Следующим ведущим направлением зарубежной социальной психологии является когнитивизм, в рамках которого изучение девиантного поведения получило своеобразный ракурс. С позиций так называемых теорий соответствия (Heider, 1982; Newcomb, 1953; Festinger, 2002; Osgood, Tannenbaum, 1955) девиантное поведение может быть объяснено особенностями когнитивной системы девианта, направленной на проявление девиаций в тех или иных формах — агрессия, зависимость, преступность и т. д. Таким образом, девиантное поведение выступает как результат отношения когнитивной структуры девианта к социальным нормам, ожиданиям, выражающимся в отклонении от них.

В рамках интеракционистской ориентации социальный психолог Т. Шибутани (1999) определяет девиантное поведение в трех типах:

1) стремление приспособиться к нормам и ценностям эталонной группы, чьи картины мира отличаются от взглядов людей, обладающих престижем и властью;

2) девиантное поведение возникает импульсивно — в результате временной утраты самоконтроля, особенно под влиянием сильного возбуждения;

3) третий тип девиантного поведения импульсивен. Такие нарушения, как употребление наркотиков, сильные оскорбления при слабой провокации и алкоголизм, являются фиксациями (Шибутани, 1999).

Кроме рассмотренных теорий зарубежной социальной психологии стоит отметить теорию агрессии как социально-психологического явления, концепцию социальных отклонений Р. Харре (2003) и теорию поведения добровольного риска С. Линга (2003), которые свидетельствуют о том, что девиантное поведение — результат сложного взаимодействия процессов, происходящих в обществе и сознании человека. Девиантное и нормативное поведение — две равноценные составляющие социально-ролевого поведения. Преодоление фрустрации — препятствия, вставшего на пути достижения цели, проявляется через социально значимые действия. Любое девиантное поведение предполагает не только стремление разрушить или сместить фрустрирующий блок, но и концентрацию энергии (физической и психической), необходимой для осуществления замысла. Антифрустрирую-

щее действие всегда сопровождается долей риска, но не обязательно носит разрушительный характер. Характер девиантного поведения, направленность энергетического потенциала человека зависят, во-первых, от того, как он научен отвечать на возникающие трудности (путем созидательных или разрушительных действий); во-вторых, от того, каким образом общество стимулирует социально-инновационные, созидательные действия личности (Крэйхи, 2003).

Отечественные психологические исследования XX века по проблемам девиантного поведения главным образом посвящены трудным детям и подросткам, которые представляют собой группу повышенного социального риска либо уже сформировавшихся преступников. Л. С. Выготский (2000), А. Н. Леонтьев (1977), С. Л. Рубинштейн (2007), Д. И. Фельдштейн (1987), С. А. Беличева (1994), В. Н. Мясищев (1988) и другие отмечают, что поведение подростков отличается рядом особенностей: недостаточностью жизненного опыта и низким уровнем самокритики, внушаемостью и импульсивностью, стремлением к престижу в референтной группе и обостренным чувством независимости и т. д. Эти особенности могут быть нейтрализованы либо направлены в социально положительное русло лишь при оптимальных условиях воспитания, в противном же случае они приобретут негативную направленность.

Братусь Б. С. определяет девиантное поведение как отклонения в функционировании механизмов личностно-смысловых устремлений, а именно деформировании связей реальных и идеальных целей как основы осуществления текущей деятельности. На уровень же психического здоровья личности негативно влияет как «слипание» идеальных и реальных целей, так и иной, полярный вариант — гиперразведение этих целей (Братусь, 1988).

Агеева Л. Г. (2005) рассматривает дефект социализации личности как источник девиантного поведения. Дефект определяется как источник, формирующий критические ситуации социального функционирования личности. В данном контексте дефект социализации может быть рассмотрен как характеристика деформации личности под воздействием критической ситуации взаимодействия личности с социумом (Агеева, 2005).

Платонов Ю. П., разрабатывая социальную психологию поведения на основании изучения подростков, соглашается с точкой зрения Е. В. Змановской и определяет девиантное поведение как устойчивое поведение личности,

отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией (Платонов, 2006).

Отечественную социальную психологию девиантного поведения развивает Ю. А. Клейберг, который, исследуя подростковые группы, рассматривает девиантное поведение как социально-психологический феномен в контексте диспозиционной системы личности (Клейберг, 2004).

3. Результаты

Таким образом, проведенный теоретико-методологический анализ проблемы содержательных характеристик девиантного поведения как социально-психологического явления позволяет сделать следующие выводы.

В период античности «девиантные» поступки являлись отклонениями от добродетельной жизни, нарушением принципа умеренности, формой морального зла. Античная этика предполагала регламентацию поступков индивида с помощью разума, способного направлять его поведение.

Рассуждения средневековых мыслителей об отклоняющемся поведении сводились к тому, что «аморальные» поступки человека рассматривались как вторичный продукт божественной воли, безусловно, восходящий к первоисточнику и не связанный с социальной действительностью. Несмотря на такое «внешнее» объяснение поведения человека, следует отметить, что именно в христианстве закладываются представления о конструктивности и деструктивности поведения человека как важнейших аксиологических критериях.

Девиантное поведение в работах философов и мыслителей, начиная с античности и до XIX века, рассматривалось в основном с морально-нравственных позиций. В таком ракурсе оно воспринимается как целостное явление, объясняемое на основе критериев добра и зла. Такой подход дает нам достойные ответы на многие вопросы, связанные с объяснением природы девиантного поведения, намечая основные направления изучения феномена отклонений в поведении — особенностей внутреннего мира индивида и социальных отношений. Однако, как уже было отмечено, девиантное поведение рассматривается еще достаточно обобщенно — так, влияние разумного начала человеческой природы пока еще только интуитивно воспринимается как возможность преодоления морального зла, но, по сути, не рассматриваются

конкретные механизмы, условия, факторы, способствующие снижению вероятности проявления отклонений в поведении. В то же время так называемое «животное» начало человека не обязательно подталкивает человека на проявление недостойных поступков, а только при определенных условиях; равно как и «разумный» человек не всегда способен только на добродетельные действия. Поэтому необходимость дальнейшего изучения сущности девиантного поведения определила тенденцию более детального анализа феномена отклоняющегося поведения.

Биологические теории объясняют девиантное поведение с позиции биологических детерминант человеческого поведения. Однако результаты исследований в данной области показывают, что их действие не имеет прямого влияния, а только создает предрасположенность к проявлению девиаций. Кроме этого, современные знания позволяют говорить о том, что наследуется не какая-то конкретная форма девиантного поведения (например, преступность), а определенные индивидуально-типические свойства, увеличивающие вероятность формирования девиантности, например, импульсивность или стремление к лидерству. Поэтому для понимания сущности девиантного поведения необходимо учитывать также факторы другой плоскости, наиболее значительными из которых являются детерминанты, связанные с социальными отношениями.

Социологические концепции традиционно объясняют явление девиантного поведения действием социальных факторов, то есть особенностями социальных отношений в тот или иной период развития общества. Однако, наряду с макросоциальными факторами, в социологическом направлении девиантное поведение также объясняется и микросоциальными факторами. Так, в теориях социальной напряженности и инвестирования важное значение приобретает активность отдельного индивида в проявлении девиаций в поведении, что и закономерно, поскольку социум представляет совокупность отдельных субъектов. Поэтому сущность девиантного поведения может быть выражена как результат социального взаимодействия и социальных взаимоотношений.

Таким образом, в зарубежной психологии сущность различных форм девиантного поведения раскрывается действием внутриличностных процессов. В то же время в большинстве представленных концепций отклоняющееся поведение человека обусловлено также и социальным

опытом, то есть теми или иными событиями, отношениями, происходящими с человеком в процессе его жизнедеятельности. Представители же бихевиоризма считают девиантное поведение результатом воздействия только социальной окружающей среды. В этом плане мы уже можем наблюдать ориентацию зарубежных психологических теорий на взаимодействие социальных и психологических факторов. Подобных позиций придерживаются в рамках своих теоретических разработок и отечественные психологи.

В целом, отечественные психологические исследователи девиантного поведения также придерживаются той линии, согласно которой отклонения в поведении имеют социально-психологическую обусловленность. При этом стоит отметить своеобразный акцент на изучении девиантного поведения в подростковом возрасте, что объясняется решающим значением данного периода в жизни человека в плане трансформации социальных воздействий в личностные особенности подростка. И этим значимым пунктом является формирование ценностно-смысловой сферы личности подростка, которое переводит воздействия факторов социализации в личностный план в виде трансформации социальных ценностей в готовую систему ценностей личности.

4. Обсуждение

В результате проведенного теоретико-методологического анализа как отечественной, так и зарубежной литературы по проблеме девиантного поведения можно сказать о том, что представленный спектр взглядов на явление девиантного поведения позволяет судить о достаточно высокой степени проработанности данной проблемы.

Однако рассмотрение девиантного поведения в различных аспектах упускает из виду системность феномена девиантного поведения. Так, ученые, придерживающиеся биологических и психологических подходов, пытаются объяснить девиации природными факторами, психологическими особенностями самой личности. Природные предпосылки некоторых особенностей психики, конечно, имеются, но действуют они не прямо, а через социальные факторы. В свою очередь, социальные концепции сущности девиантного поведения раскрывают его как результат социальных процессов, социальных отношений. Однако они не объясняют, почему в одних и тех же социальных условиях люди ведут себя по-разному, например, далеко не все представители беднейших слоев проявляют девиантность и наоборот.

В русле обозначенного генезиса изучения девиантного поведения дальнейшее развитие знания о девиантном поведении необходимо рассматривать в двух направлениях:

1) дальнейшая дифференциация в дополнительных дисциплинарных исследованиях девиантного поведения — в педагогике, культурологии, конфликтологии и т. д.;

2) стремление объединить различные теории, построить целостную систему знания о девиантном поведении, проявляющуюся в разработке синтезированных и междисциплинарных концепций.

Специфика первой тенденции заключается в рассмотрении отклоняющегося поведения, как было сказано, в узком, чисто дисциплинарном аспекте, однако, в общем, проблема девиантного поведения как социально-психологического явления все-таки выходит в сферу взаимодействия множества факторов, учет которых составляет своеобразный комплекс в каждом конкретном проявлении. Девиантному поведению, с одной стороны, могут способствовать индивидуальные особенности человека, с другой стороны, это явление может не соответствовать общественным нормам и ценностям, с третьей — совершение девиантного поступка зависит от ситуативных факторов.

Такая сложность явления девиантного поведения закономерно приводит к множеству вопросов, ответы на которые ученые видят в разных аспектах. Дискуссии, обсуждения подобных вопросов и общие тенденции развития науки привели к построению междисциплинарных, комплексных концепций девиантного поведения.

С данных позиций прежде всего следует вернуться к философскому осмыслению явления отклоняющегося поведения. Для понимания источника девиантного поведения философия традиционно обращается к понятию морального зла. Отечественный исследователь А. П. Скрипник относит к причинам проявления и эскалации морального зла наличие противоречивых тенденций в культуре, которые определяют возможность их разрыва и развития одной из них за счет существования другой, тем самым формируя вероятность впадения во зло (Скрипник, 1992). Таким образом, девиантное поведение осмысливается в рамках глобальных, общественных процессов. В этом же русле С. Е. Степанова определяет девиантное поведение как «побочный продукт жизнедеятельности общества, выступающий необходимым механизмом саморегуляции общественных процессов» (Степанова, 2004).

Синтетическую форму возникновения морального и социального зла предлагает отечественный этик П. А. Кропоткин, совместивший представления о природной укорененности агрессивности и возможности ее реализации в социальной форме (Кропоткин, 1991). Взгляды П. А. Кропоткина созвучны с концептуальным осмыслением природы человека Э. Фроммом, опирающимся на положение о том, что большинство агрессивных проявлений личности состоит не в отдельных инстинктах, а в целом личностном выражении — с одной стороны, человек становится агрессивным потому, что он таков по природе, с другой стороны, истоки агрессивности и садизма следует искать в характере, который формируется под влиянием ценностей, обычаев, традиций, норм (Фромм, 1998). В целом, в диалектическом контексте Е. С. Медведева рассматривает девиантное поведение как «определенное существование сущности поведения человека, предполагающее нарушение социальных норм в обществе» (Медведева, 2005).

Подход, несколько отличный от предыдущих, но также являющийся, по сути, синтезированным, предлагается известным социологом Н. Смелзером, который пытается упорядочить антропоцентрический, психологический и социальный подходы, предлагая взглянуть на девиацию как на процесс развития. Он выделяет восемь факторов в развитии «девиантной карьеры»: создание норм, сущность норм, совершение девиантного поступка, признание поступка девиантным, признание человека девиантным, стигматизация, следствия стигматизации, коллективные формы девиации, которые выстроены в порядке генезиса девиации (Толстых, 1988).

Итак, «синтезированные» концепции девиантного поведения дополнительно свидетельствуют о сложном комплексе факторов, участвующих в проявлении и развитии отклоняющегося поведения человека. Речь опять заходит о том, что девиантное поведение, как и вообще поведение человека, строится исходя из индивидуальных особенностей и под влиянием социальных взаимоотношений.

5. Заключение

Таким образом, учитывая многообразие взглядов, девиантное поведение представляется как результат социальных процессов, сложных взаимоотношений между обществом и конкретной личностью. С одной стороны, мы видим, что в самом обществе имеются серьезные причины для возникновения девиантного поведения, например, социальная дезорганизация и

социальное неравенство. С другой стороны, мы закономерно приходим к пониманию роли индивидуальности конкретного человека в процессе социализации его личности и в условиях конкретной ситуации. В итоге отклоняющееся поведение личности предстает как сложное социально-психологическое явление, обусловленное взаимосвязями биологических предпосылок, развития личности и ее взаимодействия с социальной средой, социумом. В этом смысле девиантное поведение как явление целесообразно рассматривать под углом зрения социально-психологического подхода (Salakhova, 2015).

Социально-психологический аспект исследования девиантного поведения соответствует предмету социальной психологии. Во-первых, проблема девиантного поведения зависит от соотношения личности и общества, их взаимосвязи и взаимодействия. Во-вторых, девиантное поведение зависит от положения личности в группе — динамики развития межличностных отношений в девиантных группах, самой природы совместной деятельности девиантов в группах и формы складывающегося общения и взаимодействия. И, наконец, особенности девиантного поведения зависят от формирования личностных характеристик индивида.

Учитывая вышесказанное, определим девиантное поведение как сложный комплекс поступков, действий человека, который в онтогенезе формируется под влиянием социальной окружающей среды, социальных отношений и, в целом, социального опыта, и поэтому важным периодом в данном процессе выступает подростковый и молодой возраст; далее, в процессе социализации развиваются личностные особенности, модулирующие отклонения от социальных норм; в итоге формируется поведение с девиациями как результат взаимосвязи социальных факторов и особенностей личности. Таким образом, *девиантное поведение* — это сложный комплекс поступков, действий человека, который в процессе социализации формирует личностное отношение к социальным нормам, заключающееся в том, что в конкретных социальных ситуациях происходит выбор в пользу отклонения от данных норм (Salakhova, 2015).

6. Рекомендации

Статья может быть полезна психологам, педагогам и социальным работникам и другим специалистам, работающим с различного рода девиациями, а также использована при подготовке студентов-психологов для работы в области профилактики асоциального поведения.

1. Агеева Л. Г. Дефект социализации личности учащихся общеобразовательной школы // Вестн. социальной работы. 2005. Вып. 6. С. 113—119.
2. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. М. : Апрель Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. 509 с.
3. Беккер Г. Современная социологическая теория. М. : Иностранная литература, 1961. 325 с.
4. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М. : РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
5. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 304 с.
6. Бэрн Р. Агрессия : учеб. пособие / под ред. Р. Бэрна, Д. Ричардсон. СПб. : Питер, 2000. 351 с.
7. Выготский Л. С. Психология. М. : Апрель Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. 1007 с.
8. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология индивидуальных различий. М. : Изд-во МГУ, 1982. 319 с.
9. Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. М. : Мысль, 1989. С. 129.
10. Гофман И. Представление себя другим. Современная зарубежная социальная психология. М. : Изд-во МГУ, 1984. С. 188—196.
11. Гусейнов А. А. Этика. М. : Гардарики, 2002. 472 с.
12. Добренкова В. И. Американская социологическая мысль. М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1996. 556 с.
13. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. М. : Мысль, 1994. 399 с.
14. Ефимова О. И., Ощепков А. А., Салахова В. Б. Личность и девиация: ценности и смыслы. Технологии коррекции. Ульяновск : УлГУ, 2015. 388 с.
15. Захарова Е. А. Гуманистические подходы к процессу преодоления девиантного поведения подростков в педагогических исследованиях России, США, Канады : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 190 с.
16. Змановская Е. В. Девиантология : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 288 с.
17. Кернберг О. Ф. Агрессия при расстройствах личности и пerversиях. М. : Класс, 2001. 367 с.
18. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. М. : Сфера, 2004. 416 с.
19. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 255 с.
20. Кравченко Е. И., Добренкова В. И. Американская социологическая мысль. М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1996. 556 с.
21. Кропоткин П. А. Этика: избр. тр. М. : Политиздат, 1991. 491 с.
22. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб. : Питер, 2003. 336 с.
23. Кудрявцев В. Н. Социальные отклонения. М. : Юридическая литература, 1989. 365 с.
24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Академия, 2005. 352 с.
25. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд. Л. : Медицина, 1983. 255 с.
26. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М. : Прогресс : Изд. фирма «Универс», 1994. 271 с.
27. Медведева Е. С. Сущность и существование девиантного поведения : дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2005. 180 с.
28. Мид Дж. Интернализированные другие и самость. Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренкова. М. : Изд-во Междунар. ин-та бизнеса и управления, 1996. С. 225.
29. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. : Ин-т практич. психологии, 1998. 362 с.
30. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб., 2000. 456 с.
31. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб. : Питер, 2006. 459 с.
32. Психологическая типология : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. Минск : Харвест ; Moscow : АСТ, 2000. 590 с.
33. Рабинович В. Л. Августин, Аврелий (Блаженный). Исповедь. История моих бедствий. Ин-т человека АН СССР. М. : Республика, 1992. 335 с.
34. Ритцер Дж. Современные социологические теории. СПб. : Питер, 2002. 686 с.
35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007. 720 с.
36. Садлер У. А. & Джонсон Т. Б. Лабиринты одиночества : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989.
37. Скрипник А. П. Моральное зло в истории этики и культуры (над чем работают, о чем думают философы). М. : Политиздат, 1992. 351 с.
38. Степанова С. Е. Нравственное сознание и поведение молодежи в современных условиях : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Чебоксары, 2004. 25 с.
39. Титаренко А. И. Антиидеи: опыт социолого-этического анализа. М. : Политиздат, 1984. 478 с.
40. Толстых А. А. Взрослые и дети: парадоксы общения. М. : Педагогика, 1988. 125 с.
41. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка. М. : Педагогика, 1987. 240 с.
42. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
43. Фрейд З. Введение в психоанализ (лекции). СПб. : Питер, 2005. 384 с.
44. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : АСТ-Лтд, 1998. 672 с.
45. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 540 с.
46. Эфроимсон В. Родословная альтруизма // Вопр. философии. 1971. № 6. С. 193—213.
47. Adler F. Criminology. New York: McGraw-Hill, 1991. 595 p.
48. Dollard J. [et al.]. Frustration and Aggression. Westport : Greenwood Press, 1980. 209 p.
49. Festinger L. A. Theory of Cognitive Dissonance. Stanford : Stanford University Press, 2002. 291 p.

50. *Heider F.* The Psychology of Interpersonal Relations. London : Psychology Press, 1982. 336 p.
51. *Homans G. C.* Social Behavior: Its Elementary Forms. Boston : Houghton Mifflin Harcourt P, 1974. 352 p.
52. *Horney K.* Self-Analysis. N. Y. : W. W. Norton & Co. 1942. P. 283.
53. *Kelley H. H.* The social Psychology of Groups. New Jersey : Transaction Publishers, 1986. 339 p.
54. *Newcomb T. M.* An Approach to the Study of Communicative Acts // Psychological Review, 1953. Vol. 60. P. 393—404.
55. *Osgood C. E.* The Principle of Congruity in the Prediction of Attitude Change // Psychological Review. 1955. Vol. 62. P. 42—55.
56. *Salakhova V. B.* [et al.]. Theoretical review of scientific approaches to understanding crisis psychology // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. T. 6, № 2. P. 241—249.

А. С. Свистунова, И. В. Михайлова

ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФОРМНЫХ ЛИЦ¹

В статье дается описание эмпирического исследования, проведенного в рамках выпускной квалификационной работы на кафедре психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» по исследованию личностных и социальных особенностей конформных студентов и обучающихся. Данное исследование является продолжением изучения атрибутивного аспекта карьерной готовности молодого специалиста. В рамках исследования, которое представлено в статье, был проведен социально-психологический эксперимент по выявлению конформных студентов, обучающихся в разных учебных заведениях г. Ульяновска; при помощи ряда психодиагностических методик был выявлен психологический портрет конформного студента и его ведущий атрибутивный вид.

Ключевые слова: конформное поведение, атрибутивные процессы, юношеский возраст.

A. S. Svistunova, I. V. Mikhailova

INDIVIDUAL AND SOCIAL FEATURES OF CONFORM PERSONS

The article describes the empirical research on individual and social features of conform students. In this study, it was conducted a socio-psychological experiment to determine the conform students of various educational institutions in Ulyanovsk. Certain psycho-diagnostic techniques allow to identify the psychological portrait of a conform student and its leading attributive image.

Key words: conform behavior, attributive processes, adolescence.

Под воздействием общества у человека формируются поведение, установки, мнения и убеждения, соответствующие его законам, нормам и правилам. Зачастую выборы, предпочтения и мнения человека ориентируются на мнение большинства. И, принимая какое-либо решение, человек почти всегда учитывает то, что в итоге о нем могут подумать окружающие. И порою ради определенных целей ему приходится жертвовать собственным мнением, уступая мнению группы.

Разрешение этой проблемы возможно только благодаря анализу внутренних причин, мотивации субъекта, побуждающей его согласовать своё поведение в соответствии с социальным влиянием группы. Только изучение природы внутренних побуждений к конформизму способно дать ответ на вопрос, какова функция и значение конформизма.

В рамках выпускной квалификационной работы, выполненной на кафедре психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» в 2015 году, нами было проведено исследование, целью которого было выявить личностные и социальные особенности

конформных лиц. Нами было сделано предположение, что субъекты, демонстрирующие конформное поведение, будут отличаться большей мотивацией одобрения, повышенной тревожностью и робостью.

Для проверки гипотезы были использованы методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме конформного поведения.

2. Эмпирические методы: эксперимент, беседа, психодиагностические методы:

а) многофакторный личностный опросник Кеттелла 16 PF (разработан Р. Б. Кеттеллом в 1949 г.; адаптация А. Г. Шмелева, В. И. Похилько, А. С. Соловейчика);

б) методика Дембо-Рубинштейна на диагностику самооценки и уровня притязаний (авторы Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн, 1970 г.; модификация А. М. Прихожан);

в) методика диагностики мотивации одобрения Д. Краун и Д. Марлоу (авторы Д. П. Краун, Д. А. Марлоу, 1964 г.; адаптация Ю. Л. Ханина в 1974 г.);

г) социометрия (автор Д. Морено, 1937 г.; модификация Я. Л. Коломенского).

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-16-73004 «Репрезентации карьерной готовности и профессиональная мобильность молодежи Ульяновского региона».

3. Статистические методы: U-критерий Манна-Уитни.

Исследование проводилось со студентами УлГУ, УлГПУ, УВАУГА, учениками МОУ СОШ № 49. Общее количество участников — 90 человек.

В теоретическую основу нашего исследования легли классические работы по исследованию конформного поведения (С. Аша, Р. Крачфилда) [1]; работы по влиянию конформизма на формирование ценностных ориентаций в процессе социокультурной адаптации А. П. Васильева [2]; о внутригрупповом конформизме И. А. Васильевой [3]; также мы опирались на работу И. В. Михайловой и И. Г. Кочеткова об атрибутивном аспекте в построении карьеры молодого специалиста и студентов профессиональных учреждений [6], на работы А. В. Емельяненко и А. С. Седуновой о карьерной ориентации студентов [5] и работу А. В. Емельяненко и Е. А. Даниловой о мировоззрении современного студента [4].

Для достижения цели нашего исследования первоначально нами был проведен эксперимент по выявлению конформных личностей. Вначале испытуемым объявлялось, что эксперимент проводится на исследование ощущения. Нужно было при помощи обоняния определить в 5 пробирках запах воды, которая заведомо ничем не пахла. В группе из восьми человек обозначались семь подставных. Задача подставных была в том, чтобы «подыграть» для восьмого и давать ложные ответы по поводу своих ощущений.

В первой части эксперимента испытуемые заходили по одному в кабинет. Первые семь человек узнавали свою задачу, а восьмой действительно давал заключения по ощущениям.

Во второй части эксперимента вся группа садилась в ряд и старалась при помощи обоняния определить запах воды в пробирках и дать своё заключение. По договорённости 7 человек указывали на пробирки под номерами 2 и 3 (они были обозначены в условии) и говорили, что они имеют цветочный аромат. В итоге последний человек (восьмой) либо подвергался влиянию группы, тем самым проявляя конформизм, либо оставался при своём мнении.

Таким образом, в группу конформных испытуемых по результатам проведенного эксперимента вошли 19 человек, в группу неконформных — 18 человек.

Для определения социометрического статуса испытуемых в группе нами был применен метод социометрии. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Социометрические статусы
конформных и неконформных (%)**

Конформные		Неконформные	
Звезды	5	Звезды	0
Популярные	65	Популярные	10
Принимаемые	30	Принимаемые	75
Отвергаемые	0	Отвергаемые	15

У конформных лиц произошло разделение на группы «звёзд», популярных и принимаемых. У конформных имеется стремление к бесконфликтному взаимодействию с членами группы. Наличие 65 % из них в группе популярных говорит о том, что группа отдала большое число положительных выборов, значит, они приятны в общении.

Группа неконформных разделилась на группы популярных, принимаемых, отвергаемых. В группу «звёзды» неконформные не попали.

Предположительно, член группы с высоким статусом обладает большей конформностью, чем с низким. Зачастую высокий статус в группе обеспечивается согласием с групповыми нормами. Вероятно, у неконформных существует тенденция игнорировать нормы. Высокий статус человека в группе определяют в первую очередь следующие факторы: внешняя привлекательность человека, успешность в групповой деятельности, достаточный уровень интеллектуального развития, успешность в тех видах внегрупповой деятельности, которые значимы для большинства членов данной группы, выраженность тех качеств личности, которые наиболее ценятся в данной группе. Часто позицию социометрической звезды рассматривают как позицию лидера. Это не совсем верно, поскольку лидерство связано с вмешательством в процесс действия, а социометрический статус определяется чувствами. Можно встретить субъектов, являющихся одновременно и социометрическими звездами, и лидерами, но такое сочетание наблюдается редко. Человек часто утрачивает симпатии окружающих, становясь лидером. Социометрическая звезда вызывает доброе отношение прежде всего потому, что другие люди чувствуют себя психологически комфортно в присутствии данной личности. Что касается лидера, то его социально-психологическая функция связана с управлением.

Следующим этапом в исследовании было использование многофакторного личностного опросника Кеттелла на двух группах. В таблице 2 представлены средние оценки индивидуально-психологических особенностей испытуемых.

Таблица 2

**Средние оценки индивидуально-психологических особенностей испытуемых двух групп
(по методике Кеттелла)**

	Замкнутость — общительность	Интеллект	Эмоциональная стабильность — нестабильность	Подчиненность — доминантность	Сдержанность — экспрессивность	низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения	Робость — смелость	Жёсткость — чувствительность	Доверчивость — по дозорительность	Практичность — мечтательность	Прямолинейность — дипломатичность	Спокойствие — тревожность	Консерватизм — радикализм	Конформизм — неконформизм	Низкий самоконтроль — высокий самоконтроль	Расслабленность — напряженность
Конформные	5	5,6	4,3	4,4	6,5	3,1	3,7	6,6	4,1	6	5,4	7,9	5	3,4	4,5	7,1
Неконформные	8,1	5	4,6	7,8	6,2	7,9	8,1	3,5	7	4,7	4,8	4,4	5,8	6,3	4	4

Наиболее выраженные различия по шкалам: А — «замкнутость — общительность», Е — «подчиненность — доминантность», Н — «робость — смелость», G — «низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения», О — «спокойствие — тревожность», Q4 — «расслабленность — напряженность».

Опишем достоверно значимые личностные особенности конформных лиц, которые были установлены при помощи непараметрического статистического критерия Манна-Уитни.

По данному критерию полученные результаты эмпирического исследования по шкале «замкнутость — общительность» находятся в зоне значимости ($U_{\text{эмп}} = 109$). Конформные студенты показали средние баллы по данной шкале, что может свидетельствовать об избирательности в общении, небольшом круге друзей и знакомых, близких по интересам и ценностным ориентациям, с которыми участники исследования чувствуют себя комфортно.

Результат по критерию Манна-Уитни по шкале «подчиненность — доминантность» находится тоже в зоне значимости ($U_{\text{эмп}} = 75,5$). У групп наблюдаются существенные различия. У конформных средний показатель свидетельствует о скромности, покорности, мягкости, уступчивости, податливости, приспособляемости. Уступчивостью считается изменение своего поведения в связи с просьбой или указанием другого человека. Неконформные имеют высокий показатель доминантности. Это подразумевает на-

личие таких качеств, как самостоятельность, независимость, настойчивость, напористость, склонность к авторитарному поведению.

При обработке данных статистическим критерием по шкале «робость — смелость» выяснилось, что они попадают в зону значимости ($U_{\text{эмп}} = 58,5$). Конформные имеют низкий показатель, а неконформные — высокий. Фактор характеризует степень активности в социальных контактах. Низкий показатель конформных сигнализирует, что им свойственны робость, застенчивость, осторожность, деликатность, внимательность к другим, предпочтение индивидуального стиля деятельности и общения в малой группе. Высокий показатель у неконформных говорит о смелости, предприимчивости, активности, готовности к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способности принимать самостоятельные решения.

По статистическому критерию значения шкалы «низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения» также находятся в зоне значимости ($U_{\text{эмп}} = 90$). Фактор характеризует особенности эмоционально-волевой сферы и особенности регуляции социального поведения. Группа конформных имеет высокую нормативность поведения. Высокие оценки часто могут характеризовать не только выраженные волевые черты личности, но и склонность к сотрудничеству и уступчивости. Присутствуют такие черты, как требовательность к се-

бе, чувство долга, ответственность, добросовестность, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм.

Различия по фактору «доверчивость — подозрительность» достоверны ($U_{\text{эмп}} = 76$). Конформные имеют средние значения, неконформные — выше среднего. Конформные характеризуются доверчивостью, хорошей адаптацией, уживчивостью. Неконформные продемонстрировали повышенные показатели по данной шкале. Доверие у них блокируется высоким уровнем развития подозрительности и авторитарности.

По непараметрическому критерию Манна-Уитни полученные данные по шкале «конформизм — неконформизм» тоже находятся в зоне значимости ($U_{\text{эмп}} = 86$). Конформные зависят от группы, являются ведомыми. Неконформные скорее всего будут демонстрировать самоудов-

летворенность, предприимчивость, предлагать собственное решение проблемы.

По статистическому критерию по фактору «спокойствие — тревожность» значения попадают в зону значимости ($U_{\text{эмп}} = 15$). Высокие показатели данного критерия наблюдаются у конформных. Личность с высокими оценками по этому фактору может чувствовать свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, полна сострадания; такие люди часто застенчивы, им трудно вступить в контакт с окружающими.

С целью выявления самооценки и уровня притязаний конформных и неконформных испытуемых нами была использована методика Дембо-Рубинштейна. В таблицах 3, 4 представлены средние значения самооценки и уровня притязаний испытуемых.

Таблица 3

Средние значения уровня притязаний и самооценки у конформных лиц (%)

	Здоровье	Ум	Характер	Авторитет	Умелые руки	Внешность	Уверенность
Самооценка	64	68	60	59	62	68	40
Притязания	93	76	72	76	77	86	90

Таблица 4

Средние значения уровня притязаний и самооценки у неконформных лиц (%)

	Здоровье	Ум	Характер	Авторитет	Умелые руки	Внешность	Уверенность
Самооценка	69	70	52	70	78	64	70
Притязания	89	80	66	75	66	75	78

В ходе сравнения уровня самооценки между группами было выявлено, что у конформных показатели по шкалам «ум» и «уверенность» ниже, чем у неконформных. Подсчёт по статистическому критерию по шкалам «авторитет» ($U_{\text{эмп}} = 108$) и «уверенность» ($U_{\text{эмп}} = 100$) выявил, что показатели конформных попадают в зону значимости. Это свидетельствует о том, что конформные склонны занижать свои качества.

Неконформные люди считают себя умнее, симпатичнее и увереннее, чем конформные. Значит, человек, который не очень уверен в своем уме, в своей способности мыслить, склонен прислушиваться к другим. В отношениях с окружающими люди с заниженной самооценкой могут страдать застенчивостью, быть чрезмерно чувствительными к критике и обсуждению своих поступков. Они отличаются чрезмерным стремлением угодить, понравиться. При сравнении

уровня притязаний существенных различий не наблюдается. Обе группы имеют реалистический уровень притязаний, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Неконформные высоко оценивают себя по шкалам «ум» и «умелые руки», что косвенно подтверждает их независимость и самодостаточность. У конформных наиболее высокий показатель по шкале «характер» можно расценить как ощущение себя «уживчивым» с окружающими.

Была проведена методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Краун и Д. Марлоу.

Среднее значение по уровню мотивации одобрения у конформных равно 14,5, а у неконформных — 8. Можно сказать о том, что повышенный показатель мотивации одобрения у

группы конформных говорит о высокой готовности человека представить себя перед другими как полностью соответствующего социальным нормам. Неконформные имеют средний уровень потребности в одобрении со стороны других людей. Это подтверждает, что конформные в значимых для них ситуациях будут чаще прибегать к одобрению со стороны окружающих.

В рамках выпускной квалификационной работы нами было проведено исследование атрибутивных процессов конформных и неконформных студентов.

Испытуемым сразу после проведения эксперимента задавался вопрос «Как вы можете объяснить своё поведение?» с целью выяснения механизмов и факторов, с помощью которых испытуемые объясняли для себя причинно-следственные связи своего собственного поведения во время эксперимента. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Тип атрибуции конформных и неконформных студентов (%)

Тип атрибуции	Конформные	Неконформные
Личностная	25	90
Объектная	15	10
Обстоятельственная	60	0

Получены следующие результаты: конформные люди склонны объяснять своё поведение, используя преимущественно обстоятельственную атрибуцию, в то время как неконформные — личностную (табл. 5). Это можно объяснить с позиции «успеха — неудачи». Так, например, при приписывании причин успеха и неудачи участник действия «винит» в неудаче преимущественно обстоятельства, в то время как наблюдатель «винит» за неудачу прежде всего самого исполнителя. Таким образом, объясняя чьё-либо поведение, мы недооцениваем

влияние ситуации и переоцениваем степень проявления черт и установок индивида. Если провести параллель с данным исследованием, то можно прийти к выводу, что конформные считают отказ от своего мнения ситуацией неудачи, обвиняя в ней обстоятельства. В свою очередь неконформные, отстаивая свою точку зрения, находят данную ситуацию успешной и благоприятной и выбирают личностное приписывание.

Таким образом, можно составить портрет конформного. Это человек с избирательностью в общении, небольшим кругом друзей и знакомых, близких ему по интересам и ценностным ориентациям, с которыми он чувствует себя комфортно. Общение с большой аудиторией или авторитетными людьми требует от конформной личности преодоления напряжения, т. е. задействования личностных ресурсов.

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2007.
2. *Васильев А. П.* Влияние конформизма на формирование ценностных ориентаций в процессе социокультурной адаптации женщин : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
3. *Васильева И. А.* Внутригрупповая конформность. Обнинск : ООО «Исследовательская группа "Социальные науки"», 2005.
4. *Емельяненко А. В., Данилова Е. А.* Человечность и кибераддикция: мировоззрение современного студента // Бехтерев и современная психология человечности : сб. ст. V Междунар. науч.-практич. конф. (к 130-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани) / отв. ред. Л. М. Попов. Казань, 2015. С. 520—525.
5. *Емельяненко А. В., Седунова А. С.* Карьерные ориентации студентов гуманитарного профиля // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 37—39.
6. *Михайлова И. В., Кочетков И. Г.* Карьерная готовность молодого специалиста: атрибутивный аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 55—56.

А. С. Седунова

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ КАРЬЕРНОЙ ГОТОВНОСТИ¹

В статье представлен сравнительный анализ моделей карьерной готовности в отечественных и зарубежных исследованиях. Рассматриваются примеры реализации субъектно-деятельностного и компетентностного подходов к изучению карьерной готовности. Обсуждается четырехкомпонентная модель карьерной готовности Д. Конли.

Ключевые слова: профессиональные цели, карьерная готовность, карьерные ориентации.

A. S. Sedunova

MODERN MODELS OF CAREER READINESS

The article presents the comparative analysis of the career readiness models of domestic and foreign studies. It considers the examples of implementation of the subject-activity and competence approaches to the study of the career. The author also discusses the four component model of career readiness by D. Conley.

Key words: professional goals, career readiness, career orientations.

В современных исследованиях карьерной готовности выпускников представлены два основных направления: теоретико-эмпирические исследования уровня карьерной готовности, в которых обосновывается её структура и выявляются интраструктурные взаимосвязи (Миронова-Тихомирова А. С., 2006; Прокопенко И. Г., 2010; Лисовская Н. Б., 2014 и др.), а также ре-визия зарубежных исследований компонентов, факторов и условий формирования карьерной готовности (например, Лисовская Н. Б. с соавт., 2014—2015). Отметим, что традиции моделирования структуры карьерной готовности в отечественном и зарубежном опыте различны. В российской психологии реализуется субъектно-деятельностный подход. Психологическая структура карьерной готовности обосновывается через мотивационно-ценностную и целевую (когнитивную, оценочную) детерминанты. Сравним теоретико-эмпирические модели, ссылки на которые часто встречаются в тематических публикациях.

В трехкомпонентной модели А. С. Мироновой-Тихомировой психологическая структура карьерной готовности понимается как установка на решение жизненно важных задач в рамках карьерного роста и продвижения и представлена эмоциональной, мотивационной и когнитивной составляющими. Выявлен ряд особенностей карьерной готовности выпускника: временная

неустойчивость, взаимодейстерируеиость, приоритет карьерных ориентаций на стабильность и другие. При этом приоритет отдается именно когнитивной составляющей — она определяется как базовая. Карьерные ориентации специалиста, его цели и направленность на познание карьерной среды задают систему координат для активной позиции в вопросах карьерного саморенеджмента, включенности в процесс карьерных изменений: «Представляя собой некоторые конечные (идеальные) цели, карьерные ориентации регулируют социальное поведение человека, дают возможность принимать решение в ситуации выбора, направляют и корректируют процесс целеполагания» [1, с. 12].

В авторской модели И. Г. Прокопенко выделяются также три компонента: мотивационно-ценностный, оценочно-ориентационный (включающий как особенности самосознания — самооценку личности, так и уровень профессиональной компетентности), эмоционально-волевой. Авторы смещают локус внимания с когнитивно-целевой сферы на сферу «Я-концепции» субъекта карьеры. В качестве значимых условий формирования карьерной готовности рассматриваются: устойчивая направленность личности студента на успешную профессиональную деятельность; формирование потребности в карьерном росте; становление «Я-образа» субъекта готовности к карьерному росту и другие [2].

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-16-73004.

Модель М. А. Плотникова основана на методологии акмеологического подхода. Рассматривая карьеру прежде всего в аспекте самореализации специалиста, автор выделяет четыре компонента карьерной готовности: мотивационный, когнитивный, деятельностный и эмоциональный. Когнитивный компонент рассматривается более широко, поскольку включает как ценностно-смысловые ориентации субъекта, так и собственно когнитивные стратегии в области профессиональной деятельности и карьерного роста. Диагностика данных особенностей строится путем исследования [3].

Отметим, что в большинстве отечественных исследований когнитивный компонент карьерной готовности изучается с помощью методики «Career Orientation Inventory» Э. Г. Шейна, представленной в русскоязычной версии опросниками «Якоря карьеры» В. А. Чикер и «Карьерные ориентации» А. А. Жданович. Опросник позволяет раскрыть элементы Я-концепции субъекта, включающие его представления о собственных способностях и целях, ключевых потребностях и мотивах, отношениях и ценностях. Такая традиция, с одной стороны, заведомо сокращает прогностический потенциал исследования, поскольку не учитывает когнитивные стратегии и индивидуальные особенности принятия решения субъекта карьеры. С другой стороны, по мнению авторов, в том числе А. А. Жданович, именно карьерные ориентации наиболее информативно демонстрируют личностные смыслы карьерной самореализации в избранной профессиональной деятельности.

Подведем итоги прикладных результатов рассмотренных исследований: локальные эмпирические срезы показывают относительно низкую карьерную готовность студентов на начальных этапах обучения (Прокопенко И. Г., 2010). В то же время выпускники отличаются более индивидуализированными характеристиками, в частности, в исследованиях Н. Б. Лисовской с соавторами на материалах выборки 2010—2012 гг. составлен портрет выпускника с высокой карьерной готовностью и выявлены факторы её снижения: нормативность поведения и неосознанность карьерных ориентаций; меркантильные установки в мотивационно-потребностной сфере; личностные особенности, препятствующие карьерным успехам; недостаточное владение технологиями карьеры [4]. В более позднем исследовании того же научного коллектива (2014 г.) выявлены ведущие карьерные ориентации («стабильность места работы», «служение» и «интеграция стилей жизни»), личност-

ные и регуляционные особенности (экстернальность в области производственных отношений) и специфика самосознания выпускников (слабовыраженная профессиональная перспектива, преобладание учебных ролей над профессиональными), а также характеристики карьерной мотивации (средняя степень развития карьерной интуиции и карьерной устойчивости, низкий уровень карьерной причастности) педагогов-психологов, выпускников Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена и Новосибирского государственного педагогического университета [5, 6].

Данные эмпирические результаты подтверждаются проведенным нами в 2015 году исследованием по проекту РГНФ № 15-16-73004 а(р) «Репрезентации карьерной готовности и профессиональная мобильность молодежи Ульяновского региона» [7, 8]. Проведенный сравнительный анализ на основе мониторинга карьерных ориентаций и профессиональных представлений студентов УлГУ (2009—2015 гг.) показал, что у большинства старшекурсников, многие из которых уже начали свою профессиональную деятельность, мотив карьеры занимает второстепенную позицию по отношению к эмоционально значимым событиям, связанным с личностным самоопределением. Наблюдается определенность карьерных ориентаций с доминированием характеристики «стабильность места работы». Для подгруппы студентов с наиболее сформированной профессиональной идентичностью — достигнутой позитивной идентичностью по Л. Б. Шнейдер — преобладают ориентиры на формирование профессиональной компетентности. Полученные в исследовании 2015 года результаты корреляционного анализа взаимосвязи карьерных ориентаций с индивидуально-типологическими свойствами и показателями субъективного благополучия выявили ведущую роль ориентации на построение вертикальной карьеры (по А. А. Жданович). Значимые корреляции связывают вертикальную карьеру для студентов-гуманитариев сразу с несколькими показателями субъективного благополучия — самопринятием, личностным ростом, возможностью управлять окружением и контролировать его, что в целом характеризует интегральный показатель психологического благополучия. Вместе с тем данная ориентация коррелирует со спонтанностью как раскованным самоутверждением, стремлением к лидерству (сочетание экстраверсии и соревновательного типа поведения), преобладанием личных терминальных ценностей и выбором престижной профессии.

Можно предположить, что реализация субъектно-деятельностного подхода в отечественных исследованиях карьерной готовности позволяет обосновать детерминанты карьерных достижений выпускника. В перспективе речь может идти о модели движения субъекта деятельности в поливариативном пространстве карьеры, основанной на понимании индивидуальных и профессионально значимых целей и ценностей, особенностях личностно-профессиональных стратегий активности субъекта деятельности с учетом выявленных структурных компонентов, факторов и условий формирования карьерной готовности.

В зарубежной традиции карьерная готовность понимается с точки зрения подхода, который ближе всего к компетентностному. Речь идёт о знаниях, навыках и умениях карьерного продвижения. Например, в рамках так называемого «Meaningful Learning» — осмысленного обучения — может быть представлена популярная в высшей школе США модель Дэвида Конли [9, 10].

Конли Д. разработана четырехкомпонентная модель карьерной готовности, которая является результатом более чем 18 лет исследований, проведенных под эгидой Орегонского универси-

тета, национального центра по улучшению образования (EPIC) и других образовательных учреждений. Конли полагает недостаточным исключительно тестовый подход к оценке знаний и индивидуальных качеств учащихся и обращает внимание на возможности более гибкой оценочной системы предполагаемой реализации выпускником своего карьерного потенциала с прогностичным результатом. Карьерная готовность понимается автором как владение ключевыми знаниями содержания и ключевыми навыками и техниками обучения в той степени, которая позволит начать исследование/разработку собственного карьерного пути. Таким образом, это определенный уровень подготовки, необходимый для поступления и успешного — без последующей реабилитации — прохождения обучения, позволяющий студентам реализовать свой карьерный путь и потенциал развития.

Буквально модель Д. Конли может быть переведена как «Четыре ключевых компонента готовности к обучению и карьере» (The Four Keys to College and Career Readiness). Эти «ключи» будущего карьерного успеха достаточно лаконично обозначены автором: «Think», «Know», «Go», «Act».

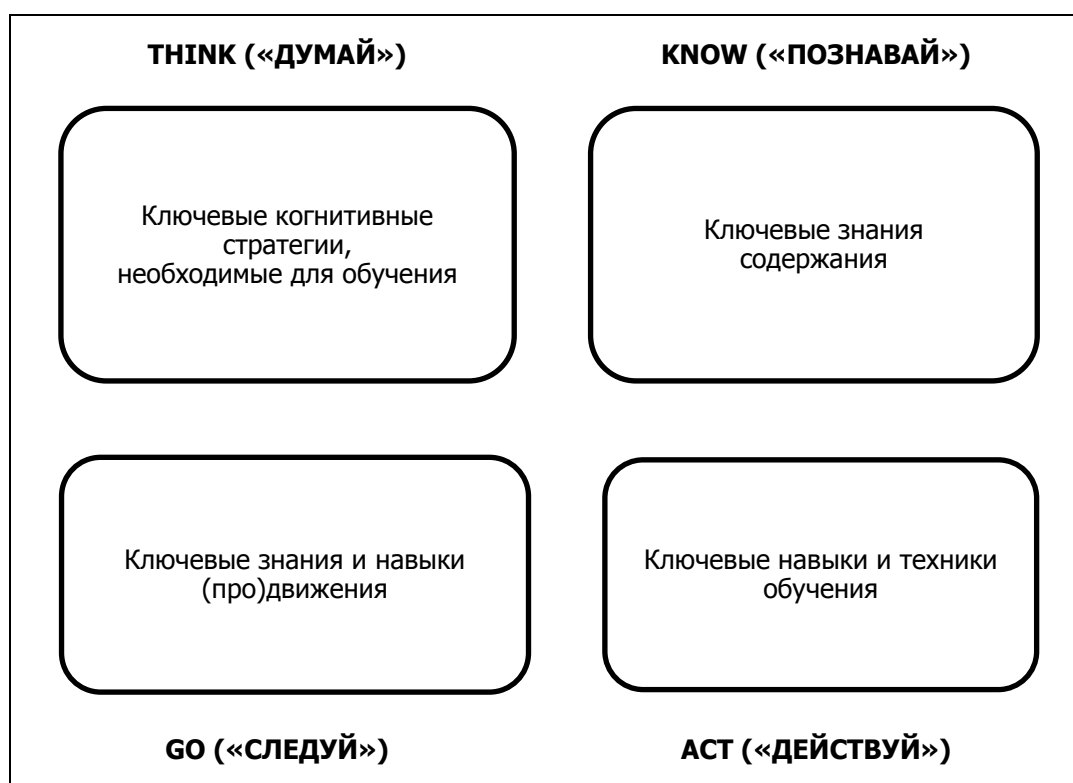


Рис. 1. Модель карьерной готовности Д. Конли

Рассмотрим подробнее каждый компонент (рис. 1).

Отметим, что «Ключевые знания содержания» включают не только знания профессиональные, но и знания о том, какие карьерные возможности существуют в данной области, а также воспринимаемую ценность этих знаний.

«Ключевые навыки и техники обучения» включают две категории знаний: знания студента о том, как организовывать своё обучение, и специфические методы, например, тайм-менеджмент.

«Ключевые знания и навыки (про)движения» зачастую являются привилегированными, и не в равной степени доступны студентам: так, представители семейных династий — например, потомственных врачей, военных, преподавателей — более осведомлены о карьерных возможностях в избранной сфере.

Автор приводит также перечень навыков (soft skills), которые позволяют выстроить стратегию собственной карьеры; определяет самоуправление (self-management) как важную категорию, включающую особенности поведения и установок, которые позволяют выпускнику принять ответственность за свои действия и стать значительно более активным. Движению в направлении самоменеджмента способствуют так называемые «мета-стратегии», обеспечивающие включение в более широкий контекст деятельности и среды, а также эффективное целеполагание.

Важно отметить, что Д. Конли полагает справедливым рассматривать и меру ответственности самого вуза за формирование карьерной готовности его выпускников. Речь идет о дополнении формального обучения курсами, развивающими навыки карьерного целеполагания и стратегического планирования. Отсюда понятие успеха трактуется им как завершение основных курсов с соответствующей сертификацией и дальнейшее карьерное движение к новым результатам.

Позитивным моментом, на наш взгляд, являются попытки адаптации на российской выборке ряда зарубежных теорий. В частности, в исследовании Н. Б. Лисовской с соавторами (2014—2015 гг.), номинированном в «Психологической газете», поставлена задача адаптации модели А. Hirschi и D. Lage. Данная шестифазовая модель принятия карьерного решения, по мнению авторов, позволяет осуществлять экспресс-диагностику этапов карьерного решения и их психологического содержания [11].

Таким образом, вариативность подходов позволяет выделить основные взгляды на проблему когнитивного компонента карьерной готовности: оценочные механизмы и механизмы принятия решения, активное целеполагание, компоненты мировоззрения и самосознания субъекта деятельности. Новой тенденцией является интеграция зарубежного опыта в сфере прикладных методов исследования и развития карьерной готовности выпускников.

1. *Миронова-Тихомирова А. С.* Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2006. 24 с.
2. *Прокопенко И. Г.* Формирование психологической готовности студента к профессиональной карьере : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Оренбург, 2011. 213 с.
3. *Плотников М. А.* Сущностная характеристика карьеры как акмеологического механизма профессиональной самореализации кадров управления // Акмеология. 2009. № 4. С. 105—109.
4. *Лисовская Н. Б., Смолина Т. Л., Трощинина Е. А.* Готовность студента педагогического вуза к построению профессиональной карьеры // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный науч. журн. СПб., 2012, сентябрь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1872.htm>.
5. *Лисовская Н. Б., Саянская А. М.* Результаты исследования когнитивного компонента карьерной готовности выпускников педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4(47). С. 54—57.
6. *Лисовская Н. Б., Саянская А. М.* Психологическая готовность выпускников педагогического вуза к построению карьеры // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4(47). С. 57—60.
7. *Седунова А. С.* Психологические характеристики карьерной готовности молодежи // Симбирский науч. вестн. 2015. № 3(21). С. 98—102.
8. *Емельяненко А. В., Седунова А. С.* Карьерные ориентации студентов гуманитарного профиля // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 37—39.
9. *Conley D.* A Complete Definition of College and Career Readiness // Educational Policy Improvement Center, 2012. URL: <http://bostonbeyond.org/wp-content/uploads/2016/06/Conley-college-readiness-definition-2012.pdf>.
10. *Conley D.* College and Career Ready: Helping All Students Succeed Beyond High School. 1st Edition, 2012. 337 p.
11. *Лисовская Н. Б., Богдановская И. М., Трощинина Е. А.* Психологическая готовность к построению карьеры и технологии её диагностики // Психологическая газета. URL: <http://psy.su/feed/4587>.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Г. К. Буранов, Ю. О. Холодилина

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАСИЛИЯ, ОПАСНОГО ДЛЯ ЖИЗНИ, В ИНСТИТУТЕ НЕОБХОДИМОЙ ОБОРОНЫ

В настоящей статье анализируются теория и практика квалификации опасного для жизни насилия, обуславливающего право на необходимую оборону. На реальных примерах указываются недостатки правоприменительной деятельности и возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: необходимая оборона, опасное для жизни насилие, причинение вреда.

G. K. Buranov, Y. O. Kholodilina

CLASSIFICATION OF LIFE-THREATENING VIOLENCE IN THE INSTITUTE OF JUSTIFIABLE DEFENCE

This article analyzes the theory and practice of classification of life-threatening violence, which determines the right of justifiable defence. On the real-world examples the authors indicate deficiencies of law enforcement and possible ways to overcome them.

Key words: justifiable defence, life-threatening violence, causing of harm.

Институт необходимой обороны претерпел длительную эволюцию. В течение всего периода развития одним из его центральных вопросов являлся вопрос о границах вреда, законно причиняемого обороняющимся посягающему лицу. Федеральным законом от 14.03.2002 № 29-ФЗ [22] в Уголовный кодекс РФ (УК РФ) введено положение, в соответствии с которым режим необходимой обороны дифференцирован на два вида в зависимости от ценности охраняемого блага: так называемая «беспредельная» оборона, когда при посягательстве, сопряженном с насилием, опасным для жизни обороняющегося или другого лица, либо с непосредственной угрозой такого насилия, обороняющийся вправе причинить нападающему любой вред, в том числе смерть (ч. 1 ст. 37 УК РФ), и «ограниченная» оборона, когда при ином характере посягательства причиняемый вред должен соответствовать характеру и опасности нападения (ч. 2 ст. 37 УК РФ). Режим «беспредельной» обороны в дальнейшем Федеральным законом от 08.12.2003 № 162-ФЗ [21] расширен за счет отнесения к ней ситуации, когда лицо вследствие

неожиданности посягательства не могло объективно оценить степень и характер опасности нападения (ч. 2.1 ст. 37 УК РФ).

Легализация изложенных кондиций устранила ряд проблем правоприменения, главное — норма получила больший стимулирующий потенциал, поощряя граждан к активному воспрепятствованию преступному поведению. Однако преодоление одних трудностей породило другие: не утрачивает актуальности задача определения посягательства, опасного для жизни.

Уголовный закон не раскрывает, в чем заключается насилие, опасное для жизни, или угроза применения данного насилия. Пленум Верховного Суда РФ с целью упорядочения судебной практики в данном вопросе дал разъяснение, что такое посягательство образует деяние, которое в момент его совершения создавало реальную опасность для жизни обороняющегося или другого лица. Об этом могут свидетельствовать, по мнению высшей судебной инстанции, два вида обстоятельств: 1) причинение вреда здоровью, создающего реальную угрозу для жизни обороняющегося или другого лица (ране-

ние жизненно важных органов человека и т. п.), 2) применение способа посягательства, создающего реальную угрозу для жизни обороняющегося или другого лица (применение оружия или предметов, используемых в качестве оружия, удушение, поджог и т. п.) (п. 2 Постановления от 27.09.2012 № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление» [10]).

Толкование указанного термина в литературе, по сути, вторит изложенной позиции, детализируя ее в конкретных примерах. Так, А. Савинов к кругу опасных для жизни посягательств причисляет нанесение смертельных ранений, в том числе с оружием или предметами, используемыми в качестве оружия; насильственные действия, сопряженные с причинением потерпевшему тяжкого вреда здоровью; применение способа посягательства, создающего реальную угрозу для жизни обороняющегося или другого лица (например, попытка выталкивания из движущегося автомобиля или из высокорасположенного окна здания; принудительное удержание потерпевшего под водой или в запертом помещении без пищи и воды; сдавливание дыхательных путей; воздействие на организм электрическим током или высокой температурой; принудительное введение в организм сильнодействующего или ядовитого вещества; поджог и т. п.) [18].

Очевидны ясность и «прозрачность» в восприятии описанных ситуаций между тем не дают ожидаемого эффекта.

Во-первых, причинение вреда здоровью, создающего реальную угрозу для жизни обороняющегося или другого лица, с учетом наглядного примера «ранение жизненно важных органов человека» фактически увязывается с понятием тяжкого вреда здоровью, опасного для жизни в момент причинения, предусмотренного в ст. 111 УК РФ. Его конкретные показатели (виды ран, травм, повреждений, состояний) регламентированы Приказом Минздравсоцразвития РФ от 24 апреля 2008 г. № 194н «Об утверждении Медицинских критериев определения степени тяжести вреда, причиненного здоровью человека» [17] и рассчитаны на эксперта, который будет оценивать опасность посягательства для обороняющегося, определять степень тяжести вреда здоровью потерпевшего именно исходя из требований уголовного закона [6, с. 29]. Но резонно встает вопрос о возможности сопротивления обороняющегося в случае применения к нему насилия, опасного для жизни. Прони-

кающие ранения головы, шеи, грудной клетки, живота, позвоночника или других жизненно важных органов как вред, опасный для жизни, в силу своей тяжести реально исключают возможность лица оказывать сопротивление нападающему.

Хуже другое. Изложение в интерпретационном акте представления об опасном вреде здоровью в аспекте наличного, реально причиненного вреда дезориентировало правоприменителя. Отсутствие такого вреда, иных серьезных повреждений или вообще нарушений здоровья рассматривается судами при постановлении приговоров как свидетельство незаконности действий обороняющегося, более того, как свидетельство отсутствия необходимой обороны и ответственности на общих основаниях. В частности, приговором Онгудайского районного суда Республики Алтай от 31.05.2010 Киндинов Т. А. признан виновным в преступлении, предусмотренном ч. 1 ст. 114 УК РФ. Суд установил, что потерпевший угрожал Киндинову причинением смерти, душил его руками, от чего на шее осужденного образовался кровоподтек. Однако применение Киндиновым в качестве средства защиты ножа оценено судом по правилам ч. 2, а не ч. 1 ст. 37 УК РФ [15].

В следующем случае Шадринский районный суд Курганской области не усмотрел насилия, опасного для жизни, когда потерпевший после двух ударов по лицу осужденной бросил ей в голову деревянное полено [16].

Нижевартовским городским судом Ханты-Мансийского автономного округа — Югра Никитин А. А. осужден за убийство, совершенное при превышении пределов необходимой обороны. Он нанес смертельные ранения ножом потерпевшему, который, нападая на него, наносил ему удары сначала стеклянной бутылкой и фрагментом горлышка от стеклянной бутылки, а затем металлической трубой. В мотивировочной части приговора суд отметил, что «причинение Никитиным большого количества тяжелых, опасных для жизни ранений не было обусловлено необходимостью, поскольку самому Никитину были причинены телесные повреждения, повлекшие легкий вред его здоровью» [13].

Получается абсурд: чтобы не подлежать уголовной ответственности, лицу нужно дожидаться наступления вреда здоровью, опасного для жизни, и только тогда обороняться.

Во-вторых, не всё просто в части «применения способа посягательства, создающего реальную угрозу для жизни обороняющегося или другого лица». Здесь выделяют две особенности.

Первая. Об опасном для жизни насилии свидетельствует наличие у посягающего особо-го предмета, применение которого допускает защищаться любыми способами. Так, 22 апреля 2014 года Верховным судом Республики Татар-стан оправдан Вильданов А. В., которого суд первой инстанции признал виновным в причи-нении тяжкого вреда здоровью при превышении пределов необходимой обороны. В апелляцион-ном приговоре указывалось, что использование нападающим горлышка разбитой стеклянной бутылки («розочка») свидетельствует о наличии насилия, опасного для жизни или здоровья [1].

Тем не менее данное положение не тракту-ется судами однозначно. Если орудием выступ-ает нож, топор и подобные предметы, то суды приходят к выводу о нападении, опасном для жизни. Если же применяются другие предметы, используемые в качестве оружия, то суды не всегда встают на сторону обороняющегося. Так, только Верховный Суд РФ оправдал Соколова, осужденного судом первой инстанции по ч. 4 ст. 111 УК РФ к шести годам лишения свободы. Признавая посягательство П. опасным для жиз-ни, суд отметил, что «нападавшие на Соколова и О. были вооружены деревянными брусками, имевшими значительные габариты, количество нападавших (3 человека) превышало количест-во оборонявшихся (2 человека)», а «Соколов и О. воспринимали угрозу их жизни реальной, что подтверждается телефонным звонком О. жене с целью привлечь органы полиции к защите от нападавших» [8].

В другом примере оправдания не последо-вало. Удар ножом Пищулина В. Н., причинивше-го тяжкий вред здоровью потерпевшего, суд оценил как превышение пределов необходимой обороны, несмотря на то, что потерпевший был вооружен металлической ножкой от стола [14].

Вторая. На опасное для жизни насилие мо-гут указывать действия, которые без примене-ния особых средств создают угрозу для жизни, прежде всего по своей интенсивности: большое количество ударов по телу, удушение руками и т. п. Но в качестве насилия, опасного для жиз-ни, они квалифицируются редко, и обороняю-щийся осуждается. Так, Барышским городским судом Ульяновской области Шубин М. А. осуж-ден по ч. 1 ст. 108 УК РФ за убийство при пре-вышении пределов необходимой обороны. Меж-ду Шубиным М. А. и двумя мужчинами, находя-щимися в состоянии алкогольного опьянения, произошел конфликт, в ходе которого мужчины стали вытаскивать Шубина М. А. за одежду из автомобиля, после чего бросили его на землю и

стали наносить ему многочисленные удары ру-ками и ногами по телу. Последний, защищаясь, нанес одному из нападавших имевшимся при себе ножом колото-резаные ранения, от кото-рых тот скончался. Ульяновский областной суд в кассационном определении от 13.10.2010 под-черкнул: «Шубин М. А. явно превысил пределы необходимой обороны, допустимой в условиях соответствующего реального посягательства, поскольку действия потерпевших не были со-пряжены с насилием, опасным для жизни Шуби-на М. А., и не представляли непосредственную угрозу применения такого насилия» [5].

Приговором Ленинского районного суда г. Астрахани от 29.07.2010 установлено, что по-сле распития спиртных напитков трое потер-певших стали наносить удары руками и ногами, а также камнями Юсупову Р. Р. Один из них стал душить Юсупова Р. Р. руками, в ответ на что последний ударил его ножом в живот, от чего потерпевший скончался. Суд посчитал, что Юсупов неверно оценил сложившуюся реальную обстановку, не принял меры к своему освобож-дению от удушения и, как следствие, превысил пределы необходимой обороны, причинив смер-тельную рану ножом [12].

В изложенной канве нельзя не упомянуть еще одну, еще более сложную грань вопроса. Ни в уголовном законе, ни в разъяснениях выс-шей судебной инстанции ничего не говорится об учете характеристик личности посягающего и обороняющегося при оценке опасности приме-няемого насилия. Очевидно, что при нападении взрослого, хорошо физически развитого мужчи-ны на юного подростка опасность для жизни по-следнего может возникнуть даже при отсутст-вии оружия у посягающего. Кроме того, вне за-висимости от физических данных сторон зло-умышленник может проявлять особую актив-ность и агрессию, максимальную устремлен-ность к поражению жертвы.

Отмеченные параметры анализируются су-дами только при решении вопроса о превыше-нии пределов необходимой обороны (ч. 2 ст. 37 УК РФ). Как следствие, встречаются противоре-чия в мотивировании судебных постановлений. В частности, Димитровградский городской суд Ульяновской области осудил Макарова С. В. за причинение тяжкого вреда здоровью при пре-вышении пределов необходимой обороны. С од-ной стороны, суд сделал заключение, что «дей-ствия Х* не были для Макарова неожиданно-стью, до нанесения ему двух последних ударов он мог наблюдать за обстановкой, Х* наносил удары руками по голове Макарова, на которую

был надет капюшон, а потому суд оценивает действия Х* как не опасные для жизни подсудимого. Кроме того, Макаров для пресечения посягательства Х* использовал нож, обладающий большой поражающей способностью <...> в связи с чем суд считает, что Макаров <...> совершил умышленные действия, явно не соответствующие характеру и опасности посягательства». С другой — подчеркнул, что «Х* схватил Макарова за одежду, повалил его на землю, стоя на ногах, наносил лежащему Макарову удары в область головы, не давая ему подняться, на голове Макарова был надет капюшон, что и исключило образование у последнего телесных повреждений. Суд, учитывая также превосходящие физические данные Х* (разница в весе около 15 кг при одинаковом росте), наличие достаточно сильного опьянения у Макарова, надетый на его голову капюшон, интенсивность действий потерпевшего, считает, что подобная ситуация свидетельствует о нахождении Макарова в состоянии необходимой обороны в момент причинения тяжкого вреда здоровью Х*. Удары ножом были нанесены Макаровым Х* правомерно — в момент общественно опасного посягательства (нанесения Х* ударов по голове и применения им иного насилия)» [11]. Думается, удары по голове более сильным посягающим вполне могли восприниматься нетрезвым обороняющимся в качестве насилия, опасного для жизни, которое не материализовалось в реальный вред только лишь потому, что голову от него защитил капюшон.

Основные причины нарушений справедливости по делам о необходимой обороне видятся правоведами прежде всего в общем обвинительном уклоне правоохранительных органов. Обращая на это внимание, Карягина А. В. констатирует, что «осужденным приходится долго доказывать правомерность защиты и разумность самообороны, в которых суды видят преступление» [4, с. 68]. Для размышления: согласно Справке Ульяновского областного суда по результатам изучения практики применения судами норм о необходимой обороне по делам, рассмотренным в 2009—2011 годах, всего за указанный период имел место один случай постановления оправдательного приговора со ссылкой на статью 37 УК РФ [20]. По данным информационно-аналитической системы «Росправосудие», с 2010 по 2014 год судами различных районов Ульяновской области было вынесено 14 приговоров по ч. 1 ст. 108 УК РФ и 9 приговоров по ч. 1 ст. 114 УК РФ, все из которых обвинительные [23].

Еще одна причина — глубина и характер регламентации правил необходимой обороны. Адресат нормы ст. 37 УК РФ (субъект обороны) поставлен в условия, при которых он в экстремальной для него обстановке должен не только дожидаться посягательства, но и установить его направленность, выяснить специфику применяемого насилия, другими словами — решить «головоломки», вызывающие трудности у специалистов [9, с. 73].

В современный период отсутствие конкретики в описании опасных посягательств в уголовном законе помноженное на широкое судебское усмотрение (по мнению Верховного Суда РФ, именно суду необходимо установить, что у обороняющегося имелись основания для вывода о том, что имеет место реальная угроза посягательства (п. 3 указанного постановления)) диктуют настоятельную необходимость детализации вопроса. Ряд авторов придерживаются точки зрения о принятии специального федерального закона [4, с. 69]. Другие, которых большинство, склоняются к мысли о дополнении ст. 37 УК РФ, в том числе путем перечневого закрепления либо ситуаций «беспредельной» обороны [3, с. 195; 19, с. 76], либо объектов (благ), посягательство на которые порождает право «беспредельной» обороны [2, с. 110—111; 7, с. 25; 9, с. 73].

На наш взгляд, подобный подход нецелесообразен. Он расходится с устоявшимися традициями в формировании уголовно-правовых норм, в первую очередь их лаконичностью, полностью устраняемой казуистичным изложением правил. Но главное — прогнозируем обратный эффект: признание «беспредельной» обороны в строго регламентированных случаях автоматически исключит ее допустимость в других обстоятельствах, формально не нашедших своего отражения в законе (абсолютно все варианты нормативно предусмотреть объективно невозможно), но по фактической сути аналогичных легальным. Выход из ситуации представляется в идеологических мерах, в трансформации сознания практических работников применительно к сторонам процесса из обвинительного в нейтральное, применительно к его результату — из узковедомственного (преследование внутренних интересов правоохранительного органа) в обеспечительное (защита прав и свобод граждан по справедливости); в совершенствовании профессионального уровня судов и следователей, обуславливающего правильные квалификацию событий и правоприменение. До реализации предложенных мер (а затем — для

поддержания их КПД) рационально использовать перечневый подход в раскрытии вопросов необходимой обороны (не только по проблеме определения насилия, опасного для жизни) в разъяснениях Пленума Верховного Суда РФ.

1. Апелляционный приговор Судебной коллегии по уголовным делам Верховного суда Республики Татарстан от 22.04.2014 по делу № 22-2424/2014. URL: <http://sudact.ru/regular/doc/3dmn6hV7HIdw>.
2. Гусейнов И. Г. Необходимая оборона как обстоятельство, исключающее преступность деяния // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2015. № 23. С. 108—114.
3. Иванов А. В. Проблемы правового института необходимой обороны // Вестн. ТИСБИ. 2012. № 1. С. 189—196.
4. Карягина А. В. Вопросы оптимизации правового регулирования института необходимой обороны // Вестн. Таганрогского ин-та управления и экономики. 2015. № 2. С. 67—69.
5. Кассационное определение Судебной коллегии по уголовным делам Ульяновского областного суда от 13.10.2010. URL: http://uloblsud.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=192&Itemid=170&idCard=21226.
6. Ключев А. А. Насилие, опасное для жизни, или угроза применения такого насилия как разновидность общественно опасного посягательства при необходимой обороне // Российский судья. 2015. № 7. С. 28—31.
7. Линкевич А. Е., Поезжалов В. Б. Некоторые проблемные аспекты, связанные с разъяснениями положений постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации о необходимой обороне // Вестн. ВЭГУ. 2013. № 4. С. 22—26.
8. Определение Судебной коллегии по уголовным делам Верховного Суда РФ от 23.11.2013 № 33-Д13-6. URL: http://www.vsrfr.ru/stor_pdf.php?id=567938.
9. Побегайло Э. Ф. О пределах необходимой обороны // Уголовное право. 2008. № 2. С. 69—74.
10. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27.09.2012 № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление» // Российская газета. 2012. № 227.
11. Приговор Димитровградского городского суда Ульяновской области от 30.07.2012. URL: <https://rospravosudie.com/court-dimitrovgradskij-gorodskoj-sud-ulyanovskaya-oblast-s/act-106270090>.
12. Приговор Ленинского районного суда г. Астрахани от 29.07.2010. URL: <https://rospravosudie.com/court-leninskij-rajonnyj-sud-g-astraxani-astraxanskaya-oblast-s/act-101887506/>.
13. Приговор Нижневартовского городского суда Ханты-Мансийского автономного округа — Югры от 14.04.2011. URL: <https://rospravosudie.com/court-nizhnevartovskij-gorodskoj-sud-xanty-mansijskij-avtonomnyj-okrug-s/act-101857966/>.
14. Приговор Нижневартовского районного суда Ханты-Мансийского автономного округа — Югры от 13.01.2012 по делу № 1-1336/2011. URL: <https://rospravosudie.com/court-nizhnevartovskij-gorodskoj-sud-xanty-mansijskij-avtonomnyj-okrug-s/act-104643646/>.
15. Приговор Онгудайского районного суда Республики Алтай от 31.05.2010 по делу № 1-39/2010. URL: <https://rospravosudie.com/court-ongudajskij-rajonnyj-sud-respublika-altaj-s/act-100994990/>.
16. Приговор Шадринского районного суда Курганской области по делу № 1-464/2011. URL: <https://rospravosudie.com/court-shadrinskij-rajonnyj-sud-kurganskaya-oblast-s/act-104531981/>.
17. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 24.04.2008 № 194н (ред. от 18.01.2012) «Об утверждении Медицинских критериев определения степени тяжести вреда, причиненного здоровью человека» (зарегистрировано в Минюсте РФ 13.08.2008 № 12118) // Российская газета. 2008. № 188.
18. Савинов А. В. Понятие и признаки причинения вреда при необходимой обороне (подготовлен для системы КонсультантПлюс, 2013). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=d oc;base=CJI;n=70937>.
19. Семионкина Н. Г. Актуальные проблемы применения на практике норм уголовного права о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица // Наука и практика. 2014. № 4. С. 74—77.
20. Справка по результатам изучения практики применения судами норм о необходимой обороне и иных обстоятельствах, исключающих преступность деяния (ст. 37—42 УК РФ), по делам, рассмотренным в 2009 году — первом полугодии 2011 года. URL: http://uloblsud.ru/index.php?Id=2621&option=com_content&task=view.
21. Федеральный закон от 08.12.2003 № 162-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс Российской Федерации» // Российская газета. 2003. № 252.
22. Федеральный закон от 14.03.2002 № 29-ФЗ «О внесении изменения в статью 37 Уголовного кодекса Российской Федерации» // Российская газета. 2002. № 48.
23. <https://rospravosudie.com>.

Е. П. Бурдо

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ РАЗВИТИЯ ПОЛОЖЕНИЙ КОНВЕНЦИИ ООН О ПРАВАХ РЕБЕНКА

Данная статья раскрывает вопросы инклюзивного образования в сфере международного права прав человека и российской практике. Авторы затрагивают процесс реализации инклюзивного образования с учетом положений Конвенции ООН о правах ребенка (1989).

Ключевые слова: инклюзивное образование, международное право прав человека, право на образование, дети-инвалиды.

E. P. Burdo

ENFORCEMENT OF THE RIGHT TO EDUCATION UNDER THE PROVISIONS OF THE UN CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

This article reveals the issues of inclusive education in the field of international human rights law and Russian practice. The author affects the process of implementation of inclusive education, taking into account the provisions of the UN Convention on the Rights of the Child (1989).

Key words: inclusive education, international human rights law, right to education, children with disabilities.

Необходимость изменений в сфере образования говорит о растущем международном интересе к инклюзивным образовательным учреждениям, которые приветствуют всех детей, независимо от их потребностей и возможностей.

Исходя из принципов и стандартов в области прав человека, международно-правовые акты находят отражение в дискуссиях, совещаниях и развитии безотлагательного императива прекращения сегрегации в отдельных образовательных учреждениях для лиц с ограниченными возможностями или тех, кто испытывает трудности в обучении.

Основные элементы реформ с точки зрения международного права прав человека — это:

- включение вопросов инклюзивного образования в первую очередь не в сам процесс образования или профессиональную область, а в сферу основных прав человека без какой-либо дискриминации;
- права детей должны преобладать над выбором родителей;
- голоса взрослых инвалидов и детей должны играть ключевую роль в развитии интеграции.

Несомненно, что все дети имеют право на образование. За последние годы появилось ог-

ромное число международных документов, подтверждающих принцип инклюзивного образования, а также важность действовать в направлении обучения всех (без различия) с учетом индивидуальных потребностей (Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями, 1994 год (далее — Саламанкская декларация)) [2].

Конвенция ООН о правах ребенка (1989), Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993) и Саламанкская декларация — это источники в борьбе за отмену сегрегации в сфере образования, которая отрицает право детей с ограниченными возможностями быть частью образования и укрепляет предрассудки общества и дискриминацию против них. Эти документы, которые вместе составляют веские основания для регулирования инклюзивного образования, предоставляют уникальную возможность поставить вопрос об имплементации положений инклюзивного образования на повестку дня национальных правительств, включая Российскую Федерацию.

Права, закрепленные в Конвенции ООН 1989 года, применимы ко всем детям без дис-

криминации, включая право на образование на основе равных возможностей. Данное правило требует, чтобы государства-участники обеспечили образование для людей с ограниченными возможностями в интегрированных структурах. Саламанкская декларация обеспечивает высокую четкость и самым недвусмысленным образом указывает об обязанности обычным школам принимать всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, эмоциональных, социальных, языковых или других особенностей. Все направления политики в области образования, в соответствии с сопроводительным письмом к Саламанкской декларации, должны предусматривать посещение школы детьми-инвалидами по месту жительства.

Рэйчел Херст относительно имплементации международно-правовых актов, которые должны использоваться на местном и национальном уровне, отмечает: «Мы должны пройти каждый дюйм пути, поощряя органы образования, школьные учреждения, учреждения высшего образования, политиков, правительства, родителей и людей с ограниченными возможностями, чтобы они работали соответствующим образом. Детям-инвалидам, молодежи и взрослым не должно больше быть отказано в праве быть полноправными и равноправными гражданами в их собственных странах» [3].

Согласно современному международному праву, дети-инвалиды не должны быть исключены из обычных образовательных учреждений и общественных институтов и тем более отделены от всех на основании их инвалидности. Инклюзивное образование, утверждает Питер Ньюэлл, «не является образовательным или профессиональным вопросом, это вопрос соблюдения прав человека» [5]. Споры об инклюзивном образовании слишком часто тонут в дискуссиях об образовательной политике, о профессиональных ролях и обязанностях. Конечно, эти вопросы тоже актуальны при реализации инклюзивных стратегий в области образования, но факт остается фактом, что дети с ограниченными возможностями чаще других сталкиваются с дискриминацией.

Сама по себе Саламанкская декларация поддерживает точку зрения прав человека, утверждая, что «инклюзивное образование и инклюзивное участие необходимы для реализации уважения человеческого достоинства и прав человека». Саламанкская декларация и Конвенция ООН о правах ребенка дают четкое понимание того, что международно-правовые стандарты в сфере инклюзивного образования следует рас-

сматривать как международно-правовые стандарты в области прав человека и как принцип современного международного права.

Конвенция ООН о правах ребенка закрепляет много положений, относящихся к борьбе за инклюзивное образование. Томас Хаммарберг, бывший вице-председатель Комитета ООН по правам ребенка, видит документ как «не просто список минимальных требований». Конвенция пытается сформулировать положение, отношение, философию по отношению к детям с особенностями или различиями развития. Эта философия, полагает он, имеет два основных направления: «Каждый ребенок уникален в своих интересах, способностях и потребностях; и каждый ребенок имеет возможность пользоваться своими правами без какой-либо дискриминации» [2]. Конвенция ООН о правах ребенка 1989 года утверждает, что дети — это лица, имеющие право чувствовать самостоятельно.

Права детей-инвалидов изложены в статье 23 Конвенции ООН о правах ребенка и напоминают политикам и другим лицам, принимающим решения, что каждый ребенок с инвалидностью имеет право на образование и не должен быть исключен из данного процесса по какой-либо причине и/или признаку дискриминации. Данное положение толкуется в свете статьи 2, которая гласит, что все права распространяются на всех детей без дискриминации. Другими словами, статья 23 поддерживает статью 2, но не заменяет ее и служит признанием того факта, что дети с ограниченными возможностями зачастую исключаются из обычного образовательного процесса.

Продолжается сегрегация детей и взрослых с ограниченными физическими и иными возможностями, что совершенно неприемлемо в гражданском обществе, которое не терпит разделения по какому-либо признаку. Детей, не являющихся инвалидами, и детей-инвалидов часто разделяют, и, как результат, все мы страдаем от предрассудков, увековечивавших разделение.

Существует удручающая тенденция использования своеобразного языка, который заставляет нас чувствовать себя более комфортно при нарушении прав человека. Легче говорить о «специальном» образовании, а не допускать мысли о реальной «обязательной сегрегации». Мы все хотели бы чувствовать себя «особенными», что заставляет нас чувствовать себя хорошо, но дети-инвалиды и их семьи могут свидетельствовать, что для них сформировано так называемое «специальное образование», кото-

рое исключает их из общего образования. Отказ от обычных, повседневных отношений, возникающих между теми, кто физически полноценен, и теми, кто имеет определенные физические особенности, является нездоровым и неприемлемым.

У нас есть законодательная норма, которая позволяет органу образования для обозначения отдельной школы эффективно использовать процедуры посещаемости школы, чтобы заставить ребенка учиться в этом образовательном учреждении, а не в школе, которую он или она будут посещать, если они не имеют «особых потребностей». Неспособность видеть инклюзивное образование в качестве основного вопроса создала ситуацию, когда неинвалиды приглашают людей с ограниченными возможностями войти в «их» мир как акт благотворительности, они не признают право народа быть неразделенным на основании физических различий. В современном мире люди сообщают громко и ясно: «Вы можете быть частью нашего мира, но с нашего позволения и только на наших условиях» [1]. Мы видим это, когда ребенок-инвалид имеет «разрешение» для посещения обычной школы или высшего учебного заведения.

Конвенции ООН о правах ребенка, Стандартные правила и Саламанкская декларация говорят о международной поддержке инклюзивного образования. В статье 3 Конвенции ООН о правах ребенка говорится, что все действия и решения должны приниматься в наилучших интересах ребенка. Но, как отмечает Питер Ньюэлл, взрослый эгоизм является одним из основных препятствий на пути включения детей с ограниченными возможностями осуществлять свои полные права человека. Есть некоторые взрослые, утверждает Питер Ньюэлл, которые «сохраняют в защите статус-кво, часто используя концепцию интересов ребенка, которая часто неправильно ими толкуется» [6].

Некоторые родители и специалисты продолжают убеждать себя, что сегрегация в специальных школах происходит в «интересах» таких детей. Томас Хаммарберг разделяет эти опасения, подчеркнув, что статья 3 Конвенции о правах ребенка о соблюдении принципа «наилучших интересов ребенка» должна приниматься в сочетании со статьей 12, которая утверждает право ребенка выражать свое мнение в любом вопросе, затрагивающем его интересы. В противном случае, считает он, статья 3 Конвенции 1989 года будет интерпретироваться как позволение взрослым принимать решения от имени ребенка, независимо от собственных

взглядов самого ребенка. Сочетание этих двух статей имеет решающее значение при повторном рассмотрении политики и планов для развития инклюзивного образования.

Конвенция ООН о правах ребенка также подчеркивает ответственность родителей за благополучие своих детей, за заботу о них, но большее внимание уделяется родительским правам, закрепленным в законодательстве об образовании, за счет интересов детей и их прав, особенно права быть услышанным и чтобы их мнение учитывалось.

Политика в области образования устанавливает принцип соблюдения прав родителей, а не детей, которые получают права на участие и принятие решений. Здесь можно утверждать о прямом нарушении статьи 12 Конвенции о правах ребенка, когда мнение детей принимается во внимание при принятии решений в таких ключевых областях, как выбор школы, специальные оценки образовательных потребностей, размещения или исключения [3].

Конечно, большинство родителей активно работают в интересах своих детей, права которых не заканчиваются на пороге родного дома. «Выбор родителей» был возведен в качестве искусственного принципа и с учетом правового статуса как средства содействия сегрегации и ситуации, которая совершенно недопустима.

Культура большинства государств, как правило, не ценит детей и не воспринимает всерьез их точки зрения. Убеждение, что «дети должны быть замечены, но не услышаны», имеет свои истоки в викторианской эпохе. Тем не менее в статье 12 Конвенции ООН о правах ребенка говорится о праве детей выразить себя, свои мнения и взгляды.

Одной из основных причин сохраняющейся дискриминации и сегрегации детей и взрослых с ограниченными физическими возможностями является способ определения инвалидности. Определяя себя как «нормальных», люди без инвалидности подразумевают, что есть те, кто «ненормален». Тони Бут, старший преподаватель Открытого университета, утверждает: «Мы должны бросить вызов идеи внутри себя о нормальности тела и ума и избавиться от тирании нормальности» [7]. Но это не простая задача. Он добавляет: «Чтобы по-настоящему взять на борт понятия равенства и единства, мы должны сделать глубокие переключатели в нашем мышлении». Саламанкская рамочная программа действий подчеркнула важность бережного отношения к разнообразию, предполагая, что «человеческие различия — это норма» и что

системы общего образования признают это, приспосабливаясь к индивидуальным потребностям детей: «Каждый ребенок имеет уникальные характеристики, интересы, способности и учебные потребности» [4].

Инклюзивное образование предполагает принципиальное переосмысление смысла и цели образования для всех детей и молодых людей, реструктуризации обычных школ и образовательных учреждений всех типов. Большинство необходимых изменений не относятся исключительно к включению детей с особыми образовательными потребностями в общую схему образования. Они являются частью более широкой реформы образования. Образование для лиц с ограниченными возможностями должно составлять неотъемлемую часть национального образовательного планирования, разработки учебных программ и организации учебного процесса.

Инклюзивное образование не может рассматриваться в отрыве от образования в целом. Принцип инклюзивности поднимает фундаментальные вопросы о природе и цели нашей системы образования и роли, которую школы/университеты играют в жизни общества. Образовательные учреждения не существуют в вакууме — они являются частью общественной жизни. Есть те, кто утверждает, что роль школы/университета — исключительно привить навыки обучения у детей, а в статье 29 Конвенции ООН о правах ребенка предлагается несколько более широкая перспектива. Образование, указывается в статье, должно быть «направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме» [5], но также необходимо «укрепление уважения основных прав человека и воспитание уважения к культурным и национальным ценностям ребенка и других людей».

Томас Хаммарберг отмечает: «Если вы объедините право детей-инвалидов на активное участие в обществе, закрепленное в статье 23, с максимально возможной социальной интеграцией с типом образования, описанным в статье 29, логически вытекает, что мы стремимся к инклюзивной школе, где есть место для всех и образования таково, что приветствуется каждый» [4].

В стремлении развивать инклюзивное образование есть опасность рассматривать его только как проблему для людей с ограниченными возможностями и их сторонников. Питер Ньюэлл

подчеркивает: «Это принципиальный вопрос для всех людей: право не подвергаться дискриминации и сегрегации по признаку индивидуальных различий» [8]. Это социальная проблема, требующая участия и заинтересованности со стороны всего сообщества.

Саламанкская декларация напоминает нам, что если мы хотим иметь инклюзивные образовательные учреждения, которые способствуют равным возможностям, и участие в этом, то «необходимы согласованные усилия не только со стороны педагогов и сотрудников, но и со стороны сверстников, родителей, семей и добровольцев» [1].

Инклюзивная школа — только одна часть головоломки, элемент инклюзивного общества. Но это краеугольный камень в создании инклюзивных сообществ. Как говорится в Саламанкской декларации: «Заслуга таких [инклюзивных] школ не только то, что они способны обеспечить качественное образование для всех детей; их создание является важным шагом в содействии изменению дискриминационных подходов, в создании благоприятной атмосферы в обществе и в развитии инклюзивного общества».

1. Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farrell P., Frankham J., Gallanagh F., Howes A. & Smith R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
2. Booth T. & Ainscow M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
3. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2002). *Defining Inclusion*. Bristol, CSIE. Available at. URL: <http://www.csie.org.uk/inclusion/index.shtml> [Accessed 22 April 2011].
4. DAWN (2009). *Dawn Handbook: Teaching Students with Disabilities: Guidelines for Academic Staff*. NAIRTL: Cork.
5. Farrell P. & Ainscow M. (2002). *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*. London: David Fulton Publishers.
6. Frederickson N. & Cline T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Berkshire: Open University Press.
7. Norwich B. (2008). Dilemmas of Difference, inclusion and disability: international perspectives on placement, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 4, p. 287—304.
8. Pijl S. J., Meijer C. & Hegarty S. (Eds.) (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge.

Т. В. Вербицкая

**ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ
СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРАВА**

Статья посвящена вопросам использования языковедческой методологии (прежде всего в рамках сравнительной лексикографии и терминологии) при осуществлении компаративных исследований в сфере права.

Анализируются особенности осуществления перевода на русский язык текстов официальных документов, как международно-правовых (таких как решения Европейского суда по правам человека), так и нормативных правовых актов зарубежных стран (государств романо-германской и англо-саксонской правовых систем) для их использования при осуществлении сравнительной лексикографии. Установлено, что использование языковедческой методологии (в области терминологии), исследование этимологии происхождения термина позволяет осуществлять сравнительные исследования в рамках российской правовой системы, правовых систем зарубежных стран в исторической перспективе. Определено, что для того, чтобы установить значение термина, который был заимствован государством, необходимо исследовать как контекст использования данного термина в государстве, так и обратиться к первоисточнику (изучению официальных документов, позиций ученых, интерпретировавших термин, заимствованный у государства, стран, принадлежащих к той правовой системе, в которой употребляется термин). Отражен ряд проблем, с которыми сталкивается исследователь при переводе оценочных и многозначных терминов, текстов.

Ключевые слова: сравнительно-правовая лексикография, установление контекста, переводоведение в области права, этимология происхождения термина.

T. V. Verbitskaya

**AREAS OF CONCERN OF APPLYING PHILOLOGICAL METHODOLOGY
IN COMPARATIVE LAW RESEARCH**

The article is dedicated to the applying philological methodology (primarily in the field of comparative lexicography and terminography) in comparative law research.

The author analyses the peculiarities of translation into Russian language of official documents, both in the field of international law (such as decisions of European Court of Human Rights), and the regulatory legal acts of foreign states (countries of Romano-Germanic and Anglo-Saxon legal systems), used in the implementation of comparative lexicography. It was found that the applying of philological methodology (in terminography), study of the etymology of the term, allows to conduct the comparative law research within the framework of the Russian legal system, the legal systems of foreign countries in historical perspective. The paper shows that in order to determine the meaning of the borrowed term, it is necessary to investigate both the context of use of this term in the state and appeal to the source (the study of official documents, the positions of scientists to interpret a term borrowed from the state, countries belonging to the legal system, in which the term has been used).

It was reflected a number of problems, faced by the researcher in the translation and evaluation of multi-valued terms texts.

Key words: comparative legal lexicography, context establishment, translation studies in the field of law, the etymology of the term.

Надлежащее использование языковедческой методологии в научной работе в сфере права, прежде всего при осуществлении компаративистских исследований, позволяет точно проанализировать содержание образцов для сравнения, прийти к корректным выводам. Возникает вопрос о том, при каких условиях применение лингвистических методов в научной работе будет надлежащим, иными словами, о пробле-

мах, которые преодолевает исследователь для достижения поставленной цели.

Во-первых, речь идет о выборе образцов для сравнительного исследования и их интерпретации. Для того чтобы прийти к результатам, отражающим закономерности в той или иной сфере правоведения, в рамках анализа способов, типов и методов правового регулирования разных государств, предпочтительно

осуществлять сравнение правовых систем в целом. Однако все же нельзя не отметить, что в рамках государств, даже относящихся к одной правовой системе, можно выделить существенные различия в правовом регулировании, обусловленные рядом факторов (в том числе историческими, экономическими, географическими). Например, Великобритания и Соединенные Штаты Америки относятся к англо-саксонской правовой системе, однако в силу известных исторических причин на правовое регулирование в Соединенных Штатах Америки существенное влияние оказали государства, относящиеся к романо-германской правовой системе. Различия проявляются также и на уровне языковых особенностей нормативных правовых актов данных государств. Например, использование латинских терминов, обороты речи в до сих пор сохраняющих свое значение в качестве источников конституционного права Великой хартии вольностей 1215 года, *Habeas corpus act* 1679 года, Билле о правах 1689 года Великобритании нехарактерно для Соединенных Штатов Америки, Конституция которых была принята в 1787 году. Поэтому необходимо сначала осуществить сравнительное исследование в рамках стран одной правовой системы, выделить в ее рамках характерные особенности правового регулирования той или иной сферы общественных отношений, а затем переходить к сравнению указанных особенностей нескольких правовых систем.

Из изложенного вытекает следующая проблема: во-вторых, необходима максимально точная характеристика оценочных и общих формулировок. Их использование в значительном количестве характерно, например, для практики Европейского суда по правам человека. В практике Европейского суда по правам человека используются такие общие формулировки, как «несовместимость с целями и задачами Конвенции», «право обвиняемого быть подробным образом уведомленным», «в государствах, где действует принцип верховенства права», а также оценочные формулировки «вне всякого сомнения», «вне всяких разумных сомнений», «полученные таким образом данные имеют формальную и относительную ценность» [1, с. 14—15, 19—41]. В данном случае предпочтительно не просто осуществлять калькирование [2, с. 146] (использовать те же термины, что и Европейский суд по правам человека, без учета их содержательных особенностей в конкретном тексте), а применить описательный перевод (то есть раскрыть значение используемых Европейским судом по правам че-

ловека формулировок исходя из установленного исследователем контекста).

В-третьих, возникает вопрос об установлении контекста. Очень часто в настоящее время звучит формулировка «вырвано из контекста». Однако контекст устанавливает каждый исследователь, руководствуясь правилом, согласно которому перевод должен быть максимально приближен прежде всего к реалиям того языка, на который осуществляется перевод [2, с. 146], и, исходя из данных реалий, устанавливается содержание образца для сравнительного исследования. Поэтому можно допустить, что не существует единственно верного варианта интерпретации исследуемого текста (в том числе и нормативного правового акта).

Существенные сложности возникают при интерпретации гибкого и полисемантического термина, который используется всегда в определенном контексте. Рассмотрим сказанное на примере термина «национальный».

Поскольку термин «национальный» в русском языке является заимствованным, представляется необходимым обратиться к анализу этимологии его происхождения. По мнению В. В. Виноградова, «термин «национальный» появился вследствие потребности увеличить емкость слова «народный» с точки зрения добавления новых аспектов его словоупотребления. В слово «народный» вмещались три значения: 1) свойственный народу, нации, характеризующий нацию, 2) свойственный «простонародью», простонародный и 3) распространенный в разных слоях народа, соответствующий интересам публики, популярный. Необходимость наполнить русское слово «народный» новыми смыслами посредством французского слова вызвана теми разногласиями, которые еще в 10—20-е годы XIX века были связаны с вопросами о народности. Так, М. А. Дмитриев, полемизируя с Вяземским, упрекал его в смешении «наименования народное с национальным» и, указывая на различия между данными терминами, отмечал: «Народная поэзия может существовать и у народа необразованного: доказательство тому наши старинные песни. Поэзия же национальная существует единственно у тех народов, которых политическое бытие тесно соединено с просвещением гражданским и одно в другом находит необходимую подпорку; у народов, имеющих при образованности, общей им с другими, свои собственные нравы, свои обычаи, не изглаженные, но только смягченные временем, свои предания, которых, может быть, не признает история, но которым верит дух нации» [3, с. 263, 265—266].

Следует отметить, что данный термин используется не только в рамках юриспруденции, но и в других науках, поэтому для установления содержания термина «национальный» в рамках юриспруденции (например, при решении вопроса о необходимости разграничения терминов «народный суверенитет» и «национальный суверенитет») необходимо исследование значений указанного термина в других науках. В истории «национальный» понимается как относящийся к какой-либо стране по этническому признаку и подданству одновременно [4, с. 78]. В географии — как свойственный какой-либо стране, отражающий ее существенные признаки, например, национальный доход [5, с. 145]. В сфере экономики «национальный» употребляется как критерий, состоящий в понимании различий в уровнях жизни народов, проживающих в государстве, в целях их сбалансированного эволюционного развития в общегосударственных масштабах [6, с. 189]. «Национальный» в политологии понимается как фактор, который необходимо учитывать при принятии государством властных решений посредством использования научно обоснованных принципов, препятствующих возникновению конфликтов в данной сфере [7, с. 178]. В педагогике и психологии «национальный» — основа для принятия государством законодательных, организационных, идеологических мер по организации жизни народов, проживающих в данном государстве [8, с. 167]. В социологии — как основа для деятельности государственной власти, партии, общественной группы по регулированию экономических, правовых, идеологических, культурных и языковых отношений между этническими группами, проживающими в данном государстве [9, с. 134].

Далее, и в рамках юриспруденции термин «национальный» используется в разных смыслах применительно к конкретному контексту. Значение термина «национальный» зависит также от уровня и сферы его употребления в государстве:

1) На общегосударственном уровне — национальное государство — государство, которое не позволяет принимать решения каким-либо силам за пределами его самого. Это политическая форма самоопределения народа, то есть форма государства, образованная нацией, которая компактно проживает на соответствующей территории [10, с. 316];

2) На общегосударственном уровне в рамках форм властных велений государства — национальная правовая система — это правовая система отдельного государства как конкретно-

историческая совокупность права, юридической практики и преобладающей правовой идеологии. Она отражает социально-экономические, политические, исторические особенности соответствующего общества и государства [11, с. 238];

3) На общегосударственном уровне в политической сфере — национальные интересы — это потребности государства, определяемые экономическими и политическими условиями его функционирования, историческим контекстом, необходимостью обеспечения безопасности, защиты населения от внутренних и внешних угроз [12, с. 78]. Соответственно, жизненно важные интересы — это потребности государства, без обеспечения которых невозможно его функционирование;

4) На общегосударственном — общественном уровне — в сфере экономики — под национальной экономикой понимается совокупность всех отраслей регионов страны, представляющих собой единое целое в рамках разнообразных экономических связей [13, с. 89];

5) На уровне общества в целом — духовно-культурная сфера:

- Национальное самосознание — совокупность представлений, традиций и понятий этнической группы, позволяющих воспроизводить эту общность людей как целое и причислять каждого индивида к данной социальной целостности [14, с. 189];

- Национальная идея — систематизированное, устойчивое ко времени обобщение национального самосознания, которое может иметь как рациональный, так и образный вид [15, с. 178];

- Национальные ценности — совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых отражаются их исторические особенности [16, с. 168];

- Национальная культура — сочетание материальных и духовных ценностей этнической общности, а также используемых данной этнической общностью основных способов взаимодействия с природой и социальным окружением [16, с. 167];

6) На уровне этнических групп — духовно-культурная сфера — национальное самосознание, национальная идея, национальные ценности, национальная культура;

7) На уровне личности — национальная принадлежность — а) синоним гражданства, если личность находится в иностранном государстве (nationality), а в некоторых романских государствах гражданство и национальная принадлежность тождественны (nacionalidad); б) принадлежность человека к определенной общности

сти людей, отличающейся особенностями языка, культуры, психологии, традиций, обычаев, образа жизни [17, с. 134].

Поэтому ответ на поставленный вопрос о необходимости разграничения терминов «народный и национальный суверенитет» может быть представлен следующим образом. Исходя из этимологии происхождения, практики употребления термина «национальный» в рамках юриспруденции словосочетания «народный и национальный суверенитет» могут быть интерпретированы как тождественные по своему значению. Однако возникает вопрос о целесообразности (неизбыточности терминологии) подобного использования словосочетания «национальный суверенитет». Именно поэтому, с учетом всех значений термина «национальный», в конституционном праве различается значение терминов «народный суверенитет» и «национальный суверенитет» [18, с. 382].

Более сложной представляется проблема использования зарубежных источников в исторической перспективе. В указанном случае перед исследователем стоит трудная задача — необходимо одновременно учитывать и современные реалии того языка, на который осуществляется перевод, и исторический контекст. Как известно, русский литературный язык сформировался к середине XIX века. Анализ документов, посвященных регулированию той или иной сферы общественных отношений более раннего временного периода, и современных нормативных правовых актов позволяет установить существенные отличия в их лингвистических характеристиках. Поэтому исследователю до изучения исторического контекста появления и действия документа необходимо осуществить для себя перевод такого документа в соответствии с реалиями современного русского языка. В силу изложенного результаты установления контекста и его изучения разными исследователями будут кардинальным образом отличаться. В диссертационном исследовании по юридической проблематике анализ лингвистической техники (для доказательства того, что контекст установлен верно) невозможен. Следовательно, проблема точного установления контекста исследователя не может быть решена однозначно, точно так же как и «вырвана» та или иная формулировка «из контекста» или нет.

Таким образом, использование лингвистической техники при проведении диссертационного исследования по юридической проблематике позволяет осуществить надлежащий (точ-

ный) сравнительно-правовой анализ той или иной сферы общественных отношений в праве. Во-первых, надлежит определить и описать образцы для сравнительного исследования, во-вторых, точно изложить их содержание, в том числе если используются оценочные формулировки, в-третьих, максимально полно установить контекст их использования.

1. Европейские стандарты права на справедливое судебное разбирательство и российская практика / под общ. ред. А. В. Деменевой. Екатеринбург : Изд-во «Чароид», 2003. 94 с.
2. Левитан К. М. Юридический перевод: основы теории и практики. М. : Проспект, 2011. 352 с.
3. Виноградов В. В. История слов. М., 2010. 1056 с.
4. Исторический словарь галлицизмов русского языка. М. : Словарное издательство ЭТС, 2004. 465 с.
5. Словарь по географии. М., 2015. 567 с.
6. Финансовый словарь Финам. М., 2015. 783 с.
7. Коновалов В. Н. Политология : словарь. М. : РГУ, 2010. 423 с.
8. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. М. : МПСИ, 1999. 398 с.
9. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. д-р филол. н. В. Ю. Михальченко. М. : Российская акад. наук, Ин-т языкознания, Российская акад. лингвистических наук, 2006. 754 с.
10. Добрынин Н. М. Конституционное (государственное) право Российской Федерации : учеб. пособие. Современная версия новейшей истории государства. 3-е изд., перераб. и доп. Новосибирск : Наука, 2013. 487 с.
11. Большой юридический словарь. М. : Норма : ИНФРА-М, 2010. 532 с.
12. Андерхилл Д., Барретт С., Бернелл П., Бернем П. и др. Политика : толковый словарь / общ. ред. д. э. н. И. М. Осадчая. М. : ИНФРА-М : Изд-во «Весь Мир», 2001. 763 с.
13. Теплов В. П. Словарь по экономической теории. Новосибирск : РГТЭУ, Новосибирский филиал, 2007. 468 с.
14. Коновалов В. Н. Политология : словарь. М. : РГУ, 2010. 573 с.
15. Беляков А. В., Матвейчев О. А. Большая актуальная политическая энциклопедия. М. : Эксмо, 2009. 639 с.
16. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. М., 2013. 754 с.
17. Сухарев А. Я., Крутских В. Е., Сухарева А. Я. Большой юридический словарь. М. : ИНФРА-М, 2003. 378 с.
18. Авакьян С. А. Конституционное право России. Учебный курс : учеб. пособие : в 2 т. 4-е изд., перераб и доп. М. : Норма : ИНФРА-М, 2011. Т. 1. 864 с.

Р. М. Газизов

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА В СФЕРЕ КАПИТАЛЬНОГО РЕМОНТА ОБЩЕГО ИМУЩЕСТВА В МНОГОКВАРТИРНЫХ ДОМАХ

Капитальный ремонт общего имущества многоквартирных домов является наиболее актуальной темой, поскольку от своевременного его проведения зависит жизнь и здоровье его жильцов.

Государство занимает в данном процессе активную роль с точки зрения регулирования общественных отношений в сфере капитального ремонта и организации финансирования работ по капитальному ремонту. Учитывая необходимость значительного финансирования работ по капитальному ремонту, важной остается государственная поддержка граждан в проведении капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов.

Ключевые слова: государственная поддержка, капитальный ремонт, общее имущество, многоквартирные дома.

R. M. Gazizov

STATE SUPPORT IN THE FIELD OF OVERHAUL OF THE COMMON PROPERTY IN APARTMENT BUILDINGS

Currently, major overhaul of the common property in apartment buildings is the most important issue because its timeliness influences the life and health of its residents. The government actively regulates the social relations in the field of overhaul and its financing. The author states that it's necessary for the government both to fund such overhauls and support citizens during the overhaul of the common property in apartment buildings.

Key words: state support, overhaul, common property, apartment buildings.

Актуальность темы капитального ремонта многоквартирных домов на практике и в научных кругах не вызывает сомнения. Значение и острая необходимость проведения капитального ремонта многоквартирных домов по всей стране обуславливают столь высокий интерес к выбранной теме. По данным Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства Российской Федерации, уже сейчас в капитальном ремонте нуждается 51 % многоквартирных домов, в которых проживают 45 млн человек [1].

Приоритетами государственной политики в жилищно-коммунальной сфере являются: повышение комфортности условий проживания, в том числе обеспечение доступности многоквартирных домов для инвалидов и других маломобильных групп населения; модернизация и повышение энергоэффективности объектов жилищно-коммунального хозяйства [2].

В сфере капитального ремонта общего имущества в многоквартирных домах, в частности, целью государственной политики является создание и обеспечение устойчивого функционирования региональных систем капитального

ремонта общего имущества в многоквартирных домах, обеспечивающих его своевременное проведение, необходимое качество и разумную стоимость работ (услуг) с постепенным переходом от преобладания системы государственной организации проведения капитального ремонта через систему региональных операторов к преобладанию и распространению модели организации проведения капитального ремонта через систему специальных счетов [2].

Система специальных счетов предполагает самостоятельную организацию собственниками помещений многоквартирных домов фондов капитального ремонта, она характерна уже для рыночных условий функционирования экономики.

В настоящее время общий объем финансирования работ по капитальному ремонту общего имущества многоквартирных домов исчисляется в триллионах рублей [3]. Решение общей задачи по обеспечению финансирования работ по капитальному ремонту требует активного участия как со стороны государства, так и со стороны собственников помещений многоквартир-

ных домов. Особенностью реформирования законодательства являлось закрепление механизма взаимодействия и сотрудничества многих заинтересованных лиц в реализации капитального ремонта многоквартирных домов [4].

Формирование устойчивой и эффективной системы финансирования капитального ремонта многоквартирных домов является стратегической задачей, обеспечивающей безопасность и комфортность проживания граждан в нашей стране [5].

Государственная поддержка в сфере капитального ремонта общего имущества может выражаться в различных формах. По аналогии с формами предоставления поддержки инновационной деятельности [6] государственную поддержку в сфере капитального ремонта возможно выразить в следующих формах:

- предоставление субсидии на оплату жилого помещения и коммунальных услуг (ст. 159 Жилищного кодекса РФ);

- компенсация расходов на оплату жилых помещений и коммунальных услуг (ст. 160 Жилищного кодекса РФ);

- предоставление компенсации по уплате обязательных взносов на капитальный ремонт общего имущества многоквартирного дома (ч. 2.1 ст. 169 Жилищного кодекса РФ);

- финансовая поддержка за счет средств федерального бюджета, средств бюджета субъекта Российской Федерации в порядке и на условиях, которые предусмотрены соответственно федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации (ст. 191 Жилищного кодекса РФ);

- предоставление государственных поручительств, гарантий при получении кредитов на проведение капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов (ст. 167 Жилищного кодекса РФ);

- создание институтов развития системы капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов, к которым следует отнести Государственную корпорацию — Фонд содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства [7], региональные операторы в сфере капитального ремонта [8];

- предоставление информационной поддержки о капитальном ремонте общего имущества многоквартирных домов со стороны государственных органов, институтов развития системы капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов, в том числе обеспечение функционирования Государственной информационной системы ЖКХ [9], федерального

сайта ГК — Фонда содействия реформированию ЖКХ «Реформа ЖКХ» [10];

- предоставление консультационной поддержки, проведение образовательных и просветительских проектов со стороны государственных органов, институтов развития системы капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов;

- реализация целевых программ, подпрограмм и проведения мероприятий в рамках государственных программ Российской Федерации, в том числе Федеральной целевой программы «Жилище» на 2015—2020 годы [11];

- в других формах, не противоречащих законодательству Российской Федерации.

Рассмотрим некоторые формы предоставления государственной поддержки в сфере капитального ремонта более подробно.

Субсидии на оплату жилого помещения и коммунальных услуг предоставляются гражданам в случае, если их расходы на оплату жилого помещения и коммунальных услуг, рассчитанные исходя из размера регионального стандарта нормативной площади жилого помещения, используемой для расчета субсидий, и размера регионального стандарта стоимости жилищно-коммунальных услуг, превышают величину, соответствующую максимально допустимой доле расходов граждан на оплату жилого помещения и коммунальных услуг в совокупном доходе семьи [8]. Порядок определения размера субсидий и порядок их предоставления, перечень прилагаемых к заявлению документов, условия приостановки и прекращения предоставления субсидий, порядок определения состава семьи получателя субсидии и исчисления совокупного дохода такой семьи, а также особенности предоставления субсидий отдельным категориям граждан устанавливаются Правительством Российской Федерации.

Отдельным категориям граждан в порядке и на условиях, которые установлены федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации и нормативными правовыми актами органов местного самоуправления, могут предоставляться компенсации расходов на оплату жилых помещений и коммунальных услуг за счет средств соответствующих бюджетов [8]. К примеру, на компенсацию вправе рассчитывать члены семьи сотрудника, который имел специальное звание и проходил службу в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы, и погибшего (умершего) вследствие увечья или иного повреждения здоровья, полученных в связи с выполнением служебных обя-

занностей, либо вследствие заболевания, полученного в период прохождения службы в учреждениях и органах [12].

Законом субъекта Российской Федерации может быть предусмотрено предоставление компенсации расходов на уплату взноса на капитальный ремонт, рассчитанного исходя из минимального размера взноса на капитальный ремонт на один квадратный метр общей площади жилого помещения в месяц, установленного нормативным правовым актом субъекта Российской Федерации, и размера регионального стандарта нормативной площади жилого помещения, используемой для расчета субсидий, одиноким проживающим неработающим собственникам жилых помещений, достигшим возраста семидесяти лет, — в размере пятидесяти процентов, восьмидесяти лет, — в размере ста процентов, а также проживающим в составе семьи, состоящей только из совместно проживающих неработающих граждан пенсионного возраста, собственникам жилых помещений, достигшим возраста семидесяти лет, — в размере пятидесяти процентов, восьмидесяти лет, — в размере ста процентов [8]. К примеру, в Томской области был принят Закон Томской области от 13.04.2016 № 23-ОЗ «О предоставлении компенсации расходов на уплату взноса на капитальный ремонт для отдельных категорий граждан», реализовавший вышеуказанное положение Жилищного кодекса РФ [13].

Финансовая поддержка за счет средств федерального бюджета, средств бюджета субъекта Российской Федерации может быть направлена на различные цели, в том числе:

— компенсацию расходов на проведение капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов;

— компенсацию расходов жилищно-эксплуатационной организации или регионального оператора на печать и доставку квитанций по оплате взносов на капитальный ремонт, взысканию задолженности по данным платежам;

— субсидирование процентной ставки по кредиту на проведение капитального ремонта общего имущества многоквартирного дома и(или) части самого кредита.

Условия предоставления государственной поддержки из бюджета субъекта Российской Федерации закрепляются региональными законами, при этом в некоторых случаях нуждаются в критической оценке.

К примеру, согласно пп. 6 п. 3 ст. 19 Закона Томской области от 07.06.2013 № 116-ОЗ «Об организации проведения капитального ремонта

общего имущества в многоквартирных домах на территории Томской области» государственная поддержка на проведение капитального ремонта за счет средств областного бюджета не предоставляется в отношении многоквартирных домов, собственники помещений которых имеют совокупную задолженность по уплате взносов на капитальный ремонт общего имущества в многоквартирном доме более 10 % от размера общей суммы взносов на капитальный ремонт, начисленных собственникам помещений в таком многоквартирном доме за год, предшествующий году, в котором предоставляется государственная поддержка [14].

По мнению автора, несправедливо лишать добросовестных плательщиков взносов на капитальный ремонт государственной поддержки лишь потому, что его сосед имеет задолженность. В рамках правового поля у собственников помещений многоквартирных домов нет механизмов воздействия на должников в доме, это и не их обязанность. В указанном смысле взысканием задолженности должно заниматься лицо, производящее сборы платежей, оно-то и должно быть ответственно за претензионную и исполнительную работу.

Предоставление государственных поручительств, гарантий при получении кредитов на проведение капитального ремонта общего имущества многоквартирных домов не получило широкого распространения на практике, поскольку в настоящее время не развито кредитование капитального ремонта многоквартирных домов. Однако стоит обратить внимание, что развитие механизмов кредитования является одной из приоритетных задач государства в рамках формирования региональных систем капитального ремонта [2].

Перечисленные формы государственной поддержки капитального ремонта общего имущества обеспечивают реализацию поставленных целей и задач государственной политики в жилищно-коммунальной отрасли.

1. Газизов Р. М., Цыренжапов Ч. Д. Понятие капитального ремонта общего имущества многоквартирного дома // GAUDEAMUS IGITUR. 2015. № 2. С. 45—48.
2. Стратегия развития жилищно-коммунального хозяйства в Российской Федерации на период до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 26.01.2016 № 80-р // Собр. законодательства РФ. 2016. № 5. 1 февр. Ст. 758.
3. Домничева Е. Кредит на капремонт // Российская газета. 2014. URL: <https://rg.ru/2014/07/01/kapremont.html> (дата обращения: 13.07.2016).

4. Шенбергер Д. С. Правовые аспекты финансирования капитального ремонта общего имущества в многоквартирных домах // Проблемы учета и финансов. 2011. № 2. С. 62—65.
5. Газизов Р. М. Государственная политика по созданию фондов капитального ремонта многоквартирных домов // Проблемы учета и финансов. 2014. № 1(13). С. 49—51.
6. О науке и государственной научно-технической политике : Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ // Российская газета. 1996. № 167. 3 сент.
7. О Фонде содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства : Федеральный закон от 21.07.2007 № 185-ФЗ // Российская газета. 2007. № 162. 27 июля.
8. Жилищный кодекс Российской Федерации от 29.12.2004 № 188-ФЗ // Российская газета. 2005. № 1. 12 янв.
9. О государственной информационной системе жилищно-коммунального хозяйства : Федеральный закон от 21.07.2014 № 209-ФЗ // Российская газета. 2014. № 163. 23 июля.
10. Официальный сайт «Реформа ЖКХ» ГК — Фонд содействия реформированию ЖКХ. URL: <https://www.reformagkh.ru> (дата обращения: 13.07.2016).
11. О федеральной целевой программе «Жилище» на 2015—2020 годы: постановление Правительства РФ от 17.12.2010 № 1050 // Собр. законодательства РФ. 2011. № 5. 31 янв. Ст. 739.
12. О социальных гарантиях сотрудникам некоторых федеральных органов исполнительной власти и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федеральный закон от 30.12.2012 № 283-ФЗ // Российская газета. 2013. № 3. 11 янв.
13. О предоставлении компенсации расходов на уплату взноса на капитальный ремонт для отдельных категорий граждан : Закон Томской области от 13.04.2016 № 23-ОЗ // Официальные вед. Законодательной Думы Томской обл. 2016. № 50(226). 21 апр.
14. Об организации проведения капитального ремонта общего имущества в многоквартирных домах на территории Томской области : Закон Томской области от 07.06.2013 № 116-ОЗ // Официальные вед. Законодательной Думы Томской обл. 2013. № 20(196). 26 июня.

Н. А. Князева**СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ТРУДОВЫХ ПРАВ РАБОТНИКОВ**

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий «способ защиты права» и «средство защиты права» и проведено разграничение этих понятий. Изучены лексические значения слов «способ» и «средство», философское понимание категории «средство», а также выработанное теорией права понятие «правовые средства». Сделан вывод о том, что средство защиты является одним из видов правовых средств, предложено авторское определение понятия «средство защиты права». Раскрыто, какие именно правовые явления следует считать средствами защиты трудовых прав работников, а какие способами. Выявлено соотношение форм и средств защиты права.

Ключевые слова: защита прав, способ защиты права, средство защиты права, форма защиты права.

N. A. Knyazeva**REMEDIES OF EMPLOYEES' LABOUR RIGHTS**

The article considers different attitudes to definition of the terms «legal remedies» and «safeguarding methods» and differentiation between them. It studies lexical meaning of the words «method» and «means», philosophical concept of means, and the notion of legal means. The author concludes that remedy is the type of legal means. She offers her own definition of safeguarding methods. The article reveals both remedies and safeguarding methods of employees' labour rights. It also shows the interrelation between forms of legal protection and remedies.

Key words: legal protection, safeguarding methods, remedies, form of legal protection.

В Конституции РФ и в отраслевом законодательстве употребляется термин «способ защиты права», однако действующее законодательство не дает определения этого понятия, и в различных нормативных актах в него вкладывается разное содержание.

Так, статья 45 Конституции РФ гарантирует каждому государственную защиту прав и свобод, а также наделяет каждого правом защищать свои права всеми не запрещенными законом способами. В части 4 статьи 37 Конституции РФ провозглашается право на разрешение индивидуальных и коллективных трудовых споров всеми не запрещенными способами, в т. ч. и право на забастовку. В статье 12 ГК РФ перечисляются способы защиты гражданских прав, но этот перечень неоднородный, он включает в себя как самозащиту, так и, например, присуждение к исполнению обязанности в натуре или взыскание неустойки. В статье 352 ТК РФ в свою очередь перечисляются основные способы защиты трудовых прав, однако и этот перечень неоднороден: в одном ряду перечисляются субъекты, осуществляющие деятельность по

защите трудовых прав, и виды самой этой деятельности.

В юридической литературе наряду с термин «способ защиты» употребляется термин «средство защиты», но разные ученые вкладывают в них разное содержание, порой смешивая их.

В науке гражданского права в настоящее время в целом сформировался единый подход к определению этих понятий. Под способами защиты в цивилистике в настоящее время понимаются конкретные действия, непосредственно направленные на устранение препятствий на пути осуществления права, то есть это требования управомоченного лица к обязанному, это меры защиты [7, с. 556—557; 8, с. 542—545]. А под средствами защиты в науке гражданского права принято понимать первоначальную реакцию на нарушение или оспаривание прав, то есть притязание или конкретное действие посредством волеизъявления заинтересованного лица о необходимости осуществления мер защиты [5, с. 32—37].

В науке трудового права в большинстве исследований проблемы, связанные с защитой

трудовых прав работников, анализировались сквозь призму рассмотрения и разрешения индивидуальных или коллективных трудовых споров. А вопросы об определении и разграничении понятий «способ защиты» и «средство защиты» исследованы недостаточно.

В советский период в науке трудового права «способ защиты» отождествлялся с «формой защиты». Так, Г. А. Игдыров давал единое определение понятия «форма (способ) защиты», определяя их как порядок защиты права, установленный законом для устранения конкретных видов нарушений и осуществляемый тем или иным юрисдикционным органом при помощи методов и средств, зависящих от его правовой природы и компетенции [11, с. 50—52]. А под средствами защиты он понимает конкретные процессуальные права и обязанности профсоюзных и судебных органов, предусмотренные нормами права и используемые ими при восстановлении нарушенных прав тем или иным способом [11, с. 54]. Однако с таким определением средств защиты сложно согласиться, поскольку процессуальными правами, используемыми при восстановлении прав, обладает не только защищающий субъект, но и лицо, обратившееся в тот или иной орган для защиты своих прав.

Несмотря на то, что в последние десятилетия предпринимаются попытки комплексного исследования защиты трудовых прав работников, в науке трудового права до настоящего времени не сложилось более или менее единого подхода к определению понятий «способ защиты» и «средство защиты».

Так, по мнению А. В. Яковлевой, способы защиты права представляют собой действия уполномоченного субъекта по защите трудовых прав работников, интегрированные в систему, специфика которой обусловлена трудовым статусом этого субъекта; а средства защиты — это действия, совершаемые субъектами защиты в целях обеспечения условий, в которых работник может свободно пользоваться социальным благом, составляющим объект принадлежащего ему права, которые приобретают однородные качественные характеристики, будучи объединенными в 4 группы в зависимости от образа действия (профилактика, пресечение, восстановление нарушенного права, привлечение к ответственности) [20, с. 28—32].

По мнению Т. А. Нестеровой, способ защиты права — это порядок реализации субъектами охранительных правоотношений своих правомочий, например, осуществление правосудия, согласование, самозащита и др. [15, с. 87]. Под

средствами защиты она понимает акты документирования воли субъектов защиты и хода их взаимоотношений по применению мер защиты, зависящие от статуса субъекта [15, с. 89].

Костян И. А., раскрывая содержание механизма защиты трудовых прав, во-первых, рассматривает способы защиты как разновидность средств защиты, а во-вторых, обращает внимание на необходимость при формулировании определений учитывать смысл терминологии, применяемой в законе, и определяет способ защиты как незапрещенные законом приемы, которые могут быть использованы субъектом правоотношения для защиты нарушенного права [13, с. 304—312].

Иванкина Т. В. [10, с. 91] и Барышникова Т. Ю. [3, с. 84] под способом защиты понимают обладающее характерными для него особенностями конкретное правовое действие, состоящее в восстановлении нарушенного трудового права, устранении препятствий в его реализации, возмещении или компенсации вреда, причиненного нарушением этого права, а также направленное на предупреждение нарушений трудовых прав. При этом определения понятия «средства защиты» они не дают.

Понятия «способ защиты» и «средство защиты» употребляются в законодательстве и науке различных отраслей, поэтому для достижения важнейшего свойства права — формальной определенности — необходимо при определении этих понятий отвлекаться от индивидуальных отраслевых особенностей и рассматривать их в общем как универсальные юридические конструкции. Так же как в технике, в инженерном деле, совершенство законодательства в значительной мере выражается в том, насколько отработано само построение правового материала, т. е. насколько в нем воплощены типовые схемы и модели, соответствующие данным науки и практики, требования эффективности, логики [1, с. 234].

Для того чтобы разобраться с содержанием понятий «способ защиты» и «средство защиты», обратимся к филологической науке и рассмотрим лексическое значение слов «способ» и «средство».

Лексическое значение слова «способ» — это «действие или система действий, применяемые при исполнении какой-либо работы или осуществлении чего-либо» [17, с. 618]. Потому, представляется, в статье 352 ТК РФ термин «способ защиты» используется в не вполне точном значении: согласно названной норме ТК РФ, способ защиты указывает на субъект ее осуществления, а не на конкретные действия.

В связи с этим, соглашаясь с представителями науки гражданского права [7, с. 556—557; 8, с. 542—545; 5, с. 32—37] и гражданского процесса [6, с. 22—23], а также с Т. В. Иванкиной [10, с. 91] и Т. Ю. Барышниковой [3, с. 84], полагаем, что под способом защиты следует понимать конкретное правовое действие, состоящее в восстановлении нарушенного трудового права, устранении препятствий в его реализации, возмещении или компенсации вреда, причиненного нарушением этого права. При этом понятия «способ защиты» и «меры защиты» рассматриваются нами как тождественные. К способам защиты трудовых прав работников следует отнести такие меры, как восстановление на работе, денежные взыскания, в том числе компенсация морального вреда и т. п.

Слово «средство» имеет несколько лексических значений. Во-первых, это «прием для достижения чего-либо», во-вторых, это «орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-нибудь деятельности» [17, с. 621].

В философии категория «средство» включает в себя как инструментальный, так и его использование для получения желаемого результата. Средства призваны обеспечить переход должного (цели) в сущее (результат). Таким образом, в философской литературе под средствами понимают объективные предметы и действия, включенные в структуру целеполагающей деятельности и обеспечивающие получение определенного результата [14, с. 72].

В общей теории права выработано понятие «правовые средства» как «правовые явления, выражающиеся в инструментах (установлениях) и деяниях (технологии), с помощью которых удовлетворяются интересы субъектов права, обеспечивается достижение социально полезных целей» [16, с. 292]. Правовые средства — это сочетания (комбинации) юридически значимых действий, совершаемых субъектами с дозволенной степенью усмотрения и служащих достижению их целей, не противоречащих законодательству и интересам общества [18, с. 87]. Категория «правовые средства» связывает идеальное (цель) с реальным (результат) [16, с. 287].

Представляется, что средства защиты права являются одним из видов правовых средств, и всё сказанное о правовых средствах верно и для средств защиты. Следовательно, средства защиты — это правовой феномен, представляющий собой совокупность инструментов и юридически значимых деяний (действий и бездействий), с помощью которых достигается цель защиты права.

В связи с этим в целом верным представляется суждение В. В. Бугаева о том, что средства защиты, применяемые органами, осуществляющими защиту, или самим управомоченным лицом, являются орудием, которое приводит в действие установленные законодательством способы (меры) защиты права в целях его восстановления или пресечения его нарушения [цит. по: 2, с. 278]. Верным является и вывод ученого-процессуалиста Р. Е. Гукасяна о том, что средства судебной защиты — это действия по возбуждению гражданского процесса и переводу его из стадии в стадию, по собиранию, предъявлению и исследованию доказательств, по проверке законности и обоснованности судебных актов [9, с. 10].

Из приведенных позиций ученых следует, что средствами защиты являются действия (бездействия), совершаемые, во-первых, управомоченным лицом при обнаружении нарушения права (как фактические действия в рамках самозащиты, так и обращения с жалобами и исками), во-вторых, управомоченным лицом в ходе всего процесса защиты права (такие как собирание, предъявление доказательств), в-третьих, уполномоченными органами (как государственными, так и общественными), осуществляющими защиту (например, истребование документов, вынесение предписаний, судебных решений и т. п.).

Таким образом, на наш взгляд, под средствами защиты права следует понимать совокупность инструментов и юридически значимых действий (бездействий), применяемых и совершаемых управомоченным лицом и органами, осуществляющими защиту, при обнаружении факта нарушения права и в ходе его защиты, в целях восстановления нарушенного права, устранения препятствий в его реализации, возмещения или компенсации вреда, причиненного нарушением этого права.

В юридической литературе встречается мнение, что действия, осуществляемые в ходе самозащиты, в том числе и отказ от выполнения работы при определенных нарушениях трудовых прав работников, являются способами защиты в рамках самозащиты как формы защиты права [3, с. 86; 4, с. 41]. Однако с учетом выявленного значения понятий «способ защиты» и «средство защиты» полагаем, что всякое действие, совершаемое в рамках самозащиты, в том числе и отказ от выполнения работы, например, не предусмотренной трудовым договором или угрожающей жизни и здоровью, выступает средством защиты, поскольку такие действия не

устраняют нарушения прав и являются не самоцелью, а лишь промежуточным звеном на пути к восстановлению права или устранению препятствий его реализации. Полагаем, то же самое верно и в отношении забастовки.

Среди ученых есть мнение о том, что для каждой формы характерны свои собственные средства и способы защиты [15, с. 94—95; 19, с. 69—72]. Однако, на наш взгляд, это не совсем так.

Действительно, в каждой конкретной форме защиты существует набор характерных только для нее средств защиты, и при обнаружении нарушения права управомоченное лицо может применить то или иное конкретное средство защиты и тем самым начать защиту своих прав в определенной форме. Также каждый юрисдикционный орган и его должностные лица обладают определенным набором полномочий, то есть могут использовать только определенный набор средств. Вместе с тем существуют и такие средства, которые могут быть применены в рамках любой формы защиты, например, это различные заявления, возражения, представление доказательств. Таким образом, полагаем, можно говорить о двух видах средств защиты: универсальных, которые могут быть использованы в рамках любой формы защиты, и производных, которые зависят от форм защиты.

То же самое можно сказать и о способах защиты: некоторые из них могут быть применены в рамках какой-то одной формы защиты права, как, например, компенсация морального вреда, которая возможна только в судебном порядке. Другие же могут быть применены в рамках нескольких форм защиты, как, например, взыскание оплаты в повышенном размере за сверхурочную работу.

1. *Алексеев С. С.* Собр. соч. : в 10 т. М. : Статут, 2010. Т. 6. Восхождение к праву. 558 с.
2. *Андреев Ю. Н.* Механизм гражданско-правовой защиты. М. : Норма : ИНФРА-М, 2010. 464 с.
3. *Барышникова Т. Ю.* Формы и способы защиты трудовых прав и охраняемых законом интересов в российском трудовом праве : дис. ... канд. юрид. наук. Ярославль, 2005. 235 с.
4. *Богданова Е. Е.* Формы и способы защиты гражданских прав и интересов // Журн. российского права. 2003. № 6. С. 39—45.

5. *Вершинин А. П.* Выбор способа защиты гражданских прав. СПб., 2000. 382 с.
6. *Гражданский процесс* : учеб. для вузов / под ред. М. К. Треушникова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Городец, 2008. 783 с.
7. *Гражданское право* : учеб. для студентов вузов : в 4 т. / отв. ред. Е. А. Суханов. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Волтерс Клувер, 2010. Т. 1. Общая часть. 736 с.
8. *Гражданское право* : учеб. для студентов вузов : в 3 т. / под ред. А. П. Сергеева. М. : Проспект : Велби, 2011. Т. 1. 1006 с.
9. *Гукасян Р. Е.* Реализация конституционного права на судебную защиту // Процессуальные средства реализации конституционного права на судебную и арбитражную защиту : Межвузовский тематический сб. / под ред. Р. Е. Гукасян. Калинин : КГУ, 1982. С. 3—13.
10. *Иванкина Т. В.* Вопросы защиты трудовых прав работников в свете новой кодификации трудового законодательства // Материалы науч.-практич. конф. в области трудового права и права социального обеспечения / под ред. К. Н. Гусова. М. : Проспект, 2003. С. 91—94.
11. *Игдыров Г. А.* Защита трудовых прав рабочих и служащих. Ашхабад : Ылым, 1987. 127 с.
12. *Колесов П. П.* Процессуальные средства защиты права. Великий Новгород, 2004. 220 с.
13. *Костян И. А.* Правовые проблемы защиты трудовых прав работников в условиях рыночных отношений в России : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2009. 349 с.
14. *Малько А. В.* Правовые средства: вопросы теории и практики // Журн. российского права. 1998. № 8. С. 66—77.
15. *Нестерова Т. А.* Защита трудовых прав в России: юридическая сущность и приоритетная роль государственных органов : дис. ... д-ра юрид. наук. Пермь, 2005. 511 с.
16. *Общая теория государства и права* : академический курс : в 3 т. / отв. ред. М. Н. Марченко. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2001. Т. 3. 518 с.
17. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1988. 750 с.
18. *Пугинский Б. И.* Гражданско-правовые средства в хозяйственных отношениях. М. : Юрид. лит., 1984. 224 с.
19. *Чечот Д. М.* Субъективное право и формы его защиты. Л. : Ленингр. ун-т, 1968. 72 с.
20. *Яковлева А. В.* Способы защиты трудовых прав работников: концептуальный аспект : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007. 224 с.

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н. Г. Баранец, А. Б. Верёвкин

ВЛИЯНИЕ НАУЧНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ НА ХАРАКТЕР НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ

В статье проанализированы эвристические возможности концепции «методологического сознания учёных» в историко-научных и эпистемических исследованиях. Оценено влияние концепции науки, предложенной Т. Куном, на понимание образа науки В. Л. Гинзбургом и Ю. Н. Ефремовым. Выявлены доктринально-эпистемологические истоки научных конфликтов, в которых участвовали В. Л. Гинзбург и Ю. Н. Ефремов.

Ключевые слова: философия науки, методологическое сознание, научная рефлексия, способ аргументации, научные предпочтения, модель объяснения, парадигма, научный конфликт, Комиссия по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований, теория плазмы, математические методы в исторических исследованиях, Новая Хронология, общественное научное мнение.

N. G. Baranets, A. B. Veryovkin

EFFECT OF RESEARCH PRIORITIES ON THE NATURE OF SCIENTIFIC DISCUSSIONS

The article analyzes heuristic opportunities of the concept of «methodological consciousness of scientists» in historical and scientific and the epistemological researches. It estimates the influence of the science concept (offered by T. Kuhn) on the understanding of the science image by V. L. Ginzburg and Yu. N. Efremov. The authors reveal the doctrinal and epistemological sources of the scientific conflicts which involved V. L. Ginzburg and Yu. N. Efremov.

Key words: philosophy of science, methodological consciousness, scientific reflexion, argumentation method, scientific preferences, explanation model, paradigm, scientific conflict, Commission on Fight Against the Pseudoscience and Falsification of Scientific Research, plasma theory, mathematical methods in historical research, New Chronology, public scientific opinion.

В этой работе мы обосновываем полезность концепции методологического сознания учёных для исследования эволюционирующих научных представлений как отдельных учёных, так и научных групп. Преимущество этого способа анализа образа науки иллюстрировано примерами из отечественной истории естествознания. Мы покажем, как особенности научных предпочтений известных астрофизиков В. Л. Гинзбурга и Ю. Н. Ефремова относительно механизмов развития теорий и оценки их достоверности привели их к особым стратегиям поведения в научных конфликтах.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ КОНЦЕПЦИИ

Тема методологии неизменно актуальна для философии науки и является ключевой для понимания особенностей научной деятельности. Большинство исследований в этой области определяется эпистемологическими концепциями науки, описывающими научную методологию. Но такие предписывающие конструкты мало полезны для понимания реального исследовательского процесса в дисциплинарных сообществах. Концепт «методологического сознания» открывает новое исследовательское поле, в котором изучение онтологической, методологической и

исторической рефлексии учёных соединяется с её эпистемологической оценкой.

Тематический анализ истории методологии науки позволяет соединить сильные стороны микроистории и макроистории. Методологические темы в творчестве конкретных учёных раскрываются в устойчивых ядрах методологических программ научных групп. Проясняется превращение методологически значимого научного текста в эталон деятельности учёных. Интертеоретические представления и методологические предпочтения влияют на возникновение и характер эпистемических конфликтов.

Проблему анализа методологического сознания в отечественной эпистемологии и философии науки поставил А. П. Огурцов. Он предложил различать совокупность методов научной дисциплины и осмысление учёными методологии, применяемой ими для получения научного результата [1]. Научная рефлексия подробно обсуждалась отечественными эпистемологами. Дискуссия в этой области фокусировалась на выяснении механизма рефлексии в научном познании и на её гносеологическом статусе. Природа научной рефлексии рассматривалась в работах Е. А. Алексеевой, В. А. Бажанова, В. А. Лекторского, А. П. Огурцова, М. А. Розова, В. С. Швырёва.

Исследователи истории философии и методологии науки обычно следовали двум главным подходам. Микроистория методологии науки или микросоциолого-этнографическое описание работы отдельных научных групп была предложена Б. Латуром, С. Вулгаром и К. Кнорр-Цетиным. Макроистория методологии науки или социально-культурная археология знания, выявляющая инвариантные структуры, описывается через эпистемы М. Фуко, стили мысли М. Борна, парадигмы Т. Куна. Российский философ А. П. Огурцов предложил тематический анализ истории методологии науки через описание развёртывания методологических программ, борющихся за признание в научном сообществе.

БАЗОВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРИ ОПИСАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

1. Методологическое сознание учёных направлено на осмысление логико-философских проблем собственной науки, на выявление основных путей и методов её развития, связи между ней и другими науками [2]. В методологическом сознании учёных выделяются три уровня: философские концепции науки, конкретно-научная методология и представления учёных о развитии научного знания. Сами учёные редко

интересуются философскими концепциями науки, их рефлексия преимущественно направлена на систематизацию методов работы и на историю своей дисциплины.

В дисциплинарной рефлексии учёных, их размышлениях о статусе и месте своих идей в научной традиции выделяют несколько компонент.

Внутрисистемная или внутритеоретическая рефлексия учёного упорядочивает его собственное теоретизирование и научный дискурс, что выражается в метаязыковом описании собственного дискурса и в приведении его в соответствие с нормами дисциплинарного сообщества и требованиями логико-теоретической системности. Такой вид рефлексии не выходит за рамки направления или школы в рамках научной дисциплины и нацелен на улучшение имеющихся алгоритмов работы.

Метасистемная или внутридисциплинарная саморефлексия пытается привести научный дискурс в соответствие с решаемыми научными проблемами, изменяет границы и концептуальное поле дисциплины либо переосмысливает принципы научной школы или направления без разрыва с дисциплинарными основаниями. Она может быть направлена на определение общего понимания задач, предмета и методов дисциплины.

Методологическая дисциплинарная саморефлексия различна по своим целям. Она может быть дидактической, при необходимости целостного учебного представления истории дисциплины; идентификационной, оценивающей состояние дисциплины и вписывающей свою концепцию в исторический контекст и традицию; эвристически-преобразовательной, создающей новый образ дисциплины выбором новых путей её развития.

2. Рефлексия учёных помогает осмыслению регулятивов, определяющих систему предпочтений, которыми учёные руководствуются во время создания и оценки научного продукта.

Ивин А. А. выделяет следующие типы научных предпочтений [3]:

- такое истолкование истины, для которого идеалом науки является соответствие научных положений описываемой реальности (корреспонденция), а внутренняя согласованность утверждений (когеренция), их практическая полезность и другие истолкования имеют вспомогательное значение;
- эмпирическое обоснование знания предпочтительнее теоретического, а теоретическое обоснование надежнее контекстуального обос-

нования — ссылки на традицию, на авторитеты, апелляции к здравому смыслу;

- объяснительные теории ценятся выше, чем описательные, которые в свою очередь предпочтительнее простой систематизации и классификации исследуемых объектов;

- объяснение на основе научного закона предпочтительнее объяснения, основанного на выявленных причинных связях;

- при построении и организации научного знания преимущество имеют базовые положения данной дисциплины, признанные в дисциплинарном сообществе безусловно достоверными;

- преимуществом пользуются обоснования, прошедшие фальсификацию (в ходе обоснования происходила критика выдвинутого положения, определялись его слабые места, и поэтому лишь те научные утверждения и теории, которые прошли через всестороннее критическое рассмотрение, принимаются научным сообществом);

- в научных дискуссиях легитимными считаются корректные приёмы, аргументированное изложение своей позиции, высказывание несогласия по существу обсуждаемой проблемы, исключаются споры ради победы и утверждение собственной позиции и системы ценностей любой ценой.

Научная деятельность опирается на убеждённость в реальности исследуемых объектов, в том, что они остаются одинаковыми во время исследований и независимы от учёного, не являются продуктом его фантазии и его личной конструкцией. Научный реализм сочетается с исследовательской установкой учёного на объективность, т. е. непредвзятость в анализе исследуемого объекта. Кроме того, в естественно-научном знании большое значение имеет уверенность в том, что наблюдение и эксперимент играют решающую роль в признании или отбрасывании научных положений.

3. При анализе научной методологии следует прояснять то, как учёные осмысливали цели научного знания, возможность приложения его достижений, его дисциплинарную структуру, место своей дисциплины в составе научного знания, специфику методов научной дисциплины и её методологические принципы. Но сами учёные обычно высказываются лишь об отдельных аспектах своей работы, что требует от исследователя реконструкции его идей через изучение его монографий, курсов лекций, публичных выступлений, частной переписки и воспоминаний о нём современников.

4. Методологическое сознание учёных формируется под воздействием реальных научных

задач и поисков приемлемых способов их решения. Также важно воздействие на учёных стиля научного мышления, доктрин и принятых в научном сообществе идеалов и норм научной деятельности. Последние содержат представления об истинности, новизне, полезности научного знания и приемлемых способах его получения. Необходимо заметить, что современное понимание методов научного исследования сложилось в течение последнего столетия.

5. Возможно различие между тем, как учёный объясняет свою научную деятельность и его реальной работой. Расхождение возникает при несоответствии осуществляемой практики сложившимся стандартам методологической интерпретации науки.

КОНЦЕПЦИЯ ТОМАСА КУНА КАК СТИМУЛ ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Из всех западных философских концепций развития науки на отечественных физиков, когда-либо интересовавшихся этой темой, более всего повлияли идеи американского социолога науки Томаса Куна. В 1962 году Кун опубликовал книгу «Структура научных революций», где по-новому представил заявленную тему и проанализировал господствующие представления в научном сообществе. В 1975 году книгу опубликовали в Советском Союзе на русском языке. Кун заявлял, что наука развивается через смену долгих периодов существования «нормальной науки» разрушающими её научными революциями. Кун подробно описывал «нормальное» функционирование науки, обеспечивающее совокупность достижений научного знания. Научные революции трансформируют восприятие учёных, что сопровождается изменениями в языке, структуре проблем и стандартов проведения исследований. Состояние нормальной науки Кун описал понятием «парадигма». Парадигма по Куну — это теория, принятая научным сообществом в качестве образца, приводящая к наиболее быстрому и эффективному решению поставленных проблем. Кун способствовал распространению социологического и исторического взгляда на науку.

Под воздействием критики Поппера и Лакатоса Кун скорректировал свою модель нормальной науки, введя понятие «дисциплинарная матрица». По определению Куна, в дисциплинарную матрицу входят четыре компонента. *Символические обобщения* — «выражения, используемые членами научной группы без сомнений и разногласий, которые могут быть без особых усилий облечены в логическую форму».

Метафизические части парадигмы — общепризнанные предписания и убеждения в концептуальных моделях. *Ценности*, подразделяемые на те, что касаются предсказаний, и те, что используются для оценки теорий, в целом определяющие ценности и идеалы науки. *Парадигма* — образцы конкретных решений проблем, «с которыми сталкиваются студенты с самого начала своей подготовки в лабораториях, на экзаменах или в конце глав используемых ими учебных пособий». Резюмируя эпистемологические дискуссии по поводу парадигмы, В. Н. Порус определил её как «образец рациональной деятельности учёного, принятый и безоговорочно поддерживаемый научным сообществом; в соответствии с этим образцом формулируются и разрешаются концептуальные, инструментальные и математические задачи. Содержание парадигмы зависит от характера научной дисциплины, степени её зрелости, структуры фундаментальной научной теории, разработанности математического аппарата, методологического оснащения, экспериментальной техники, а также от явных и неявных традиций исследовательской работы, передаваемых от поколения к поколению учёных» [4]. Содержание научной парадигмы выражено в трудах признанных научных лидеров и закреплено в учебных программах подготовки научных кадров. Парадигма функционирует как «дисциплинарная матрица», т. е. набор предписаний (законы фундаментальных теорий и определения основных понятий, «метафизические компоненты», ценностные критерии предпочтений) относительно решения конвенциональных задач.

Вопреки своим намерениям, Кун способствовал распространению идеи перманентной революции в науке и субъективного релятивизма в философии науки. «Прогресс науки оказался отягощён разрывами и «сменой парадигмы». Прервав кумулятивистскую линию в трактовке истории науки, эта книга не только заставила взглянуть на историю науки социологически, но и осознать её как предприятие, совершаемое научным сообществом» [5].

В. Л. ГИНЗБУРГ О РАЗВИТИИ НАУКИ И ОЦЕНКА ТЕОРИИ ПЛАЗМЫ А. А. ВЛАСОВА

Известный российский физик, лауреат Ленинской и Нобелевской премий, доктор физико-математических наук В. Л. Гинзбург¹ размышлял

о закономерностях развития своей дисциплины и науки в целом. По предложению редакции журнала «Природа» он высказался о книге Куна «Структура научных революций», о причинах смены научных теорий и способов их обоснования. Гинзбург отметил содержательную неопределённость ключевых понятий концепции Куна — «парадигма», «нормальная наука», «аномалия». Он отрицал новизну главной идеи книги о смене периодов медленного, эволюционного развития науки периодами кризиса и резкого перехода к новым представлениям. Ведь эта мысль была осознана естествоиспытателями ещё в первой четверти XX века. Фундаментальные недостатки концепции Куна, по его мнению, таковы: «непонимание принципа соответствия и, конкретно, соотношения между старыми и новыми теориями принципиального значения; отсутствие в ряде случаев подлинного историзма или, если угодно, непонимание неоднородности развития науки...» [6]. Гинзбург полагал, что термин «научная революция» по Куну бесполезен, так как феномены изменения науки различаются масштабами и глубиной преобразования принципов. Бессмысленно заниматься их сравнением и классификацией (самая важная, самая глубокая, вторая по важности).

Каковы критерии оценки нового научного продукта, выпадающего из рамок сложившейся научной парадигмы? Как проверить теорию и какова здесь роль «научного общественного мнения»? Гинзбург многократно вовлекался в научные споры², выходившие за пределы нормальной научной дискуссии. Участие в конфликтах между конкурирующими исследовательскими программами заставило Гинзбурга сформулировать своё понимание критериев оценки принципиально новых, оригинальных научных идей. «Разумеется, основной метод — сравнение с опытом, с наблюдениями... Вместе с тем нельзя всё сводить к экспериментальной проверке. При достигнутой точности измерений и

рой проблем физики и астрофизики МФТИ (1968). Лауреат Сталинской (1953) и Ленинской (1966) премий, пяти советских орденов (1954, 1954, 1956, 1975, 1986) и двух российских (1996, 2006), золотых медалей М. В. Ломоносова и С. И. Вавилова (1995, 1995). Член Президиума Российского еврейского конгресса (1996), организатор и член Комиссии по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований при Президиуме РАН (1998), Нобелевский лауреат по физике (2003). Автор более 20 монографий и 400 научных работ.

² Например, в 1946 г. он выступил против А. А. Власова по теории плазмы, в 1988—1990 гг. он критиковал теорию гравитации А. А. Логунова.

¹ Виталий Лазаревич Гинзбург (1916—2009) — советский и российский физик-теоретик, выпускник физфака МГУ (1938), ученик И. Е. Тамма, д. ф.-м. н. (1942), академик АН СССР и РАН (1966), зав. кафедрой физики МГУ (1968).

ограниченном числе экспериментов все они могут оказаться совместимы со многими теориями. Часто, правда, и точность столь высока, и экспериментов так много, что для определённого круга вопросов и явлений практически все сомнения в справедливости теорий отпадают» [7]. Может ли быть продолжено обсуждение и корректировка научной теории, если она принята большинством специалистов? В дискуссии с А. А. Логуновым относительно ОТО В. Л. Гинзбург обратился к историческим примерам, истолковав их в нужном ключе: «Великий Галилей ещё четыре столетия тому назад говорил: в вопросах науки мнение одного бывает дороже мнения тысячи. Иными словами, большинством голосов научные споры не решаются. Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что мнение многих физиков, вообще говоря, значительно убедительнее, или, лучше сказать, надёжнее и весомее, мнения одного физика... Мне представляется, что это замечание, определяющее роль «научного общественного мнения», совершенно справедливо. Между тем А. А. Логунов оценивает это замечание словами: «если бы это было так, то наука давно бы остановилась». Таким образом, мы с А. А. Логуновым абсолютно по-разному понимаем процитированные выше слова... для подлинного успеха в науке свободная мысль обязательно должна сочетаться с большой самокритичностью и уважением к работе предшественников, и особенно великих предшественников» [8].

Гинзбург В. Л. ратовал за «фундаментальность» или «здоровый консерватизм», которого, по его мнению, придерживались Л. И. Мандельштам, И. Е. Тамм и Л. Д. Ландау. Все они были творцами новой физики, но не занимались обобщениями теорий без серьёзной на то причины. Не нужно мешать выдвигать новые гипотезы, пока не проявилась непригодность имеющихся представлений, но таким новаторам не стоит ждать благожелательного приёма от «здоровых консерваторов».

Собственный опыт В. Л. Гинзбурга оценки научных идей показателен в контексте заявленного им кредо. Бывало, что при его активном участии «общественное научное мнение» пересиливало требования непредвзятости научного этоса. В 1940—60-е годы он с рядом коллег критиковал теорию плазмы А. А. Власова. Метод Власова был оспорен Л. Д. Ландау, М. А. Леонтовичем, В. А. Фоком и В. Л. Гинзбургом в разгромной статье «О несостоятельности работ А. А. Власова по обобщённой теории плазмы и теории твёрдого тела» [9]. В этом журнале от-

казались опубликовать ответ Власова на критику. Истинная причина этого конфликта заключалась в борьбе за кафедру теоретической физики МГУ¹. Вопреки декларациям статьи [9] об ошибочности дисперсионного уравнения Власова, в 1955 году Ван Кампен в работе «К теории стационарных волн в плазме» доказал его правоту.

Самостоятельность научных решений была для А. А. Власова философско-мировоззренческим выбором. Судить об этом мы можем по его полемическому докладу на организационном комитете Всесоюзного совещания по философским вопросам физики в 1949 году: «Может показаться, что теоретическая физика, возглавляемая некоторыми физиками-теоретиками, не подлежит критике. Наоборот, общее направление кажется весьма прогрессивным. Эти учёные являются представителями передовых физических теорий нашего времени: квантовой и релятивистской механики. Плодотворная деятельность некоторых физиков-теоретиков, кажется, не подлежит никакому сомнению, достаточно перелистать журналы по физике — они заполнены многочисленными работами самих физиков-теоретиков, их учеников, статьями со ссылками на эти работы в русских и иностранных журналах. Однако во многом это лишь внешняя сторона, за которой скрывается часто поразительная творческая безыдейность, примат неглубокой вычислительной техники, формы над живой мыслью, не критическое, формальное освоение физических теорий. Хотя направление в теоретической физике, о котором идёт речь, привело к ряду положительных результатов, всё

¹ В 1943 г. на должность зав. кафедрой большинством голосов (24:5) был избран А. А. Власов, а не И. Е. Тамм. Чтобы помешать утверждению Власова Комиссией по делам высшей школы, 14 академиков обратились к председателю Комитета высшей школы С. В. Кафтанову. В результате в 1944 г. заведующим кафедрой теоретической физики был назначен академик В. А. Фок, который сразу же исключил из плана кафедры научные темы Власова. Вскоре Фок потерял должность, и в 1945 г. предыдущие результаты избрания Власова зав. кафедрой были утверждены. Протестуя, из университета ушёл М. А. Леонтович. В 1946 г. была опубликована коллективная статья В. Л. Гинзбурга, Л. Д. Ландау, М. А. Леонтовича и В. А. Фока «О несостоятельности работ А. А. Власова по обобщённой теории плазмы и теории твёрдого тела». В мае 1947 г. Учёный Совет МГУ постановил снять А. А. Власова с должности зав. кафедрой теоретической физики и объявил новый конкурс. Но в это время Макс Борн положительно отзывался о работах Власова, и решение Учёного Совета было отменено. Заметим, что Власов излагал иную, чем у Борна, теорию кристаллической решетки, что не помешало Борну, по прочтении работы Власова, одобрить её.

же эти результаты получены в рамках соответствующих теорий, созданных за рубежом. Нам сейчас этого мало. Можно утверждать, что за последние 20–25 лет самостоятельного крупного направления в теоретической физике не создано... Мы имеем дело со школами в организационном отношении, но не со школами с выращенными собственными научными направлениями, подобно, например, школе Павлова в физиологии... Характер творчества этих учёных может быть охарактеризован в своей основе как техническое совершенствование некоторых отдельных деталей современного здания теоретической физики. Работы не вскрывают каких-либо существенно новых положений, затрагивающих принципы физических теорий, не дают какого-либо намёка на существенное их обобщение...» [10].

Научная смелость и нежелание ходить в общем строе приводили к отторжению его идей коллегами, не могущими в полной мере разобратся в его работах. «Идеи, высказываемые А. А. Власовым, были в значительной мере нетривиальны для своего времени и зачастую вызвали ожесточённые споры. А. Сахаров в своих воспоминаниях приводит ещё один пример — предложение А. А. Власова использовать термодинамические понятия с малым числом частиц. Сразу после войны это вызвало резкое неприятие у многих физиков. А несколько позже оказалось, что при определённых условиях и системы с малым числом частиц могут быть эргодическими» [11]. Власов не боялся выступать против сложившихся мнений, даже если они принимались большинством специалистов. Так, по теории индийского физика М. Саха, в слабоионизированной плазме степень ионизации уменьшается с ростом концентрации нейтрального газа при постоянной температуре. Власов с соавторами (А. А. Введенков, М. А. Яковлев, В. А. Алексеев) теоретически и экспериментально доказали, что при большой плотности нейтрального газа свойства холодной плазмы радикально меняются — с ростом концентрации нейтрального газа степень ионизации растёт. Они открыли закон понижения потенциала ионизации атомов в плотной слабоионизированной плазме при росте концентрации нейтрального газа из-за взаимодействия ионов с нейтральными атомами и притяжения между ионами при посредстве нейтрального газа. Это открытие кардинально изменило представления о роли нейтрального газа в плазменных явлениях и способствовало решению важных научных и технических проблем. Были созданы новые типы — магнетогид-

родинамические генераторы электроэнергии, преобразователи теплоты в электроэнергию.

В памяти отечественного физического сообщества воспоминания об этом научном конфликте затирались. В. Л. Гинзбург в 1940-е годы не был инициатором спора, он лишь поддержал «старших товарищей», движимых личными мотивами. Позднее, когда стала очевидна значимость сделанного Власовым открытия, Гинзбург не упомянул этого эпизода в научной автобиографии и не указал статью «О несостоятельности работ А. А. Власова ...» в списке трудов [12]. Эта статья выпала из Собрания трудов Л. Д. Ландау (Москва, 1969) и даже не упоминается в списке литературы. И только публикация статьи А. Ф. Александрова и А. А. Рухадзе «К истории основополагающих работ по кинетической теории плазмы» [13] заставила Гинзбурга вспомнить о той истории [14]: «В целом работы Ландау и работа Власова заслуживают высокой оценки. Тот факт, что Власов не понял и не учёл возможности бесстолкновительного затухания волн, является, конечно, существенным недостатком его работы. В свою очередь Ландау далеко не исчерпал вопрос о бесстолкновительном затухании. Такой ситуации нельзя удивляться, нетривиальные научные работы, как правило, развиваются и уточняются. Но вот развитие бывает разное. А. А. Власов так увлёкся применением самосогласованного приближения теории плазмы, что решил применять такое же приближение и в случае короткодействующих сил, в частности, в твёрдых телах. Однако такой подход, вообще говоря, совершенно неверен». Однако, специально изучив эту проблему, в 2014 году Рухадзе нашёл в приложении к работе Власова 1945 года [15] точное решение начальной задачи для плазменных колебаний и для модельной функции распределения электронов. Власов выяснил, что плазменные колебания затухают со временем, причём затухание не связано со столкновениями и обусловлено поглощением электронами. Рухадзе заключил, что не только уравнение Власова, но и описание бесстолкновительного затухания плазменных волн надо связывать с именем Власова, а не с именем Ландау [16].

Гинзбург чистосердечно сообщил мотивы, которыми он вместе с коллегами руководствовался в разгромной статье «О несостоятельности работ А. А. Власова...». Оправдав былую критику вопреки контексту развития теории плазмы, он добавил, что на «физические ошибки» не обратили бы внимания, если бы Власов, мешая И. Е. Тамму, не претендовал на долж-

ность зав. кафедрой теоретической физики МГУ и не агитировал за «новаторскую физику» с призывами «искать новых путей в науке» [14].

Гинзбург В. Л. к 1980-м годам имел вполне оформившиеся научные предпочтения и понимание образа науки. Его историко-методологическую рефлексию стимулировали обстоятельства собственной биографии и обращения к нему философов науки и науковедов. И это определённо проявилось в его споре с А. А. Логновым относительно ОТО [17].

Ю. Н. ЕФРЕМОВ О ЛЖЕНАУКЕ И ЕГО УЧАСТИЕ В ИСТОРИКО-АСТРОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛЕМИКЕ

Астроном-наблюдатель Ю. Н. Ефремов¹, помимо главных научных занятий, с 1980-х годов активно дискутирует по философским проблемам науки и применения естественно-научных методов в истории. Он состоит в Комиссии по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований при Президиуме РАН с самого её основания в 1998 году академиками В. Л. Гинзбургом и Э. П. Кругляковым. В своей работе Ефремов руководствуется самостоятельными суждениями о законах развития научного знания, концепции истины и критериях научности. Его понимание разделяют многие члены указанной Комиссии. Дискуссии, в которых участвовал Ефремов, локальны, но его негласный авторитет привлекает внимание к его экспертным суждениям в науковедческой области. Объявленная цель Комиссии — «*публичная критика лженаучных воззрений, выработка рекомендаций по спорным научным вопросам, экспертиза теорий и разработок, претендующих на государственное финансирование, с целью исключения возможности получения шарлатанами и фальсификаторами средств из государственного бюджета*» [18].

Как было сказано, Ю. Н. Ефремов своеобразно представляет себе закономерности развития научного знания. Борясь за идеалы очищенной от искажений науки, он отвергает идею научных революций и всю концепцию Куна в собственной интерпретации: «*Концепцию революций в науке часто связывают с представлениями о том, что новое знание просто отменяет старое. В интерпретации врагов науки, каковыми являются философы постмодернизма и некоторые науковеды, эта концепция приводит к вы-*

воду об относительности, преходящести и субъективности научного знания. Это понимание обычно связывают с книгой Т. Куна, но, конечно, мнение о недостижимости объективного знания существовало и намного раньше. О том, что наше знание предопределено и ограничено специфически человеческим перцептивным и понятийным аппаратом, писали в том или ином контексте И. Кант, А. Эддингтон и многие другие... Нынешняя разновидность антинаучно настроенных науковедов, называемых «социологами познания», утверждает, развивая взгляды Куна, что научная истина является результатом соглашения исследователей между собой. Более того, враги науки договариваются до того, что социально обусловлены не только научные, но и математические истины» [19]. Отметим, что научные труды самого Ефремова, и в том числе его попытки астрономического датирования звёздного каталога «Альмагеста» Клавдия Птолемея, носят явные следы осуждаемого им конвенционализма, в том виде, как его понимают философы науки. Так, он никогда не обосновывает заимствованные методы и исторические мнения, подменяя их теоретические доказательства цитатами и ссылками на предыдущие, часто столь же неаргументированные работы. Ясно, что методологическая принадлежность к определённому исследовательскому кругу для Ефремова гарантирует незыблемую правильность научной рецептуры. Подобными идеями в значительной мере руководствовался академик В. Л. Гинзбург.

Напомним, что автором конвенциональной концепции истины был французский математик А. Пуанкаре, прекрасно осознававший фундаментальные проблемы математики и естествознания. Конвенционализм не является продуктом Куна и прочих «врагов науки» (если к ним Ефремов не причисляет Пуанкаре). В математике, полагал Пуанкаре, есть гипотезы, «*только кажущиеся таковыми, но сводящиеся к определениям или к замаскированным соглашениям*» [20]. К арифметическим соглашениям Пуанкаре относил законы коммутативности и ассоциативности. Точность математических наук вытекает из этих условных положений. Строгость математических рассуждений обеспечивается определениями: «*Смутная идея непрерывности, которой мы обязаны интуиции, разрешилась в сложную систему неравенств, касающуюся целых чисел*» [21]. Условные положения являются «*продуктом свободной деятельности ума*», но они не произвольны, так как опыт предоставляет свободный выбор и руководит нами, помогая вы-

¹ Ефремов Юрий Николаевич — д. ф.-м. н., гл. научный сотрудник ГАИШ МГУ, наблюдатель переменных звёзд, назначенный член Комиссии по борьбе с лженаукой.

брать наиболее удобный путь. Среди современных отечественных математиков очень многие тяготеют к мягкому конвенционализму [22].

Декларативно астроном Ю. Н. Ефремов придерживается корреспондентской концепции истины в специфическом варианте, характерном для практиков, воспитанных на марксистско-ленинской идеологии. Он полагает, что существующая система научных понятий *«адекватна нашему проникновению вглубь макро- и микромира»*, потому что *«мы и наше сознание — дети нашей Вселенной»*. Гносеологическая слабость такого аргумента очевидна. Ведь такими же «детьми Вселенной» были Птолемей, Рабан Мавр и Козьма Индикоплов, чьи модели мира заведомо устарели. Ефремов нигде не поясняет, как отличить «детей Вселенной» от её «пасынков», чтобы обосновать свою плодотворную работу в Комиссии и доказать неадекватность критикуемых гипотез. Фактически современное неявное соглашение становится для него неопровергаемым и последним словом науки.

Универсальным критерием истины для Ю. Н. Ефремова является практика: *«Водородная бомба взрывается в согласии с основанной на квантовой механике теорией термоядерных реакций, развитой первоначально для объяснения источников энергии звёзд (и которая недавно была подтверждена регистрацией требуемого этой теорией потока нейтрино от Солнца); траектории межпланетных аппаратов и элементарных частиц в ускорителях планируются с учётом эффектов теории относительности, проявляющихся при больших скоростях. Иначе не работает!»* [23]. Однако вспомним, что первые электрические приборы появились, когда объяснение электрических и магнитных явлений опиралось на эфирную теорию. И пушки стреляли, несмотря на ошибочную теорию теплорода. Но рассуждения «от противного» несовместимы с научным методом Ефремова. Логический вывод в его системе прост и, по сути, совпадает с эквивалентностью. Такие рассуждения порой встречаются в гуманитарных областях, далёких от строгих теоретических построений. Чтобы не быть голословными, для примера укажем афоризм академика Ю. А. Полякова: *«Неправильная фактическая посылка неизбежно ведёт к неправильным выводам»*. Это ошибочное утверждение преподносится его академическими коллегами как образец научной мудрости [24].

По-видимому, Ю. Н. Ефремов иногда не отделяет теоретические модели, поясняющие некоторые наблюдения, от самих природных явлений. Идея теоретической нагруженности на-

учного факта — того, что эксперименты и наблюдения предваряются некоторыми теоретическими предпосылками, моделями и понятийными соглашениями, — для него ничтожна. Он объявляет её «берклианством» — здесь очевиден отпечаток работы В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», заученной в научной юности. Популярные, но ошибочные теории прошлого Ефремов называет моделями-аналогами, позволяющими решать задачи. Сюда он относит систему Птолемея, эфир, флогистон. Но он верит, что современные учёные построили, наконец, и окончательные модели, отражающие объективную реальность. К ним Ефремов относит квантовую теорию, ОТО и «традиционную» хронологию древности¹.

Воспроизводимость научного результата, по мнению Ю. Н. Ефремова, является важнейшим подтверждением истинности и доказывает достоверность фактов. Здесь мы видим позицию раннего позитивизма, вскоре отвергнутую последователями Конта. Ведь воспроизводимость возможна при неверной интерпретации фактов, обусловленной неадекватной теоретической моделью, в рамках которой проводятся наблюдения.

Образ науки Ю. Н. Ефремова кумулятивен. Развитие науки он видит непрерывным накоплением истин посредством принципа соответствия. По его мнению, теории, справедливость которых доказана для той или иной области физических явлений, с появлением новых, более общих теорий сохраняют своё значение как предельная форма и частный случай новых теорий. Новая теория объясняет явления, которые в старой теории не могли быть истолкованы. Революций в науке нет, есть только сменяющиеся этапы познания, связанные с именами Аристотеля, Коперника и Эйнштейна. Ефремова не интересуют точные временные границы этих этапов. До Коперника, Галилея и Ньютона было время пранауки, а потом появилась наука. Гипотезы интеллектуалов до этого времени — не «первые приближения к истине», а «мысленные аналоговые вычислитель-

¹ Отметим, что последний термин не принят в академической исторической науке, построенной на представлении о принципиальной верности и незыблемости современных хронологических представлений. Все иные исторические реконструкции и хронологии здесь объявлены ложными и не имеющими теоретического статуса. Например, Ю. Н. Ефремов — автор нескольких «окончательных опровержений» Новой Хронологии. Из таких опровержений происходит его постоянный интерес к хронологическим исследованиям.

ные машины», например «модель мира Птолемея» и «теория флогистона». Мы видим, что мнения Ефремова об истории развития естествознания происходят из общих схем советских учебников философии 1960—70-х годов. Более поздние идеи истории развития науки в духе социологии знания Ефремов отвергает, объявляя «вражескими».

Ефремов Ю. Н. безапелляционно декларирует свою позицию, выступая в качестве носителя всей полноты научной истины. Обвиняя своих оппонентов в неэтичности, он порочит их научные способности: *«К псевдонаукам следует отнести большую часть писаний философов постмодернизма и так называемой «социологии знаний». Приверженцы последней разновидности социологии, развивая взгляды Т. Куна и П. Фейерабенда, утверждают, что научная истина представляет собой лишь продукт соглашения исследователей между собой. Заметим сразу же, что один из создателей теории кварков Ш. Глэшоу точно заметил, что «наиболее строгими критиками науки оказываются, как правило, те, кто знаком с ней меньше всего». Это касается и отечественных «наукословов» — и «классиков» социологии науки, самые яростные из которых (наподобие Т. Куна) происходят из студентов, которым физика оказалась не по зубам...»* [25].

Научные предпочтения Ю. Н. Ефремова касательно способов аргументации и понимания истины, манера дискутировать с раздачей уничижительных эпитетов своим оппонентам остро проявились в дискуссии об использовании математических и астрономических методов в исторических реконструкциях. Персональным врагом и воплощением лжеучёного для Ефремова стал академик А. Т. Фоменко — выдающийся отечественный математик и автор альтернативной модели исторического процесса, названной Новой Хронологией. Полемика между ними вначале проходила в нормальной академической форме, но вскоре по инициативе Ю. Н. Ефремова и поддержавшего его В. Л. Гинзбурга она перешла в острый научный конфликт.

События начались в 1987 году. Два астронома-наблюдателя из Государственного астрономического института им. П. К. Штернберга (ГАИШ) МГУ — д. ф.-м. н. Юрий Николаевич Ефремов и к. ф.-м. н. Елизавета Дмитриевна Павловская опубликовали статью [26], опровергающую выводы книги¹ американского физика

Роберта Рассела Ньютона (1918—1991). Соавторы статьи объявили, что датировали звёздный каталог Птолемея по собственному движению звёзд эпохой Гиппарха, а не Птолемея (каталог «Альмагеста» был датирован ими 13 г. н. э. ± 100 лет). Для датировки изучалось изменение во времени конфигураций медленных звёзд, группирующихся около быстрой звезды, для чего измерялось среднеквадратичное отклонение совокупности неких попарных угловых расстояний в соответствующих конфигурациях.

Анонс опровержения результатов Р. Ньютона попал в редакционное предисловие русского перевода его книги (1985) за два года до публикации аргументов (статья была только что отдана в журнал). Впоследствии опубликованное не вполне соответствовало анонсу², что может свидетельствовать о переделке статьи. В итоге опровержение Р. Ньютона оказалось ошибочным, о чём сообщили В. В. Калашников, Г. В. Носовский и А. Т. Фоменко [27]. Истинная погрешность метода Ефремова и Павловской была на порядок выше заявляемой. О математических проблемах критиков Ньютона было написано в отдельной работе: *«Точность этого метода оценивается снизу величиной индивидуальной ошибки рассматриваемой быстрой звезды, делённой на скорость её собственного движения. Эта оценка получается в предположении, что окружение рассматриваемой быстрой звезды измерено абсолютно точно. Учёт неточности измерений в совокупности с небольшим числом звёзд из окружения даёт существенную прибав-*

вие данных звёздного каталога «Альмагест» астрономической обстановке II века н. э., когда якобы жил Птолемей, и заключил, что Птолемей не выполнял объявленные в книге наблюдения, но вычислил их по своей неточной теории и подтасовал наблюдения других астрономов. Ньютон критикует Птолемея и его «Альмагест», который *«нанёс астрономии больше вреда, чем любая другая когда-либо написанная работа, и было бы намного лучше для астрономии, если бы этой книги вообще не существовало. Таким образом, величайшим астрономом античности Птолемей не является, но он является ещё более необычной фигурой: он самый удачливый обманщик в истории науки»* (с. 368). Но изменение эпохи составления каталога может снять эти обвинения.

² Историки полагают, что астроном Гиппарх жил во II в. до н. э. Точнее, в 190—120 гг. до н. э. Тогда его эпоха не совпадает с интервалом 13 г. н. э. ± 100 лет, хотя и близка к нему. По-видимому, правке подвергся способ отбора попарных расстояний и построения оценки локальной ошибки определения координат. В тексте статьи они выглядят неорганично, опираются на школьную комбинаторику и не выполняют, по существу, своего предназначения — получения нормального распределения ошибок.

¹ Ньютон Р. Р. Преступление Клавдия Птолемея. М.: Наука, 1985. 384 с. (перевод книги 1977 г.). В многолетних исследованиях автор обнаружил несоответст-

ку к ширине интервала датировки. Авторы без всяких оснований заменяют всюду неизвестную им индивидуальную ошибку на среднюю квадратичную. Точность предлагаемого метода моделирования, состоящего в многократном возмущении координат звёзд из «Альмагеста» некой случайной величиной, «сравнимой» с точностью каталога, ими не оценивается. А между тем он работает лишь в том случае, если в результате случайных возмущений координаты звёзд из «Альмагеста» станут близкими к истинным координатам с «заметной» вероятностью. В результате же влияния упомянутой индивидуальной ошибки такое попадание в окрестность истинных координат должно иметь малую вероятность, и в любом случае эту вероятность следует оценить. В работе нет и намёка на подобные оценки» [28]. Кроме того, метод сильно зависит от выбора окружения быстрой звезды, а для наиболее быстрых звёзд зависит от их отождествления, определяемого предполагаемой датой создания каталога. Отождествляя звёзды в неявном предположении о составлении каталога в начале новой эры, авторы получают в результате начало новой эры. После необходимого исправления метод Ефремова и Павловской даёт для каталога «Альмагеста» гораздо позднее время, чем традиционное начало новой эры. Вскоре новохронологи подтвердили свои выводы другим способом, о чём сообщили в статье, опубликованной в Докладах Академии наук [29].

Некоторые астрономы оспаривали выводы Фоменко с соавторами в подведомственных сборниках, пока в 1999 году в междисциплинарном журнале РАН в рубрике «Наука и общество» не появилась статья Ю. Н. Ефремова и Ю. А. Завенягина [30], рекомендованная академиком В. Л. Гинзбургом. Здесь отсутствовали астрономические или математические расчёты, связанные с датировкой «Альмагеста», но был продублирован ряд выводов. Так, утверждалось, что при датировке каталога по долготам (по накопившейся прецессии) из рисунка А. К. Дамбиса получается 55 год н. э. «с точностью до нескольких лет», а по склонениям (экваториальным широтам) 18 звёзд японский астроном Х. Майяма получил 130 год н. э. «с ошибкой не более 10 лет». Далее, как бесспорная, упоминалась статья Ефремова и Павловской [26]. Заявлялось о точном датировании III веком до н. э. птолемеевых данных о соединениях планет; указывались опечатки в птолемеевых данных, попавших в новохронологическую монографию 1995 года, исправленные в последующих публи-

кациях. Авторы критиковали возможность наблюдения затмений в южных широтах, заявляли о точном датировании вавилонских табличек VII и последующими веками до н. э. и, наконец, поставили шесть риторических вопросов, на которые «академик Фоменко должен ответить». Последняя четверть статьи отведена историческому послесловию Ефремова. Рассуждая о научной этике, автор делится легендами о доперниковом гелиоцентризме Аристарха Самосского и Николая Кузанского. Он гордится принятием в зарубежный «Journal for History of Astronomy» своей публикации, которая будто бы разрешила многовековой спор об авторстве «Альмагеста», а результаты этой работы «попутно ещё раз отменяют "новую хронологию"». По поводу метода этой работы Ефремов сообщает: «Если использовать слишком малое число звёзд с большим собственным движением при сравнении широт и вообще абсолютных координат звёзд, можно получить почти какую угодно дату создания каталога, что Фоменко с соавторами и продемонстрировали. ...Ныне персональный компьютер позволяет ставить задачи, немислимые в прошлом, и появилась возможность подойти к проблеме датировки звездного каталога «Альмагеста» другим путём. ...Именно это мы и сделали совместно с А. К. Дамбисом: по современным положениям и собственным движениям звёзд и их координатам в каталоге «Альмагеста» определили эпоху его наблюдения. При этом использовали все 1022 звезды, «медленные» звезды задавали систему координат»¹.

Работа Ефремова и Завенягина переполнена необоснованными суждениями и эмоциональными лозунгами, нарушающими нормы научной дискуссии: «...эта деятельность оставалась известной лишь историкам, которые без труда опровергали её результаты. Однако их критика была полностью проигнорирована. ...Слава Герострата пришла, наконец, к Фоменко. Его деятельность по отмене и истории, и историографии приобрела злокачественный характер и становится общественным явлением. Она сбивает с толку не только молодёжь, но и даже специалистов, не дающих себе труда разобратся в том, что именно Фоменко засыпает

¹ При этом подходе, учитывающем «движение» тысячи фактически неподвижных звёзд, — ведь их собственное перемещение на историческом промежутке времени теряется на фоне погрешности самого каталога — получается всё то же датирование по долготам, с малой из-за усреднения поправкой на результат движения небольшого количества быстрых звёзд, в чистом виде не признаваемый Ефремовым.

в математические жернова. ...Трудно поверить, что серьёзный исследователь мог пойти на такое, и мы надеемся, что лишь крайняя увлечённость преобразованием истории не позволила Фоменко заметить полную необоснованность своих исходных предпосылок; мы надеемся, что он не обманывает нас, а искренне обманывается сам. ...явно вздорные работы обычно не обсуждаются. Однако никакие публикации критиков Фоменко ничего не добавляют к рекламе его сочинений...» [31]. Дальнейшие обстоятельства этого научного конфликта подробно описаны в книге «Математики об истории» [32].

Вышеописанные примеры наглядно демонстрируют влияние методологических предпочтений и убеждений учёных на оценку новых научных идей. Образ науки, включающий представление о закономерностях развития научного знания, проявление в нём конкуренции научно-исследовательских программ, смены доминирующих научных теорий и трансформаций революционного характера, определяет отношение учёных к оригинальным научным гипотезам, не одобренным «общественным научным мнением».

Однажды Дж. Дж. Томсон отметил: «Исследование в прикладной науке приводит к реформам, исследование в чистой науке приводит к революции» [33]. Не удивительно, что учёный-практик принципиально отрицает научные революции, а теоретик постоянно наблюдает их и ждёт перемен. Отношение к образу науки, исторический кругозор учёного и его ожидания зависят от той повседневной научной деятельности, которую он привык выполнять.

1. Огурцов А. П. Развитие методологического сознания учёных XIX века и проблемы методологии науки // Методология науки: проблемы и история. М. : ИФРАН, 2003. С. 242—341.
2. Баранец Н. Г., Верёвкин А. Б. Методологическое сознание российских учёных. Ч. 1.: XIX — начало XX века. Ульяновск : Изд-во «Гард», 2011. С. 235—240.
3. Ивин А. А. Человеческие предпочтения. М. : ИФРАН, 2010. С. 92—97.
4. Порус В. Н. Стиль научного мышления // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. С. 931—933.
5. Огурцов А. П. Философия науки: XX век : в 3 т. Т. 1. СПб. : Изд. дом «Мир», 2011. С. 361.
6. Гинзбург В. Л. Как развивается наука? // Гинзбург В. Л. О физике и астрофизике : статьи и выступления. 2-е изд. М. : Наука, 1992. С. 122—135.
7. Гинзбург В. Л. О научно-популярной литературе и ещё кое о чём... // Гинзбург В. Л. О физике и астрофизике : статьи и выступления. 2-е изд. М. : Наука, 1992. С. 194—199.
8. Гинзбург В. Л. Как проверить теорию и какова здесь роль «научного общественного мнения» // Гинзбург В. Л. О физике и астрофизике : статьи и выступления. 2-е изд. М. : Наука, 1992. С. 198—199.
9. Гинзбург В., Ландау Л., Леонтович М., Фок В. О несостоятельности работ А. А. Власова по обобщенной теории плазмы и теории твёрдого тела // ЖЭТФ. 1946. Т. 16. С. 246.
10. Власов А. А. О теоретической физике // История и методология естественных наук. Вып. 37. Физика. М. : Изд-во МГУ, 1992. С. 250—258.
11. Базаров И. П., Николаев П. Н. Анатолий Александрович Власов. М. : МГУ, 1999. 84 с.
12. Гинзбург В. Л. Опыт научной автобиографии // Гинзбург В. Л. О физике и астрофизике : статьи и выступления. 2-е изд. М. : Наука, 1992. С. 242—270.
13. Александров А. Ф., Рухадзе А. А. К истории основополагающих работ по кинетической теории плазмы // Физика плазмы. 1997. Т. 23. С. 474.
14. Гинзбург В. Л. О некоторых горе-историках физики // Вопр. истории естествознания и техники. 2000. № 4. С. 5—14.
15. Власов А. А. Теория вибрационных свойств электронного газа и её приложения // Учён. зап. МГУ. Физика. 1945. Вып. 75. Кн. 2. Ч. 1. 195 с.
16. Рухадзе А. А. Роль Б. Б. Кадомцева в судьбе А. А. Власова — объективность, смелость и благородство // Успехи прикладной физики. 2014. Т. 2, № 4. С. 434—435.
17. Логунов А. А. Новая теория гравитации // Наука и жизнь. 1987. № 2. С. 38; № 3. С. 60; Гинзбург В. Л. Общая теория относительности // Наука и жизнь. 1987. № 5. С. 66.
18. Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа : сб. материалов Междунар. науч.-практич. конф. СПб. : Изд-во ВВМ, 2013. С. 4.
19. Ефремов Ю. Н. Об объективности научного знания и революциях в астрономии // Историко-астрономические исследования. Вып. 28 / отв. ред. Г. М. Идлис. М. : Наука, 2003. С. 114.
20. Пуанкаре А. О науке. М. : Наука, 1983. С. 8.
21. Там же. С. 162.
22. Баранец Н. Г., Верёвкин А. Б. Образы математики. Советские математики о науке. Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2015. 330 с.
23. Ефремов Ю. Н. Об объективности научного знания и революциях в астрономии // Историко-астрономические исследования. Вып. 28 / отв. ред. Г. М. Идлис. М. : Наука, 2003. С. 117.
24. Поляков Ю. А. Историзмы. Мысли и суждения историка. М. : Собрание, 2007. 126 с. (цит. по: Вестн. РАН. 2008. Т. 78, № 1. С. 83).
25. Ефремов Ю. Н. Лженаука, псевдонаука и гипотеза // Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа : сб. мате-

- риалов Междунар. науч.-практич. конф. СПб. : Изд-во ВВМ, 2013. С. 30—44.
26. Ефремов Ю. Н., Павловская Е. Д. Датировка «Альмагеста» по собственным движениям звёзд // Докл. АН СССР. 1987. Т. 294, № 2. С. 310—313.
 27. Калашников В. В., Носовский Г. В., Фоменко А. Т. Датировка Альмагеста по переменным звёздным конфигурациям // Докл. АН СССР. 1989. Т. 307, № 4. С. 829—832.
 28. Калашников В. В., Носовский Г. В., Фоменко А. Т. Датировка звёздного каталога «Альмагеста». Статистический и геометрический анализ. М. : Факториал, 1995. С. 103.
 29. Калашников В. В., Носовский Г. В., Фоменко А. Т. Статистический анализ звёздного каталога «Альмагеста» // Докл. АН СССР. 1990. Т. 313, № 6. С. 1315—1319.
 30. Ефремов Ю. Н., Завенягин Ю. А. О так называемой «новой хронологии» А. Т. Фоменко // Вестн. РАН. 1999. Т. 69, № 12. С. 1081—1092; в прологе В. Л. Гинзбург написал: «Совершенно бредовый характер некоторых утверждений А. Т. Фоменко (например, он считает, что Иисус Христос родился в 1054 г. и был римским папой) и лженаучный в целом характер его "исторической" деятельности очевидны любому человеку, знакомому с азами истории человечества. Однако до сих пор я нигде не встречал ясного и чёткого анализа ошибок А. Т. Фоменко, в первую очередь в отношении используемого им астрономического материала. Этот пробел восполняет публикуемая ниже статья. Её авторы, анализируя "Альмагест" Птолемея, указывают на чудовищные по своей безграмотности и недобросовестности ошибки А. Т. Фоменко при использовании данных астрономических наблюдений».
 31. Там же. С. 1082.
 32. Баранец Н. Г., Верёвкин А. Б. Математики об истории. Вехи одного научного противостояния. Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2014. 210 с.
 33. Цит. по: Бернал Дж. Наука в истории общества. М. : Изд-во иностранной литературы, 1956. С. 26.

А. Г. Краева

**НЕЙРОНАУЧНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ:
ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹**

В статье предпринимается попытка осмыслить последние достижения в области социальной и культурной нейронауки в связи с проблемой переосмысления традиционной природы субъекта познания в аспекте перехода от его «универсалистской» трактовки в духе когнитивного трансцендентализма к социальной и культурной детерминированности когнитивной деятельности, учитывающей, в частности, его биологические особенности.

Ключевые слова: нейронаука, субъект познания, художественная когнитивная практика, ментальность, рефлексия.

A. G. Kraeva

**FEATURES OF THE ART OF NEUROSCIENTIFIC KNOWLEDGE:
THE EPISTEMOLOGICAL ASPECT**

The article attempts to analyze the latest achievements in the field of social and cultural neuroscience in connection with the problem of rethinking the traditional nature of the subject of cognition. This subject is considered in aspect of transition from its "universalist" interpretation according to transcendentalism toward the social and cultural determinacy of cognitive activity, taking into account, in particular, the biological characteristics.

Key words: neuroscience, subject of cognition, cognitive art practice, mentality, reflection.

Подобно тому, как философская мысль в области философии логики и философии математики пульсирует между своего рода полюсами — это реализм и антиреализм, а также психологизм и антипсихологизм, так и в области эпистемологии искусства весьма острый и выраженный характер носит противостояние традиционно интуитивного, свойственного отечественной философии искусства и своего рода сциентистского взгляда на искусство, характерного для западноевропейской, позитивистской традиции искусствознания. И это закономерно, поскольку проблема выбора философских оснований между психологизмом и антипсихологизмом в математике, равно как между интуитивным и дискурсивным в искусстве, затрагивает философско-методологические основания проблемы статуса философии как самостоятельной науки в условиях современных трансдисциплинарных преобразований в культуре в целом, ставших революционными [1].

В какой степени современные трансдисциплинарные исследования в аспекте интеграции дискурсивных и интуитивных когнитивных практик могут повлиять на понимание генезиса реф-

лексивных механизмов когнитивной деятельности, а также на те философские представления, которые могут имплицироваться в связи с пересмотром трактовки их оснований? Как могут быть затронуты проблемы коэволюции науки и нерациональных сфер культуры? Какова природа субъекта познания и какие координаты могут характеризовать его «конкретизацию» в аспекте трансдисциплинарного измерения?

Трансдисциплинарный, новый тип связи между постнеклассической наукой и культурой обусловлен размытием онтологии рационального дискурса. Он оказывается тесно связанным с реальностью, граничащей с жизненным миром субъекта когнитивной деятельности, детерминированным исторически, социально, биологически. Здесь трансдисциплинарность выражает себя в попытках рационализировать существенные стороны жизненного мира, позволяя отрефлексировать расширение феномена науки на нерациональные сферы культуры, которые, обретая вид идеальных предметностей, входят в основание научной онтологии. Это подводит к мысли о ренессансе *концепции дополнительности*, наделяемой новыми измерениями. Она

¹ Работа выполнена при поддержке РФНФ, проекты № 16-03-487а и 16-03-00117а.

предполагает сосуществование дополняющих друг друга когнитивных интерпретаций картины мира, принадлежащих к разным дискурсам и выражающих разные онтологии, однако относящихся к одной и той же трансдисциплинарной реальности, а также к изменению представлений о *природе субъекта познания* в аспекте соотношения трансцендентального и ситуативного [2]. В этом случае трансдисциплинарность преимущественно выступает в форме так называемой Мод2, которая предполагает участие в соответствующем процессе и теоретической, и собственно практической составляющей [3, с. 12—13].

Это делает легитимным и своевременным анализ искусства в рамках трансдисциплинарной парадигмы и позволяет убедиться в справедливости утверждения о том, что «в той же степени, в какой искусство трудно представить себе без спонтанности, столь же мало спонтанность, это ближайшее к *creationexnihilo*, является альфой и омегой искусства» [4, с. 248]. Интерпретация когнитивных установок субъекта познания во взаимосвязях научной и художественной когнитивных практик оказывается важным и малоисследованным фактором, способным пролить свет на ряд проблемных узлов, возникающих в ситуации современной реконструкции познания [5, с. 6].

Стремление рассматривать художественную когнитивную практику в онтологическом пространстве трансдисциплинарности сделало возможным для искусствознания войти в тандем нейронаучных исследований. В настоящее время всё настойчивее говорят о разворачивании социально-культурной революции в системе когнитивных наук, особенно в нейронауке, определяющейся синтезом представлений из области физиологии, генетики, психологии, физических методов исследования (имея в виду, например, функциональную магнитно-резонансную томографию), лингвистики, социологии и даже археологии [6]. Данные исследований в указанных областях позволяют пересмотреть традиционные представления о процессах, происходящих в мозге человека, темпорального аспекта его существования, деятельности субъекта и всего когнитивного пространства культуры. Речь идет о ренессансе *деятельностного подхода*, наделённого новыми измерениями [2, с. 136]. Оказавшись в ситуации сложных трансдисциплинарных когнитивных взаимодействий в культуре, «исподволь» внедряясь в парадигмальный каркас энактивизма, искусство оказалось способным перекрыть брешь между науками о жизни (*life sciences*), к которым относят теорию

биологической эволюции, нейрофизиологию, теорию психомоторного действия, компьютерными технологиями и эпистемологией [7, с. 141].

Исследования в области нейроэстетики по проблеме происхождения нашего чувства прекрасного, поднимающей вопросы физиологических оснований художественной когнитивной практики, на сегодняшний день представлены весьма широким спектром точек зрения самой разной направленности — от «социальных» и «психологических» до биологических «эколого-эволюционных» гипотез. Значительно реже, но всё же упоминается и «модель сенсорной эксплуатации» [8], являющаяся, по сути, предположением о «внутренних особенностях нервной системы», а также о сетевой организации когнитивно-художественного пространства культуры [9—11].

В рамках концепции деятельностного трансцендентализма [2, с. 134] сквозь призму феномена *телесности*, который являет собой бинарную оппозицию души и тела, формирующую единое пространство, фиксирующее в совокупной целостности природные, психологические и социокультурные регулятивы сущности человека [12, с. 71], художественную когнитивную практику можно определить как «живую», подвижную, но относительно стабильную в определенные промежутки времени (запечатлённую в форме произведения искусства) структуру, существующую конкретно «здесь» и «сейчас». Телесность является тем познавательным инструментом, с помощью которого можно чётче обозначить контуры структурной и функциональной «вписанности» трансцендентального субъекта в «ситуативное или контекстно-обусловленное» (*embedded cognition*) когнитивное пространство [13], которое предполагает принцип деятельности и нейробиологической детерминированности его функционирования, а также его «включённость» в социокультурный контекст. Среди современных нейробиологов доминирует идея так называемого «психонейронного монизма», согласно которой источники человеческой мысли в принципе могут быть прослежены вплоть до некоторого материального базиса [14, р. 4]. Представляется, что фактически эта идея воплощается в недавно оформившемся движении *нейроконструктивизма*, которое считает своим непосредственным предтечей Ж. Пиаже [15, 16]. Его лейтмотив заключается в идее о том, что эпигенез осуществляется по вероятностным законам, т. е. развитие живой системы, проходящей ряд автономных стадий, находится в непосредственной зависимости от внешних ус-

ловий (социальных и культурных факторов) и приобретаемого ею опыта, что обеспечивает системе значительный потенциал пластичности мозга и, соответственно, адаптации.

Идея культурной обусловленности художественно-когнитивной практики и её обратного воздействия на мозг состоит в том, что культура оказывает существенное воздействие на объективные биохимические процессы, протекающие в мозге, и на изменение генетического материала человека, которые, в свою очередь, могут predisposing их носителей к формированию и поддержке определенных социальных и культурных сред, напрямую связанных с характером восприятия, рассуждения и особенностями познавательной деятельности человека в целом [2, с. 137]. Исследования в области культурной нейронауки в аспекте изучения феномена ментальности демонстрируют различие когнитивных стратегий, свойственных носителям различных культур.

Опыт, накопленный немецким искусствоведением начала XX века, подготовил почву для важнейшего в направлении трансдисциплинарности исследовательского шага в направлении культурологического анализа искусства, направленного на проблему выявления и обоснования художественно-исторических циклов (работы О. Вальцеля, К. Фосслера, Г. Корфа, В. Дибелиуса, Б. Зейфорта, А. Гильдербранда, К. Фолля). Обобщая, О. Вальцель неоднократно фиксирует повторяющуюся закономерность — при смене господствующего канона начинают возникать не разрозненные опыты «отклонения от нормы», а некая общая тенденция, система взаимообусловленных приёмов. При этом аналогичные приёмы проявляются одновременно у представителей разных видов художественных практик совершенно независимо друг от друга. Учитывая, что большие и существенные сдвиги в искусстве (Ренессанс и Барокко, Классицизм и Романтизм) захватывают одновременно *все* его виды, О. Вальцель выдвигает гипотезу, что причины, породившие этот сдвиг, каждый раз оказываются за пределами собственно художественного ряда и коренятся в более фундаментальных процессах духовной культуры. Тщательный анализ конкретного материала истории литературы, изобразительного и музыкального искусства показал, что на любые, казалось бы, внутренние вопросы — о художественном цикле, каноне, традиции и новации, о границах бытования отдельных стилей и направлений — можно ответить, только связав их с *ментальной* историей человечества [17, с. 55]. Г. Зедльмайр,

продолжая линию своих предшественников, справедливо полагает, что великие и значительные явления в разных искусствах возникают отнюдь не на почве стиля, жанра или иных художественно-когнитивных дефиниций. Генезис произведения искусства обнаруживается в некоей «электродуге», возникающей между представлениями отдельного субъекта художественного творчества и интенцией того ментального поля, к которому он принадлежит или с которым он соотносится [18, с. 196]. Позиция нейроэпистемологии подтверждает утверждения современных исследований, что искусство не развивается из неких собственных начал — «последовательную внутреннюю «логику искусства» в истории всегда готова прервать непредсказуемая «метафизика социума»» [17, с. 59].

Данные нейронаучных исследований, предметом которых были Восточная, Западная и Российская этнические культуры, демонстрируют различие художественно-когнитивных стратегий, свойственных их носителям, и соответствующего набора генов, оказывающих прямое влияние на характер художественно-когнитивной практики. Примером тому является существование равномерно темпированного музыкального звукоряда — акустического пространства европейской профессиональной музыкальной (академической и эстрадной) практики с XVIII века вплоть до наших дней, ставшего стандартом музыкального строя, детерминированного строгими рациональными математическими вычислениями. Среди первых теоретиков нового равномерно темпированного строя — немецкий математик и искусствовед начала XVI века Г. Грамматеус (лат. Henricus Grammateus), а также французский математик, физик, философ и богослов, теоретик музыки М. Мерсенна (фр. Marin Mersenne). Фламандский математик С. Стевин (нидерл. Simon Stevin) в своём труде «О теории певческого искусства» (1585 г.) дал математически точный расчёт равномерной темпериции [19].

Восточные системы темпериции имеют абсолютно иные, нерациональные и часто неформализуемые социокультурные детерминанты. Совокупность локально-исторических арабских восточных музыкальных традиций — при всём различии частных и специфических особенностей каждой — обобщённо называют «макамомугамной традицией», или «макаматом» (maqamat) [20]. Нерациональность, интуитивность и импровизационность восточной музыкальной культуры закреплены в её принципиально устной традиции. Несмотря на обширное

количество теоретических описаний макама (восходящее к трудам С. Урмави и А. Мараги), музыкальная нотация макама до сих пор не унифицирована.

Как и в случае с европейскими монодическими ладами (например, древнегреческими «гармониями» Платона), отдельным макамам приписываются определённые этосы и аффекты (разные в локальных и исторических традициях), которые способен воспринять только слушатель, погружённый в контекст конкретной специфической восточной культурной традиции [2]. Некоторые конститутивные музыкальные интервалы в ладах (ладовых звукорядах) данной традиции акустически отличаются от тонов, полутонов, терций и других интервалов, присущих западноевропейской диатонике и хроматике, и часто — невозможностью аналитической фиксации посредством нотации, что делает затруднительным их восприятие слушателем, воспитанным в традициях академической музыки «западного» мира. Сложнейшая акустическая орнаментальность — обилие обертонов, интонационная изменчивость, относительность ступеневых и тоновых параметров, подчас абсолютно исключаящих возможность «нотной проекции» их контура, — качественная характеристика восточной музыкальной традиции. Подобно тому, что отличительной чертой арабомусульманской музыкальной культуры является «музыкальная каллиграфия» — обилие всевозможных музыкальных украшений: мелизмов, форшлагов и трелей, в исламской традиции существует культ письменности. Арабская каллиграфия, отличающаяся изысканной орнаментикой, является видом искусства, компенсирующим отсутствие в арабомусульманской культуре изобразительных искусств.

Сопоставление систем темперации западноевропейской и восточной музыкальной традиции весьма ярко иллюстрирует достоверность данных, полученных в ходе экспериментов в области культурной нейронауки. Они показывают, что культура задаёт угол зрения, ракурс обработки информации, поступающей в мозг от некоторого одного предмета. При этом сам процесс выделения самого предмета (фона, его онтологического контекста) задаётся именно этим ракурсом. В результате у носителей разных культур активизируются разные участки мозга: у европейцев это преимущественно затылочно-височные отделы коры мозга, ответственные за выделение отдельных объектов, а у представителей Восточной Азии — так называемая парагиппокампальная извилина (*gyrus parahippocampalis*), которая

прежде всего обрабатывает контекст, фон, на котором находится объект [2, с. 141]. У восточных народов нейронные сети более активны в районах мозга, отвечающих за взаимодействие с другими носителями сознания и эмоциональной сферой, а у западных — в районах мозга, которые осуществляют функции самоописания и процессуальной эмоциональной реакции, относящейся к продолжающейся социальной деятельности [21, р. 298]. Это говорит в пользу высокой степени пластичности мозга: с одной стороны, он представляет собой сугубо биологическую (нейробиологическую) структуру, а с другой — его наполнение на сознательном и под-сознательном уровнях детерминировано культурой, которая закрепляет себя уже на физиологическом (в онтогенетических и филогенетических аспектах) и оказывает обратное влияние на различные социокультурные реалии. Носители западноевропейской культуры привержены ярко выраженному аналитическому стилю мышления с доминированием склонности упорядочивать системы вещей с опорой на законы формальной логики и концептуальные категории, «принципа непротиворечия», опоры на дискретность структуры мира [2, с. 141]. Определяющим здесь следует считать отличие в западной и восточной культуре отношения к возможностям *разума*. В западной культуре ведущей, преобладающей была рационалистическая тенденция, отдававшая приоритет разуму, рациональному началу, абстрактному, логическому мышлению. Она проявлялась во всех видах культуры: науке, философии, искусстве. К примеру, в Европе в XVII веке возникает новое направление в искусстве — классицизм, основой которого был рационализм Декарта, — искусство строгое, рационалистическое, в котором господствует системность, упорядоченность, соразмерность, строгая иерархия жанров. Дух рационализма вносится даже в природу — возникают искусственные, геометризованные парки (например, Версальский, Петергофский). Восточная традиция в искусстве всегда тяготела к целостности восприятия, к образному, ассоциативному мышлению, интуитивному познанию и по большому счёту не склонна к выработке абстрактных теорий и формализации. Главные факторы художественного творчества — воображение, интуиция, озарение, просветление, умение видеть необычное в повседневном, постижение скрытой красоты, которое требует сосредоточенного, неспешного созерцания, — отсюда часто отсутствие фиксации нотных текстов, импровизационность воспроизведения,

обусловленные самодовлеющим значением орнаментальности восточной музыки. В исламе любое (скульптурное, художественное или музыкальное) изображение человека под запретом, поэтому самодовлеющее значение в восточном искусстве всегда имел *орнамент*. В музыкальном искусстве это явление получило название орнаментики — совокупности специальных музыкальных приёмов, применяющихся для «украшения» мелодии путём использования обилия звуков относительно мелкой длительности, разнообразящих основной мелодический рисунок. Восточный орнамент не зря называли «музыкой для глаз», настолько он разнообразен и богат. И в самом деле, восточная музыка и восточный орнамент имеют много общих признаков. Это совершенно оригинальное явление, как национальное, так и стилевое, соединило воедино черты, характеризующие восточную музыку, и лучшие традиции русской классической музыки. Чередование сильных и слабых долей напоминает чередование линий в орнаменте: линия сверху — линия снизу; напоминает и чередование цвета: синий — голубой. Линии, которые одновременно являются линиями двух фигур, сразу вызывают в памяти наложение и соединение голосов. Несколько фигур, образующих другие фигуры напоминают гармонию-аккорд, или полифонию (вертикаль голосов). Линии орнамента движутся в пространстве, как линии мелодии длятся во времени. Орнамент — это «запечатленная мелодия». В русской классической музыкальной традиции XIX века мотивы Востока характеризует целый комплекс ладогармонических, ритмических, тембровых и интонационно-тематических признаков, лишь весьма «условно», в силу использования западноевропейской системы музыкально-выразительных средств.

Таким образом, применённый в данном случае в качестве объяснительного теоретико-познавательного принципа деятельностный подход позволяет предположить, что знание необходимо анализировать с учётом порождающих его, в том числе нейробиологических механизмов и социокультурной детерминации, выполняющих роль априорных матриц. Когнитивный инструментарий, который оказывается задействован субъектом в процессе его познавательной деятельности, фундируется социокультурным базисом и обусловлен пребыванием в определённом культурном контексте, формирующим онтогенетические и филогенетические особенности мозга, что подтверждает «принцип относительности субъекта познания к его социокуль-

турному и биологическому происхождению генетической предрасположенности» [2, с. 144]. Это заставляет рассматривать ментальные особенности художественно-когнитивной практики в качестве ещё одного аргумента в пользу существования, по выражению Хичкока, «эффекта Льва Кулешова» в киноискусстве, обозначающего зависимость восприятия вещи от фона её представления [22], а также заключения К. Лоренца об активности подсознания в способности человека адекватно понимать только низшие формы структур, предшествующих нашим собственным формам мышления и восприятия [2, с. 146; 23].

1. *Бажанов В. А.* Дилемма психологизма и антипсихологизма // Эпистемология и философия науки. 2016. Т. 1. С. 6—16.
2. *Бажанов В. А.* Современная культурная нейронаука и природа субъекта познания: логико-эпистемологические измерения // Эпистемология и философия науки. 2015. Т. XLV, № 3. С. 133—149.
3. Трансдисциплинарность в философии и науке: проблемы, подходы и перспективы. М. : Навигатор, 2015. 564 с.
4. *Адорно Т.* Эстетическая теория. М. : Республика, 2002. 527 с.
5. *Микешина Л. А.* Размышления о субъекте неклассической эпистемологии // Вестн. Вятского гос. гуманитарного ун-та. 2015. № 1. С. 6—12.
6. *Фаликман М. В., Коул М.* «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 3. С. 4—18.
7. *Бескова И. А., Князева Е. Н.* Природа и образы телесности. М. : Прогресс-традиция, 2011. 410 с.
8. *Петров В. О.* Музыкальное произведение XX века: социальные ориентиры композитора // Материалы XIII Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Т. III. М. : Изд-во МГУ, 2006. С. 25—32.
9. *Евин И. А., Кобляков А. А., Савриков Д. В., Шувалов Н. Д.* Когнитивные сети // Компьютерные исследования и моделирование. 2011. Т. 3, № 3. С. 231—239.
10. *Bak P.* How Nature works. N. Y. : Copernicus, 1997. 212 p.
11. *Евин И. А.* Искусство и синергетика. М. : Либроком, 2008. 312 с.
12. *Цветус-Сальхова Т. Э.* «Тело» и «телесность» в культурологических исследованиях // Вестн. Томского гос. ун-та. 2011. № 351. С. 70—73.
13. *Фаликман М. В.* Когнитивная наука в XXI веке: организм, социум, культура // Психологический журн. Московского ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 3. С. 31—37.

14. *Cartwright J.* Evolution and Human Behaviour. Houndmills: MacMillan, 2000.
15. *Марютина Т. М.* Нейроконструктивизм — новая парадигма возрастной психофизиологии? // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 4. С. 132—143.
16. *Sirios S., Spratling M., Johnson M., Thomas M., Westermann G., Marshall D.* Precis of neuroconstructivism: how the brain constructs cognition // Behavioral and Brain Sciences. 2008. Vol. 31[3]. P. 321—331; discussion 331—356.
17. *Кривцун О.* Ритмы искусства и ритмы культуры: формы исторических сопряжений // Вопр. философии. 2005. С. 50—62.
18. *Зедльмайр Г.* Искусство и истина. Теория и метод истории искусства / пер. Ю. Н. Попова. СПб., 2000. 272 с.
19. *Волконский А.* Основы темперации. М. : Композитор, 2003. 91 с.
20. *Neubaer E.* Music in the Islamic environment // History of civilizations of Central Asia, ed. by C. E. Bosworth and M. S. Asimov. Vol. 4, part 2. Delhi, 2003. P. 591—604.
21. *Han S., Ma Y.* Cultural differences in human brain activity: a quantitative meta-analysis // Neuroimage. 2014. Vol. 99. P. 293—300.
22. *Трюффо Ф.* Кинематограф по Хичкоку. М. : Эйзенштейн-центр, 1996. 77 с.
23. *Лоренц К.* Кантовская концепция а priori в свете современной биологии // Эволюция. Язык. Познание / отв. ред. д. ф. н. И. П. Меркулов. М. : Языки русской культуры, 2001. С. 23—35.

С. Е. Марасова**ОБРАЗЦЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
КАК КОНВЕНЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ¹**

В статье анализируется процедура популяризации науки, ее формы и специфика. Проведена реконструкция образцов разных форм популяризации математического знания XX века как конвенциональных структур, способствующих созданию адекватного образа науки в обществе. Исследовано, какие конвенциональные элементы и механизмы обуславливают трансляцию и формирование единого социального образа науки. Показаны цели и ценность популяризации математики.

Ключевые слова: популяризация математики, научно-популярная литература, социальный образ науки, конвенции, научное творчество, научные прорывы и новации.

S. E. Marasova**MODELS OF MATHEMATICS POPULARIZATION AS CONVENTIONAL STRUCTURES**

The paper presents the analysis of the procedure of science popularization, its forms and specifics. It reconstructs some examples of mathematics popularization in the XXth century as conventional structures, which foster the adequate image of science in society. It reveals what kind of conventional elements and mechanisms causes the creation of the general social image of the science. It also shows the purposes and importance of mathematics popularization.

Key words: mathematics popularization, popular scientific literature, social image of the science, conventions, scientific creativity, scientific breakthroughs and innovations.

Популяризация науки, распространение и усвоение широкого спектра научных знаний становятся в настоящее время одним из ведущих механизмов интеллектуального и культурного развития. Благодаря стимуляции интереса к науке, популяризация научного знания способствует привлечению научных кадров, определяя тем самым успешное функционирование научного сообщества, и повышает образовательный уровень широкой аудитории, регулируя взаимовлияние науки и общества, участвующего в формировании ее целей и задач.

Основными каналами популяризации научного знания выступают научно-популярные лекции, монографии, очерки и статьи, авторами которых являются учёные — специалисты в соответствующих областях науки, целью которых является ознакомление широкого круга публики с научными открытиями и знаниями об окружающей действительности.

Особой искусности от авторов научно-популярных работ требует взаимонеобходимость характерной для научного текста строгости, четкости и лаконичности изложения с в известной мере упрощенным характером изложения,

использованием эмоционально-экспрессивных средств речи, иллюстраций, метафор, для, с одной стороны, наилучшего понимания, с другой — привлечения интереса широкой аудитории к науке.

Ключевой задачей популяризации научного знания выступает трансляция основных научных идей, открытий, современного состояния научного творчества, а основной целью — формирование в общественном сознании социального образа науки — совокупности представлений о ее целях, задачах, способах достижения результата, теоретической и практической ценности.

Для математических наук эта цель и задачи отличаются особой сложностью ввиду свойственного ей уровня абстрактности. Прежде всего научно-популярные работы пытаются преодолеть образ математики как чисто академической науки и, следовательно, недоступной для широкой аудитории, соответствующей общественному сознанию. Эта задача явно или неявно представляется лейтмотивом всех научно-популярных математических работ и ярко выражается многими ведущими математиками. Современная математика, по словам российско-американ-

¹ Исследование проведено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 15-33-01249.

кого математика Э. Френкеля, несравненно больше той ее части, которая преподается в современных школах: «То, что мы изучаем в школе, — это лишь крохотная часть математики, разработанная в основном более тысячи лет назад. С тех пор математика невероятно продвинулась вперед, однако большинство из нас даже не подозревает о том, какие сокровища от нас скрывают» [29, с. 9].

Цель научно-популярных математических работ — показать разносторонность математики, ее эстетическую красоту и ценность и высокую востребованность и значимость для понимания окружающей реальности.

Показательны в этом смысле слова Э. Френкеля в предисловии к его книге «Любовь и математика»:

«Представьте себе, что в школе вас заставляли посещать «уроки искусства», где вас учили только лишь как покрасить забор и никогда не показывали произведения Леонардо да Винчи и Пикассо. Смогли бы вы при этом научиться ценить искусство?.. Именно так математика преподается сегодня, так что в представлении большинства из нас она стала интеллектуальным эквивалентом наблюдения за сохнущей краской. При этом, в то время как произведения величайших мастеров живописи доступны для всех, математика великих мастеров остается тайной за семью печатями. Однако волшебство математики кроется не только в ее эстетической красоте. Математика — это способ описания реальности, путь к выяснению того, как работает наш мир, универсальный язык, ставший золотым стандартом истины. В нашем мире, где важнейшую роль в развитии общества играют наука и технология, математика становится все более явственным источником власти, богатства и прогресса. Следовательно, на передовой прогресса оказываются те из нас, кто способен бегло говорить на этом новом языке» [29, с. 9—10].

Математика выступает не только как инструмент для других наук, но предлагает намного больше: она позволяет совершать фундаментальные прорывы, делать открытия, означающие полную смену парадигмы, которые без ее помощи были бы попросту невозможны. Открыть силу и красоту математики, а главное — научить пользоваться безграничным потенциалом математики — в этом основная идея и мотив популяризации математического знания.

Интересны в этом аспекте слова создателя эволюционной теории Ч. Дарвина: «Я глубоко сожалел о том, что не продвинулся в математике, по крайней мере, настолько, чтобы уметь

хотя бы немного разбираться в ее великих руководящих началах, ибо люди, овладевшие ею, кажутся мне наделенными каким-то дополнительным орудием разума» [цит. по: 29, с. 11].

Лейтмотив научно-популярных математических работ — показать те стороны математики, на которые редко обращается внимание: вдохновение, глубокие идеи, потрясающие откровения. «Математика, — пишет Э. Френкель, — это способ вырваться из стесняющих нас рамок привычного, безграничный полет фантазии в поисках истины». Георг Кантор, создатель теории бесконечности, отмечал: «Сущность математики лежит в ее свободе». Математика учит анализировать реальность, исследовать факты, следовать за ними, куда бы они нас ни вели. Она освобождает от догматов и предубеждений, питает наш новаторский потенциал [29, с. 13].

Показательно в этом смысле стремление большинства научно-популярных работ представить приложение математических идей в космологии, физике, биологии и др., а на фундаментальном уровне — то, что Ю. Вигнер назвал «непостижимой эффективностью математики».

Между тем эпистемологический анализ методологического сознания отдельных учёных и научных групп показывает плюралистичность мнений внутри научного сообщества и многообразие представлений в научной среде о приоритетных направлениях математических исследований, специфике исследовательского процесса, допустимых средствах, взаимоотношении дисциплин, разный эпистемологический статус дисциплин, обусловленных специфическими установками научных школ и направлений и отдельных учёных. Следовательно, формирование непротиворечивого социального образа науки требует выработки общепризнанных критериев, по которым выбирается материал для научно-популярных работ. Самые значимые среди них — релевантность тематики, способов изложения знания, общей философской парадигмы, определяющей фундаментальные основания представлений о науке, структуру которой составляют представления об онтологическом и гносеологическом статусе дисциплины, взаимоотношении с другими науками, цель и задачи, представление о взаимодействии теоретических и прикладных исследований, методологическая и практическая ценность дисциплины и т. д.

Конвенциональность данных критериев наиболее ярко прослеживается в анализе серии работ математиков, содержащихся в научно-популярных журналах, сборниках, серии лекций, передач и т. д., где автором, по сути, вы-

ступает коллективный субъект, определяемый формируемым intersубъективным мнением.

В объектном измерении правомерно говорить о конвенциональных механизмах формирования тематического поля научно-популярных работ, определяемого научным сообществом.

В содержательном плане целесообразно выделить следующие разновидности научно-популярных математических работ:

1) акцентирующие личностный компонент науки — представление биографий и исследовательского пути выдающихся деятелей науки в разных формах — энциклопедические статьи, речи, юбилейные статьи, очерки, книги;

2) тематический — популяризация фундаментальных математических идей и достижений;

3) новационный — представление научных открытий в областях, находящихся в авангарде современной науки;

4) методологический — практический материал для освоения математических знаний и привлечения в профессию (задачи, конкурсы, головоломки и т. д.).

Ключевой вопрос в исследовании специфики популяризации науки — об авторстве научно-популярных работ. Как правило, авторами работ являются крупные специалисты в данных областях, имеющие высокий профессиональный уровень и нередко занимающие высокие посты в научном сообществе, для которых доступно в относительно простой и увлекательной форме изложить фундаментальные научные идеи.

Многие выдающиеся математики XX века подчеркивали важную научную и социальную роль популяризации науки и ее достижений. Среди отечественных математиков — это прежде всего А. В. Васильев, А. Н. Колмогоров, Н. Н. Парфентьев, В. Г. Болтянский, И. М. и А. М. Ягломы, Е. Б. Дынкин, В. А. Успенский и многие др.

Успешность популяризации и формирование образа науки в значительной мере зависит от профессиональных и личностных качеств авторов популярных работ. Прежде всего эти люди — настоящие творцы науки, ее создатели, имеющие не просто высокий профессиональный уровень, но и широкий научный кругозор, которым доступна полная панорама науки, владеющие умением представления научного знания в понятной и одновременно соответствующей критериям форме, представления его в широком контексте, поиска аналогий и примеров, разъясняющих суть и показывающих взаимосвязь разных областей знания, тем самым презентуя «живую картину» науки. Просветительская дея-

тельность рассматривалась ими как призвание, потребность показать всестороннюю ценность науки, отсюда мощный посыл популяризаторских работ и влияние на широкую аудиторию.

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ДОСТИЖЕНИЙ

Концептуальным ядром популяризации математики становятся работы, посвященные анализу ключевых математических идей и оснований, выполняющие роль «посвящения» в математику. Как правило, они носят теоретический характер и различаются по целям — заинтересовать и вовлечь читателя с базовой математической подготовкой в современный мир математики или углубить и расширить знания более подготовленной аудитории, имеющей специфические математические интересы.

Эти цели соотносятся с конвенционально определяемым содержанием данных работ.

Во-первых, научно-популярные тематические работы ориентированы на вопросы, признающиеся математическим сообществом важными в контексте демонстрации широкого диапазона исследовательского поля математики и преодоления образа науки, ограниченной школьной программой. Это математические дисциплины и теории — преимущественно сюда относятся интересные вопросы теории чисел, теории рядов, топологии, теории множеств, — междисциплинарные исследования, связанные с ними приложения математики в других науках и ее практическая ценность.

XX век оказался чрезвычайно богат работами этого типа, что связано с объективным развитием науки в этот период и осознаваемой потребностью в популяризации математических идей.

Показательны в этом смысле работы выдающегося советского геометра и популяризатора науки И. М. Яглома и его брата, советского и американского математика и физика А. М. Яглома. Стремясь привлечь более широкое внимание к математике, они вместе издали всемирно известные книги «Неэлементарные задачи в элементарном изложении» (1954) и «Вероятность и информация» (1973), ставшие классическими не только в России, но и за рубежом [28].

Яглом И. М. широко известен своими популярными книгами по геометрии и другим областям математики. Он создал серию «Библиотека математического кружка», где были изданы многие его работы, в частности, книги «Избранные задачи и теоремы элементарной математики» в соавторстве с Д. О. Шклярским и Н. Н. Чен-

цовым («Арифметика и алгебра», «Геометрия» (планиметрия), «Геометрия» (стереометрия)). Книги и брошюры И. М. Яглома, по словам В. М. Тихомирова, «украшали и украшают библиотеки тех, кому дорога наша наука» [28, с. 8]. Среди них «Выпуклые фигуры» (в соавторстве с другим выдающимся популяризатором науки В. Г. Болтянским), «Геометрические преобразования», «Как разрезать квадрат?», «Геометрия точек и геометрия прямых», «Геометрические неравенства и задачи на максимум и минимум», «Геометрические оценки и задачи из комбинаторной геометрии», «Элементарная геометрия прежде и теперь», «Проблема тринадцати шаров», «Математика и реальный мир», «Высшая математика для начинающих физиков и техников», «Современная культура и компьютеры» и др.

Многие из книг И. М. Яглома были переведены на иностранные языки: «Принцип относительности Галилея и неевклидова геометрия» (вышла в английском переводе), «Идеи и методы аффинной и проективной геометрии», «Индукция в геометрии» (в английском и немецком переводах), «Комплексные числа и их применение к геометрии» (во французском и английском переводах), «Новые направления в математике» (вышла в Москве на французском языке), «Необыкновенная алгебра» (вышла в английском переводе), «Конечная алгебра, конечная геометрия и коды». Также И. М. Яглому принадлежат популярные научные биографии математиков: «Герман Вейль», «Феликс Клейн и Софус Ли», которая потом вышла в расширенном английском переводе. В нескольких изданиях на русском, французском, немецком и чешском языках вышла книга И. М. и А. М. Ягломов «Вероятность и информация».

Яглом И. М. был удостоен Европейской премии Cortina Ullis, выдаваемой раз в два года за вклад в популяризацию конкретной науки. Премия за популяризацию математики впервые была присуждена в 1989 году и поделена между И. Ягломом (за книгу «Felix Klein and Sophus Lie. Evolution of the idea of Symmetry in the 19th century», Birkhäuser, Boston — Basel, 1983) и М. Кацем (за книгу «Enigmas of Chance. An autobiography», Harper and Row, N. Y., 1985) [28, с. 9].

Вторая группа тематических научно-популярных работ посвящена сложным для понимания вопросам отдельных математических дисциплин — теории множеств, функционального анализа, комбинаторики, теории групп и др. — и направлена на популяризацию их идей. Эти работы предназначены в том числе и для профессиональных математиков и находятся на

стыке между научно-популярной, научно-учебной и собственно научной работами. Часто фактором выбора предметного поля здесь становится распространение теорий, в достаточной мере разработанных и осмысленных в науке, в целях популяризации и овладения тематикой на научно-учебном и научно-популярном уровнях.

На рубеже XIX—XX веков такой дисциплиной, во-первых, стала теория множеств. Вызывая множество философских вопросов, эта теория органично вписалась в математический универсум и спустя время стала предметом научно-популярных работ.

Автором серии научно-популярных работ по теории множеств и комбинаторике является Н. Я. Виленкин — советский математик, популяризатор математики, специалист по теории топологических групп и теории представлений групп Ли. Наиболее известные его работы — «Комбинаторика», «Рассказы о множествах», «Популярная комбинаторика», а также множество статей в журнале «Квант», посвященных вопросам теории множеств, функционального анализа, теории чисел, топологии: «Тайны бесконечности», «В таинственном мире бесконечных рядов», «Что такое производная», «О кризисе», «От нуля до декаллиона» и др. [8].

Наиболее ярко конвенциональность научно-популярных работ прослеживается при исследовании тематики математических журналов.

В 30—60-е гг. XX века популяризация науки ставилась важной целью государства, а следовательно — научного сообщества. Молодому государству требовался прочный фундамент, в том числе в виде новой науки, способствующей повышению экономического, социального и интеллектуального статуса. Следовательно, основной задачей стало повышение уровня образования, его доступности, повышение общего культурного уровня, в том числе научной грамотности общества, формирование представлений о науке как движущей силе общественного прогресса, генерация интереса к науке и подготовка новой научной элиты. Популяризация науки, таким образом, преследовала двоякую цель — распространение научных знаний и формирование нового социального образа науки.

Поле популяризации современной математики стали математические журналы, ключевые среди которых — «Математическое просвещение», «Квант» (с 70-х гг.), «Успехи математических наук», развивающиеся и издающиеся и по сей день. Они собрали вокруг себя круг выдающихся учёных-просветителей, определивших лицо современной им науки в восприятии общества.

Образцом такого рода является появившийся в 1934 году журнал «Математическое просвещение». Целью его, как отмечено в Предисловии к первому выпуску журнала, является «посильно способствовать подъему математического образования в СССР на более высокую ступень, соответствующую грандиозному техническому прогрессу и общему культурному росту страны» [19, с. 3].

В журнале «Математическое просвещение» публикуются материалы о проблемах современной элементарной и высшей математики, изложенные в доступной для читателей с базовой математической подготовкой форме, вопросы по истории математики, обсуждаются проблемы математического образования.

Журнал «Успехи математических наук» направлен на освещение достижений современной математики для широких кругов математической общественности, включая специалистов смежных профессий и людей, интересующихся проблемами науки. Он содержит обзорные статьи, охватывающие или целые математические области, или отдельные вопросы, которые служат предметом интенсивной исследовательской работы, а также статьи, посвященные междисциплинарным исследованиям, среди которых — переводы ключевых зарубежных математических работ и малодоступные работы.

Одним из авторов популярных математических статей рассматриваемого периода является известный популяризатор науки В. Г. Болтянский — советский и российский математик, ученик, а впоследствии сотрудник Л. С. Понтрягина. Ему принадлежат существенные результаты в области топологии и топологических методов, геометрии (вопросы комбинаторной геометрии и вопросы, связанные с третьей проблемой Гильберта), кибернетике (теория оптимального управления) [4]. Болтянский широко известен своими трудами по методике преподавания математики и популярными книгами по математике, среди которых — «Третья проблема Гильберта» (1977), «Наглядная топология» (в соавторстве с В. А. Ефремовичем, 1982), «Геометрия масс» (в соавторстве с М. Б. Балком, 1987), «Лекции и задачи по элементарной математике» (в соавторстве с Ю. В. Сидоровым и М. И. Шабуниним, 1974), а также многочисленными статьями в журнале «Квант» [20]. В нескольких выпусках журнала «Математическое просвещение» следует отметить фундаментальную работу Болтянского «Очерк основных идей топологии».

Важно отметить и спецификацию научно-популярных жанров по их предметной сущности. Если научно-популярные очерки и статьи концентрируются на освещении достаточно четко поставленных проблем и задач науки, то монографии явно или неявно выражают совокупность философских предпочтений и установок учёных — авторов работ, поднимая серьезные философско-методологические вопросы о логике развития науки, сущности науки, критериях научности, проблемах достоверности научного знания, позволяя эксплицировать внутренние философские проблемы науки, ощущаемые учёными, и их собственный образ науки.

Классические образцы популяризации математики в XX веке — книги Рихарда Куранта и Герберта Роббинса [12], Яна Стюарта [27], Мартина Гарднера [5, 6], Роджера Пенроуза [22], Дугласа Р. Хофштадтера [30] — доказательство успешности данного предположения.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ МАТЕМАТИКИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУКИ

Важным механизмом освоения математических знаний и вовлечения в профессию являются математические научно-популярные работы в стиле занимательной науки.

Классический пример — серия популярных книг Я. И. Перельмана — российского и советского учёного, выдающегося популяризатора математики, физики и астрономии, одного из пионеров жанра научно-популярной литературы и основоположников занимательной науки, организатора и редактора первого отечественного научно-популярного журнала «В мастерской природы», одного из создателей Дома занимательной науки в Ленинграде (1934). Перельман — автор 47 научно-популярных и 40 научно-занимательных книг, для многих ставших стимулом к выбору научной карьеры.

Работы Перельмана представляют собой сборники занимательных задач, головоломок, развивающих математическое воображение и позволяющих использовать математику в практических целях, требуя, в свою очередь, элементарных знаний арифметики и геометрии, — «Загадки и диковинки в мире чисел» (1923), «Практические занятия по геометрии» (1923), «Занимательная арифметика» (1926), «Занимательная математика» (1927), «Живая математика: математические рассказы и головоломки» (1934), «Вычисления с приближёнными числами» (1950) и многие другие.

На основании анализа научно-популярных работ Я. И. Перельмана можно выделить наиболее значимые критерии и основные задачи, которые ставят перед собой работы данного вида.

Являясь автором более ста книг и брошюр, Перельман «обладал редким даром захватывающе интересно рассказывать о сухих научных истинах, возбуждать жгучее любопытство и любознательность — эти первые ступени самостоятельной работы ума», — отмечает один из пионеров ракетно-космической техники академик В. П. Глушко [7]. Он называет Перельмана «певцом математики». Главной чертой творческого метода Перельмана являлось исключительное умение удивить читателя, привлечь его внимание с первого же слова. «Мы рано перестаем удивляться, — отмечает Перельман в работе «Что такое занимательная наука», — рано утрачиваем способность, которая побуждает интересоваться вещами, не затрагивающими непосредственно нашего существования... Вода была бы, без сомнения, самым удивительным веществом в природе, а Луна — наиболее поразительным зрелищем на небе, если бы то и другое не попадалось на глаза слишком часто» [23].

Задача работы Перельмана — показать обычные явления в непривычном свете, сохраняя в то же время научную безупречность их истолкования, для чего основным приемом работы становится метод неожиданного сопоставления. «Острое научное мышление, огромная общая и физико-математическая культура, умелое использование многочисленных литературных, научных и житейских фактов и сюжетов, их поразительно остроумное, совершенно неожиданное истолкование приводили к появлению увлекательных научно-художественных новелл и эссе, которые читаются с неослабевающим вниманием и интересом», — так оцениваются работы Перельмана учёными [7].

При этом важно отметить центральную идею научной популяризации — не превращать науку в забаву и развлечение, а увлекательность, живость и простоту изложения поставить на службу уяснению научных фактов, законов и теорий.

Работы Перельмана пользовались огромным успехом в общественности — так, в 1973 году их общий тираж только на русском языке составил более 12 миллионов экземпляров, кроме того, они широко известны и за рубежом и переведены на венгерский, болгарский, английский, французский, немецкий и многие другие иностранные языки [7].

ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧЁНЫХ: НАУЧНЫЕ БИОГРАФИИ ВЫДАЮЩИХСЯ УЧЁНЫХ-МАТЕМАТИКОВ

Особый тип работ, выполняющий не только научно-популяризаторскую функцию, но и важную специально-научную цель, — это исследования жизни и творчества выдающихся учёных. Внутринаучными основаниями обращения к данному жанру выступают потребности создания целостной картины истории науки, демонстрации преемственности и поддержания научных традиций. В собственно научном плане созерцание творческой лаборатории учёных представляет ценный материал для психологии научного творчества, выявляя мотивы и стимулы научной деятельности, условия, типы и режимы научного мышления, этапы исследовательского процесса и его результаты и т. д.

В 30—80-е гг. XX века основным полем популяризации научного творчества через историю учёных становятся математические журналы, фактически совмещающие в себе собственно-научные, научно-популярные и научно-учебные формы. Среди них «Математическое просвещение», «Успехи математических наук», «Историко-математические исследования», «Вестник Московского университета», «За науку в Сибири», «Сибирский математический журнал» и др., где можно найти многочисленные образцы популяризации истории жизни и творчества выдающихся математиков.

В этот период они не только выступают способом трансляции научного опыта, но и начинают использоваться в идеологических целях. В качестве социокультурных оснований их деятельности предстают необходимость создания и популяризации образа «достойного гражданина», патриота в науке, демонстрация высокого уровня развития отечественной науки, ее престижа и практической полезности. В рассматриваемый период ключевые фигуры, жизни и деятельности которых были посвящены работы мемуарного жанра в обозначенных журналах, — это П. С. Александров, И. А. Гельфанд, Л. В. Келдыш, А. Н. Колмогоров, Л. А. Люстерник, А. И. Мальцев, И. Г. Петровский, Л. С. Понтрягин, С. Л. Соболев, Ю. М. Смирнов.

Авторами оригинальных биографий учёных могут быть, во-первых, коллеги по дисциплине/направлению; во-вторых, личные знакомые, друзья — специалисты смежных отраслей науки; в-третьих, ученики и последователи.

Отличительной чертой исследований первой группы является глубина рассмотрения профессиональной деятельности героя и сопут-

ствующее ему стремление наиболее емко описать соответствующую исследовательскую область.

Публикации личных знакомых и друзей учёного характеризуются осторожностью авторской оценки достижений учёного, стремлением выделить ту сторону его труда, которая была наиболее близка их профессиональным интересам, или концентрируются на описании жизни героя, личностных качеств и взаимоотношений с ним. Примерами такого рода работ можно назвать мемуары, посвященные А. Н. Колмогорову, авторы которых П. С. Александров (специалист в области топологии, близкий друг А. Н. Колмогорова), Г. И. Катаев (родственник Колмогорова, физик), Р. С. Черкасов (соратник Колмогорова в реформе школьного образования) [2].

Работы учеников и последователей учёного отличаются созданием максимально позитивного образа учителя, высокой оценкой его профессиональной деятельности, личных качеств, подчеркиванием иных заслуг и т. п. Для данного типа работ также характерно особое внимание авторов к тем областям научной работы учёного, которые оказались в центре их собственных профессиональных интересов. Так, А. Н. Ширяев подробно останавливается на вкладе Колмогорова в теорию вероятностей, М. Арато — в математическую статистику, В. И. Арнольд — в топологию, теорию динамических систем, А. М. Обухов и А. С. Монин — в теорию турбулентности, С. М. Никольский — в теорию функций действительного переменного и т. д. [9].

Конвенциональная природа популяризации истории личностей наиболее ярко проявляется в выборе героев научно-популярных работ и основных тем и идей, которым уделяется преимущественное внимание в них. Часто критерием релевантности личности ученого является специфика журнала и соответствующая целевая аудитория — эти особенности определяют, будет ли это прежде всего крупный исследователь в конкретной области, создатель новых направлений, выдающийся педагог или организатор науки. Эта специфика ярко проявляется при сравнении собственно научных журналов, педагогических, региональных, нацеленных на развитие традиций собственной научной школы (например, «За науку в Сибири», «Сибирский математический журнал» и др.).

Среди субъективных факторов первое место занимают личные предпочтения авторов — идейная близость взглядов, отношения учитель — ученик, потребность в популяризации своих идей через указание их преемственности и т. д.

Объективные факторы, будучи в меньшей степени зависимыми от личных оценок, тем не менее представляют собой конвенциональную оценку научного сообщества. К ним относятся:

1. Авторитет учёного и высокая оценка его вклада в науку (чаще всего авторы — коллеги по дисциплине).

2. Создание учёным крупных научных школ и направлений (авторами, как правило, выступают ученики, и работа создается с целью сохранить память о людях, сыгравших ключевую роль на их профессиональном пути, обособить значимость своих направлений исследований, сопричастность традиции), важной оказывается характеристика личных качеств учёного, отношение к нему как к авторитету не только в науке, но и в жизни.

3. Научно-организационная деятельность.

4. Педагогическая деятельность (учёный рассматривается как выдающийся преподаватель и популяризатор науки среди молодежи).

Тот факт, что значительное количество популярных работ математиков XX века посвящено А. Н. Колмогорову, П. С. Александрову, А. И. Мальцеву, С. М. Никольскому, Л. А. Люстернику, Л. С. Понтрягину, В. И. Смирнову, правомерно объяснить их причастностью к этим характеристикам.

Целью данных работ выступает построение целостного образа ученого. Конвенциональность этого образа выражается в том, что все эти работы, различаясь в частных аспектах, рисуют определенную модель жизни. Индивидуальные биографии, выражающие уникальные профессиональные пути учёных, обнаруживают некоторые общие сценарии, которые можно назвать «биографическими схемами».

Анализ достаточно широкого спектра юбилейных статей, речей, энциклопедических статей конца XIX — начала XX века позволяет констатировать, что большинство из этих форм претендуют на подчеркнуто-объективный характер освещения личности и деятельности учёного и строятся по следующей схеме:

1. Собственно биографические данные и факторы, повлиявшие на становление личности будущего учёного (годы учебы (характеристика атмосферы в научном коллективе как фундамент зарождения интереса к науке, определяющее влияние преподавателей / старших товарищей и т. п., формирование научных интересов)).

2. Последующая научная карьера и достижения (приоритетные направления исследований, вклад в развитие дисциплинарной области,

создание научной школы/направления) — центральное звено мемуарного исследования.

3. Научно-популяризаторская и организационная деятельность (участие в международных конгрессах, семинарах, представление научных результатов за рубежом, создание кафедр, институтов, лабораторий).

4. Педагогическая деятельность (формирование научных школ, организация семинаров, участие в образовательных реформах, написание учебных пособий для школ и вузов).

5. Характерные черты научного творчества, стиль работы как определяющий фактор успешности в науке: нестандартные подходы к обнаружению проблемных ситуаций и методы решения проблем; многопрофильность — умение видеть связь разных областей науки, практическое применение теорий (акцент на последнем особенно характерен для биографий советского периода: статьи о Колмогорове, Лаврентьеве, Люстернике, Понтрягине, А. Н. Тихонове и др.).

6. Общественно-политическая деятельность (цель — создание образа учёного-патриота, героя своей страны. В этом отношении показательны юбилейные статьи, посвященные И. Г. Петровскому).

7. Личностные и профессиональные качества: харизматичность, увлеченность, простота в общении, доступность изложения материала, видение и поддержка таланта и т. п.

8. Обобщенная оценка вклада в развитие дисциплинарной области или науки в целом и ее официальное подтверждение: награды, премии, членство в академиях наук и прочих организациях.

При этом особенностью данного типа работ становится создание максимально позитивного образа учёного, в них преобладает тенденция к идеализации героя, подчеркивания положительных моральных качеств, которые, в сочетании с профессиональными заслугами учёного, составляют портрет действительно выдающегося человека.

Однако еще более интересен другой тип научно-популярных биографических работ — освещающих «творческую мастерскую» выдающихся учёных.

Механизм научных открытий и элементы процесса и закономерности научного творчества, социальная сторона исследовательской деятельности раскрываются посредством специфической формы научно-популярной работы — книг и монографий, описывающих жизнь и творчество известных личностей, вместе с тем донося

до широкого круга читателей фундаментальные математические идеи и современные открытия.

Выдающимся примером данной формы популяризации науки служит серия книг «Люди науки», целью которой является освещение жизни и научной деятельности крупных учёных разных областей знаний, внесших большой вклад в становление и развитие фундаментальных и ключевых идей современной науки. Среди математиков и крупных математических открытий и идей, находящихся в фокусе внимания серии, — выдающийся математик и астроном Средневековья Аль-Хорезми и его «Арифметический трактат», сыгравший важную роль в истории математики, в котором впервые была систематически изложена арифметика, основанная на десятичной позиционной системе счисления с применением нуля [26]; французский математик и философ Р. Декарт и его знаменитые «Рассуждение о методе» и «Начала философии», а также специально-математические работы, в частности, «Геометрия», труды по оптике [18]; Н. И. Лобачевский и созданная им революция — открытие варианта неевклидовой геометрии [13]; Г. Я. Перельман и доказанная им теорема Пуанкаре-Перельмана, а также ее фундаментальные следствия для космологии и квантовой физики [3]; С. В. Ковалевская и ее исследования в теории вращения твердого тела, задача о приведении класса абелевых интегралов третьего ранга к эллиптическим интегралам, вклад в исследование Лапласа о форме кольца Сатурна [11] и другие известные женщины-математики — Гипатия, Г.-Э. дю Шатле, М. Аньези, С. Жермен, Е. И. Голицына, М. Соммервиль, А. Лавлейс; а также Л. Эйлер, П. Л. Чебышев, О. Ю. Шмидт.

Эти работы концентрируются, во-первых, на биографии выдающихся математиков, их пути в науке, во-вторых, позволяют донести до широкого круга читателей важнейшие научные достижения и проследить развитие идей, в-третьих, делают акцент на личностных, социально-психологических характеристиках учёных, раскрывающихся в процессе научного творчества и профессиональной коммуникации.

Это социально-психологическое измерение содержания популярного изложения жизни и деятельности выдающихся учёных акцентирует внимание на еще одной конвенционально устанавливаемой цели — экспликации формирования и применения жизненных установок людей, достигших успеха.

Показателен в этом отношении еще один жанр научно-популярной литературы — научно-

популярные книги и очерки, посвященные выдающимся математикам их учениками и идейно близкими коллегами. В XIX — начале XX века это работы К. А. Поссе, А. М. Ляпунова, А. А. Маркова, посвященные основателю Петербургской математической школы П. Л. Чебышеву [25, 16, 17]; Л. К. Лахтина, Л. М. Лопатина, П. А. Некрасова, посвященные лидеру Московской философско-математической школы, специалисту в области анализа и теории чисел Н. В. Бугаеву [14, 15, 21].

Особое место в достижении вышеуказанной цели занимают автобиографические произведения, являющиеся результатом рефлексии учёных по поводу собственного пути в науке: дневники, воспоминания (мемуары в узком смысле), записки (записные книжки), собственно автобиографии, письма.

Эти работы наиболее полноценно раскрывают личность автора, становятся существенным материалом для истории науки, наполняя ее конструкции личностным содержанием. Ценность и актуальность анализа автобиографических работ обуславливается и тем, что они составляют эмпирическую базу для развития психологии научного творчества, иллюстрируя условия становления человека как учёного, необходимые качества личности, возможные типы деятелей науки, мотивы и стимулы научной деятельности, ее интенсивность, феномены научных открытий и т. д.

Значительную ценность для анализа автобиографического жанра в математике представляет серия воспоминаний А. Н. Колмогорова, его дневники и переписка с П. С. Александровым [10], относящиеся к 30—40-м гг. XX века. Крупным автобиографическим произведением является «Жизнеописание Л. С. Понтрягина» [24]. Примером собственно автобиографии служат работы П. С. Александрова «Страницы автобиографии», «Страницы автобиографии. Часть вторая» [1].

Мемуары в явной или неявной форме содержат в себе компоненты, характеризующие внутреннюю социальность науки: они позволяют выявить ценностно-нормативный аспект научного творчества и способствуют передаче соответствующих норм и ценностей следующему поколению учёных, привлечь людей в науку, а также транслировать общесоциальные ценности — уважение к профессии, взаимоотношение с людьми, патриотизм, стремление внести вклад в процветание страны и т. п.

Соответственно, социальная ценность биографических статей как специфического научно-популярного жанра состоит в том, что они не

просто транслируют внутринаучные нормы и ценности, но и представляют собой культурные образцы и служат тем самым средством культурной и социальной интеграции.

Особая роль в деле популяризации науки принадлежит интервью с учёными, несущая, помимо вышеперечисленных объективных стимулов, важный эмоциональный посыл и возможность практически непосредственного контакта с творцами науки и их творениями, определяющими современный мир и то, к чему он стремится.

Таким образом, популяризация науки, оцениваемая как важнейший элемент и механизм интеллектуального развития, способствует распространению и практическому усвоению научных знаний и связанной с ними системы ценностей, функционирующих в научном сообществе, обнаруживая новые грани взаимодействия науки и общества и способствуя созданию социального образа науки как движущего механизма прогресса. Многообразие форм популяризации науки определяет разнообразие структурных и тематических компонентов этого образа, согласованность которого обеспечивается конвенциональными механизмами, определяющими его успех.

1. Александров П. С. Страницы автобиографии // Успехи математических наук. 1979. Т. 34. Вып. 6(210). С. 219—249; Страницы автобиографии. Часть вторая // Успехи математических наук. 1980. Т. 35. Вып. 3(213). С. 241—278.
2. Александров П. С., Хинчин А. Я. Андрей Николаевич Колмогоров (к пятидесятилетию со дня рождения) // Успехи математических наук. 1953. Т. XVIII. Вып. 3(55). С. 177—200.
3. Арсенов О. О. Григорий Перельман и гипотеза Пуанкаре. Решение одной из самых удивительных проблем математики. М. : Эксмо, 2010. 256 с.
4. Болтянский Владимир Григорьевич. URL: <http://www.math.ru/history/people/boltyanskiy>.
5. Гарднер М. Математические новеллы / пер. с англ. Ю. А. Данилова. М. : Мир, 1974. 456 с.
6. Гарднер М. Математические чудеса и тайны / пер. с англ. В. С. Бермана. М. : Наука, 1978. 128 с.
7. Глушко В. П. Выдающийся популяризатор науки // Мишкевич Г. И. Доктор занимательных наук. Жизнь и творчество Якова Исидоровича Перельмана. М. : Знание, 1986.
8. Карпелевич Ф. И., Климык А. У., Коганов Л. М., Ольшанецкий М. А., Рогов В.-Б. К., Рубинштейн А. И., Смородинский Я. А. Наум Яковлевич Виленкин (к семидесятилетию со дня рождения) // Успехи математических наук. 1991. Т. 46. Вып. 3(279). С. 215—217.
9. Колмогоров в воспоминаниях учеников : сб. ст. / ред.-сост. А. Н. Ширяев. М. : МЦНМО, 2006. 172 с.

10. Колмогоров. Юбилейное издание : в 3 кн. Кн. 2. Этих строк бегущих тесьма... Избранные места из переписки А. Н. Колмогорова и П. С. Александрова / ред.-сост. А. Н. Ширяев. М. : Физматлит, 2003. 672 с.; Кн. 3. Звуков сердца тихое эхо. Из дневников / ред.-сост. А. Н. Ширяев. М. : Физматлит, 2003. 232 с.
11. Кочина П. Я., Зенкевич И. Г. С. В. Ковалевская : книга для учащихся. М. : Просвещение, 1986. 80 с.
12. Курант Р., Роббинс Г. Что такое математика? 3-е изд., испр. и доп. М. : МЦНМО, 2001. 568 с.
13. Лаптев Б. Л. Н. И. Лобачевский и его геометрия. М. : Просвещение, 1977. 79 с.
14. Лахтин Л. К. Николай Васильевич Бугаев (биографический очерк) // Математический сборник. М., 1905. Т. 25, № 2. С. 251—269.
15. Лопатин Л. М. Философское мировоззрение Н. В. Бугаева // Лопатин Л. М. Философские характеристики и речи. М., 1995. С. 226—240.
16. Ляпунов А. М. Пафнутий Львович Чебышев // Чебышев П. Л. Избранные математические труды. М. — Л. : Государственное изд-во технико-теоретической литературы, 1946. С. 9—21.
17. Марков А. А. Избранные труды. Теория чисел. Теория вероятностей / под ред. проф. Ю. В. Линника. М. : Изд-во АН СССР, 1951. 720 с.
18. Матвиевская Г. П. Рене Декарт : книга для учащихся. М. : Просвещение, 1987. 79 с.
19. Математическое просвещение : сб. ст. по элементарной и началам высшей математики / под ред. Р. Н. Бончковского и проф. И. И. Чистякова. Вып. первый. М.—Л. : Объединенное научно-техническое изд-во, 1934.
20. Научно-популярный физико-математический журнал «Квант». Болтынский В. Г. URL: http://kvant.mccme.ru/au/boltyanskij_v.htm.
21. Некрасов П. А. Московская философско-математическая школа и ее основатели // Математический сборник. М., 1904. Т. 25, № 1. С. 3—249.
22. Пенроуз Р. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики = The Emperor's New Mind. Concerning Computers, Minds and The Laws of Physics : пер. с англ. / под общ. ред. В. О. Малышенко. 4-е изд. М. : УРСС, ЛКИ, 2011. 402 с. (Синергетика: от прошлого к будущему).
23. Перельман Я. И. Что такое занимательная наука. URL: <http://lib.1september.ru/article.php?ID=200800711>.
24. Понтрягин Л. С. Жизнеописание Льва Семёновича Понтрягина, математика, составленное им самим. Рождения 1908 г., Москва. М. : Прима В, 1998. 340 с.
25. Поссе К. А. Чебышев П. Л. // Критико-биографический слов. русских писателей и учёных / под ред. С. А. Венгерова. Т. 6. СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1897—1904. С. 1—23.
26. Сираждинов С. Х., Матвиевская Г. П. Ал-Хорезми — выдающийся математик и астроном средневековья. М. : Просвещение, 1983. 79 с.
27. Стюарт Я. Концепции современной математики. Минск : Вышэйшая школа, 1980. 384 с.
28. Тихомиров В. М. Вспоминая братьев Ягломов // Математическое просвещение. 2012. Вып. 16. Р. 5—13.
29. Френкель Э. Любовь и математика. Сердце скрытой реальности. СПб. : Питер, 2015. 352 с.
30. Хофштадтер Д. Гёдель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда = Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid. Самара : Бахрах-М, 2001. 752 с.

И. Д. Митина, Т. С. Митина

ХАРАКТЕР СЕМИОТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Особенность семиотики искусства состоит в свойственной ей удивительной способности передавать все многообразие и сложность жизни через знаки и символы. Семиотический анализ можно отнести к основным видам анализа, используемым в рамках обучения различных культурологических дисциплин, наряду с культурологическим, иконографическим, структурным, искусствоведческим, эстетическим, герменевтическим, психоаналитическим.

Ключевые слова: культура, искусство, культурология, анализ, интерпретация, семиотический анализ.

I. D. Mitina, T. S. Mitina

NATURE OF THE SEMIOTIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF VISUAL CULTURE

The peculiarity of the semiotics of art is characterized by its specific ability to transmit the diversity and complexity of life through signs and symbols. The semiotic analysis can be considered as the main type of analysis used in the framework during training of various cultural disciplines along with cultural, iconographic, structural, art history, aesthetic, hermeneutic, psychoanalytical.

Key words: culture, art, cultural studies, analysis, interpretation, semiotic analysis.

Культуролог в исследовании произведения искусства, используя культурологический и семиотический методы анализа и интерпретации, опирается на опыт предшественников (культурологов и искусствоведов), имевших дело с анализом произведений культуры. Поэтому при анализе художественного произведения культурологам нельзя обходиться лишь изложением собственного видения объекта искусства, они должны владеть семиотическим методом анализа произведений культуры.

Сегодня всё большее значение придается изучению процесса художественной коммуникации и семиотикам различных видов. В последнее время в семиотике, психологии, культурологии и многих других дисциплинах стали широко использоваться такие выражения, как «визуальное восприятие», «визуальные коммуникации», «визуальное мышление», «визуализация».

Известный российский психолог В. П. Зинченко определяет визуальное мышление как человеческую деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку, делающих значение видимым.

Особенно актуальны проблемы визуализации в сфере массовой культуры, где первостепенное значение имеет непосредственное общение, а вербально-понятийные знания отходят на второй план. Обсуждая проблемы визуального восприятия в современной культуре, российский искусствовед В. М. Розин отмечает, что слово, изображение и музыка являются тремя китами, на которых держится психическое здоровье современного человека. Это три равноценных канала психического изживания (реализации) желаний человека, которые по разным причинам не могут быть осуществлены в форме обычной жизнедеятельности.

Что касается произведений изобразительного искусства, то ключевым здесь является слово «изобразительное», иначе говоря, «визуально воспринимаемое». Здесь тоже можно говорить о «письме» (вспомним такие слова, как «живопись», «иконопись», «манера письма художника»), но это письмо особого рода, в его основе лежит образная, невербальная, протяженная в пространстве система знаков.

Художественно-творческая деятельность человека характеризуется большим разнообразием форм. В зависимости от материальных

средств, с помощью которых осуществляется отображение реальной действительности в художественной форме, можно выделить три группы видов искусств:

1) пространственные (живопись, скульптура, графика, художественная фотография, дизайн), то есть такие, которые развертывают свои образы в пространстве;

2) временные (декламация, музыка), в которых образы строятся во времени;

3) пространственно-временные (балет, театральные постановки, кино- и телеискусство), обладающие протяженностью во времени и в пространстве.

В каждой из этих групп используются разные виды и типы знаков:

— *натуральные*, предполагающие сходство образов с чувственно воспринимаемой реальностью (живопись, скульптура, графика);

— *образные*, обращенные непосредственно к ассоциативным механизмам восприятия (музыка, танец);

— *конвенциональные*, используемые, как правило, совместно с другими типами знаков в так называемых синтетических формах творчества (песня, декламация, театр).

Анализируя особенности таких способов отображения действительности, как театр, фотография, кино, телевидение, архитектура, можно отметить наличие у каждого из них своего особого языка. Лишь овладев языком того или иного вида искусства, человек получает возможность воспринимать и понимать идею автора.

Каждый вид искусства обладает набором присущих ему выразительных средств и определяет особенности коммуникативного процесса, в котором зритель участвует как человек, воспринимающий передаваемую ему информацию.

Многие произведения живописи, музыки и других видов искусств созданы на основе литературных произведений, в том числе на сюжетах из Библии. В свою очередь авторы литературных произведений широко используют метафоры, основанные на художественных образах.

Создавая художественное произведение, автор выражает в знаковой форме свое понимание действительности, свой внутренний мир или мир своего сознания. Отобразив явления действительности в условной форме, в форме художественного образа, автор осуществляет художественную рефлексию своего внутреннего мира, отражает этот мир, используя доступные ему выразительные средства. Зритель, «читая» художественное произведение, воспринимает его содержание на основе своего опыта и зна-

ний, «строит» в своем сознании художественный образ в соответствии со своим пониманием окружающей действительности.

Автор, создавая свое произведение, переходит от реальности к условности, используя для этого соответствующие изобразительные средства. При этом он решает массу проблем, связанных с выбором художественных средств для отображения того или иного явления действительности. Зритель или слушатель по-своему воспринимает художественный образ. В этом процессе участвуют как вербально-логические (левополушарные), так и наглядно-образные (правополушарные) механизмы мышления.

Создавая произведение, художник «означает», выражает в знаковой форме мир своего сознания. Переводя явления действительности в условную форму, в форму художественного произведения, автор осуществляет художественную рефлексию своего собственного мира, мира художника, выражает его в виде текста, используя доступные ему выразительные средства. Зритель, «читая» текст художественного произведения, осмысливает его содержание и, руководствуясь своим опытом и знанием языка данного искусства, строит в своем сознании соответствующий художественный образ.

Представляют интерес процессы в сознании, связанные с переходом от реальности к условности (для автора) и от текста к знаку и к образу (для зрителя). В обоих случаях на первый план выдвигаются проблемы обозначения, выражения, осознания знаковой ситуации, которые невозможно решить без вербально-понятийного мышления.

Семиотический анализ — это рассмотрение текста как системы знаков. Значимым является разграничение в рамках семиотики *семантики*, *синтагматики* и *прагматики* знаков. Семиотический метод связан с моделированием текста как знаковой системы.

Для усиления изобразительности и выразительности речи в художественном произведении часто используются такие обороты и образы, которые основаны на употреблении слова (или сочетания слов) в переносном значении. Это то, чего в нехудожественных текстах (особенно в научных) стараются по возможности избегать.

Использование элементов разных систем — обычное средство образования художественных значений. На нем строятся семантические эффекты типа метафоры, стилистические и иные художественные смыслы.

Андрей Белый дает определение процесса символизации: «процесс построения моделей

переживания посредством образов видимости есть процесс символизации». Символ, таким образом, разворачивается им в следующую трехчленную модель: «1) символ как образ видимости, возбуждающий наши эмоции конкретностью его черт, которые нам заведомы в окружающей действительности; 2) символ как аллегория, выражающая идейный смысл образа: философский, религиозный, общественный; 3) символ как призыв к творчеству жизни» [1].

В основу семиотического анализа произведения положены такие понятия семиотики, как знак, знаковая система, мощность знаковой системы, виды знаковых систем, отношения между знаковыми системами. Ниже представлены основные положения семиотического анализа художественного текста:

1. Выделение и анализ отдельных знаков в произведении.

2. Рассмотрение взаимодействия знака(ов) и системы(м) в соответствии с сюжетной динамикой произведения.

3. Рассмотрение взаимодействия двух или более знаковых систем в соответствии с сюжетной динамикой произведения.

При создании семиотической картины произведения необходимо придерживаться нескольких этапов: рассмотреть текст произведения как систему; выделить исходные системы и подсистемы; выделить исходные элементы каждой системы и подсистемы; рассмотреть их взаимодействие и динамику в процессе сюжета. Также необходимо дать предположительную классификацию знаков на намеренно заложенные автором и спонтанные. В данном случае обязательно должна быть учтена социокультурная дифференциация (проблема семиотических кодов).

В результате мы получаем семиотическую картину произведения. Выделяемые знаки могут значительно различаться. Например, если мы говорим о людях, то нужно учитывать такие семиотические характеристики, как знаковая функция одежды, поведения, речи, жестов, мимики, цвета. Необходимо заранее классифицировать эту категорию. Сам процесс выделения отдельных знаков условен, так как они в любом случае включены в систему.

Рассмотрим семиотический аспект анализа живописи. В отличие от речевого высказывания, которое строится из слов, или спектакля, который строится из мизансцен, произведение изобразительного искусства не строится из содержательных единиц «младшего ранга». В изобразительном искусстве нет таких «младших» зна-

ков: его основной единицей является целостное (законченное) изображение, т. е. основная единица языка изобразительного искусства и его отдельные произведения совпадают «по синтаксической иерархии». Эта черта (принадлежность к одному иерархическому уровню основной знаковой единицы и всего произведения) резко отличает изобразительное искусство от таких семиотик, как этнический язык, музыка, танец, литература, театр, кинематограф.

В изобразительном искусстве преобладает прямая и сильная иконичность (что особенно очевидно при его сопоставлении с музыкой, балетом, лирической поэзией) [5].

Произведения изобразительного искусства не разворачиваются во времени: их восприятие происходит одномоментно (в отличие от восприятия речи, танца, песни), что, разумеется, не исключает длительности самого «момента» восприятия: зритель может долго стоять перед понравившейся картиной, много раз и подолгу рассматривать репродукцию в альбоме.

Произведения изобразительного искусства, не обладая протяженностью во времени, отображают прежде всего статику мира. Произведения пластических искусств, изобразительных (живопись, графика, скульптура) и неизобразительных (архитектура, декоративное искусство), не обладая протяженностью во времени, чисто физически занимают определенные пространства (поэтому соответствующие семиотики иногда называют пространственными). Пространственность изобразительных искусств и архитектуры отличает их от всех других искусств. Спектакли, симфонии занимают пространство сцены только то время, пока их играют (исполняют). Круглая плоская коробка с пленкой фильма занимает некоторое место на полке, но фильм как произведение искусства осуществляется на экране, а не на полке. После окончания сеанса фильм не занимает пространства и недоступен для восприятия.

В изобразительных искусствах иконичность была исходным свойством их знаков (знаков-изображений). В отличие от танца и особенно музыки, план содержания изобразительных искусств в большей мере доступен для словесного, в том числе «заочного» рассказа или характеристики.

Вместе с тем любое произведение изобразительного искусства в той или иной мере конвенционально. Природа конвенциональности различна. Есть конвенции, общие для целой группы изобразительных семиотик: например, плоскостной характер живописных и графиче-

ских произведений, объемный — в круглой скульптуре и объемно-плоскостной — в рельефе. Есть конвенции, характерные для культурно-религиозных традиций.

Есть конвенции, присущие художественным эпохам, направлениям и школам. Например, европейское искусство в эпоху Возрождения достигло высокого совершенства в изображении пространства с учетом кажущегося уменьшения размеров предметов, а также изменений в восприятии цвета и ясности очертаний по мере удаления предметов от наблюдателя (законы прямой и воздушной перспективы). Однако позже в некоторых художественных течениях конца XIX — XX века принципы перспективного изображения намеренно игнорировались.

Используются разные языковые средства для описания одного и того же события, факта, явления. Все это примеры использования различных знаковых систем при создании информационных моделей [4, 5].

Возможность использования языков, основанных на системах образных знаков (живописи, скульптуры, музыки) как средств описания окружающей нас действительности, очень важна. Ведь именно по художественным произведениям миллионы людей познают драматические моменты национальной и мировой истории. Созданные образы с молодых лет закрепляют события в сознании человека.

В наше время все искусства — это системы многоканальных семиотик. Знаки-индексы передают зрительную предметность мира. В музыке знаки-индексы — косвенные отражения предметов по какому-либо сопутствующему («смежному») признаку: например, изображение птиц передачей одного из их «метонимических» звуковых признаков — щебетания или движения крыльев, изображение двигающейся телеги путем имитации тяжелого и вращающегося движения и т. д.

Знаки-копии выражают в звучании психологические процессы и состояния: волнение, усиление или ослабление диапазона эмоциональных колебаний, коллизии противоречивых чувств, рост напряжения, кульминацию, спад, затишье и т. д. В музыке знаки-копии преобладают.

Знаки-символы (целиком условные «понятийные знаки»). Создание графических средств, позволяющих зафиксировать музыку на бумаге, по своей значимости — это революционное событие в истории музыки и коммуникации. История средств записи музыки обнаруживает их тесную связь с развитием письма в целом: первые системы языкового и музыкального письма

появляются в одних культурах и принадлежат одному типу письма.

Искусство кинематографа удивительным образом соединяет в себе иллюзию и самую настоящую реальность. Для многих кинозрителей кино — это прежде всего искусство актеров и режиссера в воспроизведении жизненных историй, драматических или смешных. Между тем в своих истоках кино — это искусство изображений, сменяющих друг друга на экране.

Художественные языки той или иной эпохи напрямую зависят от информационных технологий своего времени, т. е. от наличия письма и книгопечатания, радио, телевидения, компьютера, от способов трансляции и тиражирования произведений.

Если в начале века к кинематографу относились лишь как к новому развлечению, то постепенно его стали воспринимать как средство эстетического освоения мира. Перенос на киноэкран пространственно-временных характеристик окружающего мира является своеобразным моделированием реально существующих или существовавших процессов, и это во многом определяет познавательную ценность кинематографа.

Лотман Ю. М. определял сущность кинематографа как синтез двух повествовательных тенденций — изобразительной («движущаяся живопись») и словесной. Он отмечал, что синтез словесных и изобразительных знаков приводит к параллельному развитию в кинематографе двух типов повествования, к взаимопроникновению в кино двух принципиально различных семиотических систем. Слова начинают вести себя как изображения.

В современной киноленте одновременно наличествуют три типа повествования: изобразительное, словесное и музыкальное (звуковое). Между ними могут возникать сложные взаимоотношения. Изучение кино как искусства с позиции семиотики означает исследование механизма воздействия его на человека. При этом важно все то, что человек замечает во время демонстрации фильма, все, что его волнует. Для зрителя научиться понимать язык кино столь же необходимо, как для того, кто хочет понимать классический балет, симфоническую музыку или любое другое искусство, — овладеть соответствующей системой знаков.

В основе киноязыка лежит наше зрительное восприятие мира. Как всякий язык, язык кино имеет свою грамматику, которая включает весь механизм сопоставлений и различий, связывающий кинообразы в повествовании, и свою

лексику. Функцию лексических единиц здесь выполняют фотографии людей и предметов, которые становятся знаками этих людей и предметов [2, 7].

Одно из наиболее существенных различий между лексикой, построенной на словах естественного языка, и лексикой киноязыка состоит в том, что если слова естественного языка могут обозначать как конкретные, так и объекты любой степени абстракции, то лексика киноязыка, как и любого иконического (например, языка фотографии), всегда конкретна: «Отрыв кинознака от его непосредственно-вещественного значения и превращение его в знак более общего содержания прежде всего достигается резко выраженной модальностью кадра: так, например, данные крупным планом предметы воспринимаются в кино как метафоры (в естественном языке они выступили бы как метонимия)».

Анализируя произведение киноискусства как текст, Ю. М. Лотман выделяет в нем четыре уровня [3].

Первый уровень — соединение мельчайших самостоятельных единиц, при котором семантическое значение еще не присуще каждой единице в отдельности, а возникает именно в процессе их склеивания. В естественном языке на этом уровне располагаются цепочки фонем. В кинематографе это монтаж кадров.

Второй уровень — по аналогии с естественным языком интерпретируется как уровень предложения. На кинематографическом уровне это законченная кинематографическая фраза, отличающаяся внутренним единством, отграниченная с двух концов структурными паузами.

Третий уровень — соединение фразовых единств в цепочки фраз. Последовательность фраз организована принципиально иначе, чем фраза: она состоит из равноправных элементов, понятие границы не заложено в ее структуре, и увеличение путем присоединения новых элементов практически может быть безграничным. Тип структурной организации делает третий уровень параллельным первому.

Четвертый уровень — уровень сюжета. Он строится по типу второго, фразового. Текст делится на специализированные в структурном отношении сегменты, которые, в отличие от элементов первого и третьего и подобно элементам второго уровня, имеют непосредственно семантический характер.

В соответствии с этой моделью построения кинотекста первый и третий уровни относятся к плану выражения, а второй и четвертый — к плану содержания.

Касаясь роли актера в кинофильме, Ю. М. Лотман отмечает, что в семиотическом отношении игра актера представляет собой сообщение, кодированное на трех уровнях: а) режиссерском; б) бытового поведения; в) актерской игры.

Один из основателей науки семиотики Ч. С. Пирс во главу угла ставил человека как создателя и как интерпретатора знака. В связи с этим представляет интерес такое семиотическое явление, как актер. Что создает актер своими речевыми и телесными выражениями: самого себя или играемый им персонаж? Прежде всего следует отметить, что каждый человек отличается определенным набором характерных черт, признаков, среди которых есть как кратковременные (одежда, прическа), так и долговременные (форма лица, строение тела, тембр голоса и др.). Исходя из этого, актера можно определить в соответствии с классификацией Пирса и как иконический знак, и как знак индексальный. Как иконический знак он создает соответствующий персонажу образ на основе характерных признаков, как индексальный — указывает на другие, внутренне присущие персонажу характеристики. Кроме этого, при анализе восприятия игры зрителями можно прийти к выводу, что, помимо указанных выше интерпретаций актера как знака, существует еще одна — личностная характеристика самого актера, его проявление самого себя как исполнителя роли. Этим объясняется наличие трех аспектов в проблеме изучения актера как знака.

Очевидно тем не менее, что кино — искусство, весьма специфическое. Появившись в период небывалого философского, технического, художественного и научного подъема, кино в определенном смысле создало сам образ XX века и во многом повлияло на весь ход развития цивилизации в целом.

Лотман М. Ю. подчеркивал, что не вся информация, которую мы черпаем из фильма, представляет собой киноинформацию: «Фильм связан с реальным миром и не может быть понят вне безошибочного узнавания зрителем того, какие вещи в сфере действительности являются значением тех или иных сочетаний пятен света на экране. Но для того, чтобы включиться во все эти внетекстовые связи и выполнить свою общественную функцию, фильм должен быть явлением киноискусства, то есть разговаривать со зрителем на киноязыке и нести ему информацию средствами кинематографа» [3].

Из всех направлений искусства XX века кино было ближе всех к сюрреализму, который

тоже очень хорошо умел показывать границу иллюзорного и реального, также тесно был связан со сновидением и с бессознательным. Эта фундаментальная особенность киноязыка — игра на границе иллюзии и реальности — стала возможной во многом благодаря монтажу.

С появлением постмодернизма идеи гипертекста проникли и в кино. Текст в тексте стал фильмом в фильме — одним из популярнейших приемов мирового кино. Гипертекст в кино оказался гораздо эффективнее, чем в литературе.

Таким образом, семиотика рассматривает художественный текст как сложно организованный знак, состоящий из знаков низшего уровня — языковых, культурных, социальных и т. д. При этом идея уровневой организации текста является существенной для семиотики, поскольку она дает способ единообразно (хотя и не совершенно одинаково) описывать разные стороны текста.

В семиотической действительности, в сущности, есть следующие объекты: знаки, состоящие из означаемого и означающего; комбинации знаков; дифференциальные признаки, которые позволяют отличать одно означающее от другого или одно означаемое от другого. Комбинация знаков на более высоком уровне может сама становиться знаком, и тогда входящие в состав комбинации знаки низшего уровня выступают в качестве дифференциальных признаков; при движении вниз знак рассматривается как комбинация знаков, в свою очередь различающихся новыми дифференциальными признаками. Дифференциальные признаки есть результат со- и противопоставленности знаков одного типа, то есть являются основой парадигматических отношений между знаками; комбинации знаков строятся по некоторым правилам, которые определяют синтагматические отношения между знаками.

Итак, семиотический анализ можно представить как процедуру: 1) разделения текста на некоторые значимые фрагменты; 2) описания различий между этими фрагментами, т. е. их парадигматики; 3) описания отношений между этими фрагментами в тексте, т. е. их синтагматики. На основании результатов анализа можно

будет осуществлять синтез — определение смысла целого текста. Следовательно, присущая человеку эстетическая потребность может быть исследована в рамках семиотического метода. Подобное исследование представляется крайне целесообразным и актуальным, поскольку дает возможность проанализировать информационную составляющую таких важнейших понятий эстетики, как творческий акт и категория прекрасного.

Таким образом, можно увидеть, что семиотика не распространяется только лишь на языковые системы. Понятие семиотики может быть применимо к любой сфере жизнедеятельности человека, например, творчеству [3, 4].

Семиотика стремится создать язык для исследования знаков независимо от того, образуют ли они сами по себе язык, являются ли они знаками науки или знаками искусства, техники, религии или философии, естественны они или патологичны, соответствуют или не соответствуют тем целям, для которых используются. Для нас особое значение имеют исследования культуры как информационно-семиотической системы.

Изучение знаков и их взаимодействия — довольно сложный процесс, но овладение системой распознавания знаков может послужить познанию человека как творческого субъекта.

1. Агеев В. Семиотика. М. : Изд-во «Весь мир», 2002. С. 119—120.
2. Арзамасцева И. В. Семиотика. Ульяновск : УлГТУ, 2009. С. 30.
3. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике искусства. СПб., 2002.
4. Митина И. Д., Мартыненко А. В., Моисеева М. В. Анализ и интерпретация произведений культуры в контексте культурологического подхода : учеб. пособие. Ульяновск : УлГУ, 2013. 362 с.
5. Митин С. Н., Митина Т. С. Учебное пособие по курсу лекций «Имиджелогия». Ульяновск : УлГУ, 2013.
6. Панофски Э. Смысл и толкование изобразительного искусства. СПб., 1999.
7. Успенский Б. А. Семиотика истории. Семиотика культуры // Успенский Б. А. Избр. ст. : в 2 т. М., 1994. Т. 1.

ФИЛОЛОГИЯ

Е. Н. Егорова

ЯЗЫК СУДЕБНОГО ДОКУМЕНТА: УЗУС И КОДИФИКАЦИЯ

В ходе исследования изучен вопрос о языке судебного документа, рассмотрены теоретические основы юридической лингвистики, на примере судебных текстов рассмотрены узуальные и кодифицированные конструкции этого типа документов. Был проведен анализ приговоров суда города N, выявлены типичные грамматико-стилистические ошибки. Положение о том, что процесс создания текста судебного документа обусловлен рядом факторов как собственно лингвистического, так и экстралингвистического характера, нашло подтверждение. С точки зрения практики результаты исследования могут быть использованы в вузовском преподавании курсов «Юридическая лингвистика».

Ключевые слова: юридическая лингвистика, текст судебного документа, узус, кодификация.

E. N. Egorova

LANGUAGE OF JUDICIAL DOCUMENT: THE USAGE AND CODIFICATION

The study examines the language of judicial documents. The article deals with the theoretical foundations of legal language. It also considers usual and codified structures in the judicial documents. The author analyses the decreets of Anytown and their common grammar and stylistic mistakes. She proves that the process of creating legal wording caused by several linguistic and extralinguistic factors. The results of this research can be practically used in the University course "Legal linguistics".

Key words: legal linguistics, legal wording, language usage, codification.

Нарушение языковых норм в отличие от нарушения норм права при создании судебного документа не всегда влечет за собой правовые последствия. Следствием может быть в первую очередь недостижение целей коммуникации, то есть непонимание или недопонимание. Правильность оформления судебного документа предполагает коммуникативную целесообразность, точность, логичность и последовательность изложения материала, мотивированность выводов, соблюдение канона официально-делового стиля, соответствующего жанру документа. Ошибка в формообразовании или выборе слова, нарушение правил построения предложения не только свидетельствует о некомпетентности автора текста, но и вызывает неопределенность в толковании важных сведений. Все перечисленные выше последствия неточностей словоупотребления могут породить судебную ошибку, влекущую за собой продолжение тяжбы, а иногда и другие драматические исходы.

Актуальность изучения текстов судебных документов обусловлена рядом лингвистических и экстралингвистических факторов.

Во-первых, соблюдение правил русского языка юридически обязательно в силу требований закона «О государственном языке Российской Федерации». При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка, за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке. Текст судебного документа создается на основе процессуальных норм в зависимости от специфики различных категорий дел с учётом общих закономерностей организации письменной речи и особенных правил официально-делового стиля.

Во-вторых, возрастает интерес судей к вопросам, связанным с точностью языкового оформления определений, решений, приговоров и др.

Важно также отметить синкретичность характера исследования текстов, находящихся на стыке лингвистики и права. Вопрос языка права как самостоятельного стиля также имеет ценность для юриспруденции. Однако такая синкретичность, стыковка с «чужой» наукой несколько опасна. К сожалению, не всегда выводы лингвиста (или комментарии специалиста в области юрислингвистики) оказываются «конвертируемыми».

Исследованием текстов судебных документов занимались и занимаются ведущие специалисты авторитетных экспертных организаций — ГЛЭДИС, СИБАЛЭКС и др. (К. И. Бринев, Н. Д. Голев, М. В. Горбаневский, М. А. Осадчий, Т. В. Губаева, П. А. Катышев и др.).

Интерес учёных был связан с рейтингом проблемных мест в подготовке текстов решений (П. А. Катышев), грамматико-стилистическими особенностями юридических текстов (Т. В. Губаева), юридическим аспектом языка в лингвистическом освещении (Н. Д. Голев). Юристу о русском языке посвящены многочисленные труды Н. Н. Ивакиной, Ю. А. Воронцовой и др.

По словам Т. В. Губаевой, механизм работы с судебным текстом не может быть раскрыт во всех подробностях или представлен в виде справочника по делам всех категорий и по всем видам судопроизводства. Потому что лишь самые общие закономерности построения письменной формы речи поддаются описанию в некоторых правоприменительных ситуациях [1].

Лингвист, изучая текст судебного документа, обращается к синхронной и диахронной языковой системе (а иногда — к асистемным явлениям), к тенденциям, происходящим в языке, к источнику происхождения языкового факта, к его печатной фиксации. В результате анализа он оценивает языковой факт как допустимый или как недопустимый в литературной речи и фиксирует свое заключение в рецензии. Такая профессиональная оценка основывается на соотношении языковых фактов, представленных в тексте, с фиксацией оценки того или иного языкового факта в справочниках и словарях. Кодификацию специалист, занимающийся вопросами юридической лингвистики, интерпретирует как свод правил современного русского языка и норм права.

Носитель языка и культуры не только мало занимается теоретическими разысканиями в родном языке, но даже, как правило, редко заглядывает и в нормативный словарь, чтобы познакомиться с кодифицированной нормой. И надо учесть, что юрист встречается в своем общении с разным кругом лиц. Однако и в этом слу-

чае он руководствуется в своей речи привычностью языковых форм, бытующих в его коммуникативном и профессиональном окружении. Поэтому для рядового носителя языка часто — что обычно, то и правильно в языке. Это явление назовём узусом. Узус можно понимать как неосознанную и некодифицированную норму. Рассмотрим примеры контекстов, актуализирующих узус и кодификацию.

К узуальным контекстам отнесём конструкции типа: *«Именем Российской Федерации», «в составе:», «в городе Архангельск», «осудить к», «по отбытию», «по приезду», «в виду» (в значении производного предлога), «согласно показаний», «согласно статьи», «в период времени», «в последствие», «на основании изложенного и руководствуясь», «вина доказана»* и др.

В соответствии со списком узуальных выражений перечислим кодифицируемые контексты: *«именем Российской Федерации», «в составе», «в городе Архангельске», «приговорить к»* и *«осудить на», «по отбытии», «по приезде», «ввиду» (в значении производного предлога, но «иметь в виду»), «согласно показаниям», «согласно статье», «в период», «впоследствии», «руководствуясь», «виновность доказана»* и др.

Анализируя механизм процесса деформации языковой нормы, рассматривая вопросы, возникающие у юристов к лингвистам, на наш взгляд, можно обозначить алгоритм преодоления трудностей. Разумеется, очевидно, чем больше в лингвистическом труде начинает приниматься во внимание экстралингвистическая специфика юридической деятельности, тем больше вероятность выхода за пределы собственно лингвистики и сближения (в нашем случае) с юридической дисциплиной. Но всё же необходимо обозначить те языковые и внеязыковые факторы, которые оказывают влияние на создание текста судебного документа.

Один из экстралингвистических факторов — период подготовки документа. В зависимости от типа, содержания, специфики того или иного дела автору текста требуется время. Как известно, интенсивность и напряжённость труда судьи высока. Чтобы заменить языковую ошибку в тексте электронного документа (на экране монитора), нужно обладать при указанных коммуникативных условиях сверхъестественными способностями. Спустя время именно в печатном варианте мы начинаем видеть то, что не замечали в момент, когда работали над созданием текста.

Источники (прецедентные тексты) и традиции — ещё один экстралингвистический фактор. На стиль документов влияют в значительной

степени сложившиеся в профессиональном обществе традиции. Так все пишут, следовательно, так правильно. Но, по-видимому, многие из прочно вошедших в практику стереотипов не во всем соответствуют как языковым, так и процессуальным нормам. Нередко коллеги заимствуют не только выигрышные фразы и ёмкие устойчивые обороты, но и неудачные конструкции, содержащие ошибки. Так возникает пласт лексики, которую юристы часто называют профессиональной, хотя её точнее назвать «псевдопрофессиональной» (например, речевая избыточность в лишней фразе: *«будучи ранее судимым за..., на путь исправления не встал»*). Казалось бы, текст закона — эталон, судьи обязаны переносить в текст судебного документа именно формулировку из текста закона. Проиллюстрируем, чтобы пояснить мысль. Филологи говорят: *«видео-конференц-связь»* надо писать, используя два дефиса. Юристы отвечают: в законе написано посредством одного дефиса — будем писать так, как в законе. В статье 119 Уголовного кодекса Российской Федерации читаем: *«угроза убийством»*. С точки зрения норм литературного языка сочетание *«угроза убийством»* некорректно (при корректном глагольном управлении: *«угрожать убийством»*). Однако в качестве специфического юридического термина это сочетание устоялось.

Верховный Суд Российской Федерации на официальном сайте [4] иногда публикует материалы, в которых встречаются конструкции, содержащие грамматические неточности, но для судьи это авторитетный источник, поэтому он может использовать материалы в качестве шаблона. Рассмотрим типичную финальную фразу документа, опубликованного на сайте: *«Решение может быть обжаловано в Апелляционную коллегию Верховного Суда в течение месяца...»*. Благозвучно и правильно с точки зрения русской грамматики: *«обжаловано (где?) в суде, (где?) в коллегии»*.

В соответствии с официально-деловым стилем надо писать «Именем Российской Федерации» с прописной, а с точки зрения грамматики — со строчной. Ещё один вопрос для размышления. Выход — набрать заглавие документа прописными.

Наконец, существует так называемый человеческий фактор: авторы кодексов, законов, научной литературы могут ошибаться, а следовательно, надо смотреть на публикуемые сведения через призму объективности.

Прецедентными текстами (в ситуации подготовки судебного документа) выступают:

а) заимствования из материалов дела: *«Они переоделись в одежду N, а свою одежду бросили в ванну, куда для отвода глаз бросили другую обнаруженную в квартире одежду»*. Об отсутствии перевода устной речи в письменную форму свидетельствуют многочисленные повторы корня (-де и его алломорфов -дежд), устойчивые разговорные сочетания (*«для отвода глаз»*). Речевая избыточность может быть объяснима только стремлением юриста воссоздать в деталях обстоятельства основного действия. Иногда только с комично-поэтической интонацией можно прочитать *«О том, какова была дальнейшая судьба телефона «iPhone 3G Black», утраченного N»*;

б) заимствования из судебных экспертиз. К примеру, широко представлены фрагменты судебно-медицинских экспертиз. В начале описательно-мотивировочной части при попытке раскрыть суть преступного деяния в первом абзаце возникает перегруженная (избыточная по смыслу) конструкция. Подробное цитирование данных судебно-медицинской экспертизы приводит к неизбежной потере логической межфразовой связи.

Необходимо отметить, что трудности в оформлении возникают чаще при подготовке вводной и резолютивной частей, а больше всего заимствований из «чужих» текстов можно встретить в описательно-мотивировочном фрагменте документа. К примеру, совмещая разнородные фрагменты, автор переходит порог стилистической оправданности: *«Она судьбой септика не интересовалась, он выпал из её внимания»*; *«При осмотре труп раздевался и переворачивался»*.

С лёгкостью можно определить, где в тексте судебного документа находятся заимствованные фрагменты из материалов дела, а где — исходный текст составителя документа. Главным показателем *«своего и чужого»* является грамотность.

Думается, при оформлении документа авторам следует обращать внимание на основные законы логики: это позволит исключить двусмысленные интерпретации, сделает переходы от композиционных частей легко воспринимаемыми, а межфразовые компоненты семантически едиными. Частотны следующие недочёты:

а) нарушения последовательности высказывания; отсутствие связи между частями и предложениями;

б) неоправданное повторение высказанной ранее мысли;

в) несоразмерность частей высказывания.

Медленное чтение текста печатного формата и возможность дать прочитать текст другому

человеку (коллеге) — ещё одно условие для грамотного написания, ведь электронная версия содержит «слепые места».

Чтобы облегчить процесс восприятия сложного, но знакомого языкового материала, представим материал согласно языковым ярусам.

Среди языковых особенностей официально-делового стиля наибольшей рельефностью обладают его лексические средства, поэтому начнём комментарии с лексического яруса. В судебном документе занимают ведущую позицию стилистически нейтральные устойчивые обороты, употребление которых связано со стандартизованностью официально-делового стиля: «иметь значение», «играть роль», «причинить ущерб», «место нахождения», «обжалованию не подлежит», «в случае неявки», «по истечении срока» и т. д. Между тем наряду с процессом стандартизации происходит процесс фразеологизации деловой речи. Об этом свидетельствуют контексты, содержащие глагольно-именные словосочетания, которые в деловом языке становятся универсальным средством и используются вместо параллельных им собственно глагольных форм. Иногда избыток таких форм затрудняет восприятие смысла: «*нападение в целях хищения, совершенное с применением насилия, опасного для жизни и здоровья (разбой), с применением предмета, используемого в качестве оружия, с незаконным проникновением в помещение, с причинением тяжкого вреда здоровью потерпевших*».

Весьма редко в текстах судебных документов можно встретить примеры речевой недостаточности: «*Суд не может удовлетворить просьбу умершего о взыскании средств на погребение*» (понятно, что пропущено слово «родственников» после слова «просьба»; вид ошибки — речевая недостаточность). Среди трудностей и погрешностей есть и такие явления, как паронимия и речевая избыточность.

Отметим паронимы, которые входят в группу риска: «*роспись — подпись*», «*оплатить — уплатить — выплатить — заплатить*», «*представить — предоставить*», «*вина — виновность*», «*закончить — окончить*», «*одеть — надеть*», «*проводить — производить*». Охарактеризуем для примера узус и кодификацию некоторых из приведённых примеров.

Юристы, по мнению Н. Н. Ивакиной, воспринимают подмену слов «*вина — виновность*» как норму языка, так как эта погрешность зафиксирована в тексте закона [2]. В уголовном праве есть принцип вины (ст. 5 УК РФ), хотя в этой же статье (ч. 2) в термине «*невиновное причинение вреда*» слово «*невиновное*» обра-

зовано от слова «*невиновность*» (от слова «*вина*» — прилагательное «*виноватый*»). Юридическим термином является пароним «*виновность*». Значит, в предложениях, содержащих эту лексему в тексте судебного документа, нужен пароним «*виновность*».

В текстах, к примеру, приговоров часто встречаются ошибки, связанные с употреблением однокоренных существительных «*отбывание*» и «*отбытие*». «*Отбытие*» образовано от глагола совершенного вида «*отбыть*» и обозначает действие завершившееся, «*отбывание*» образовано от глагола несовершенного вида «*отбывать*» и обозначает действие незавершившееся, длительное. Поэтому в предложениях, обозначающих окончание наказания, нужно употреблять существительное «*отбытие*», например, «*был освобожден по отбытии наказания*». При назначении наказания, когда подсудимому еще только предстоит отбывать наказание, необходимо использовать существительное «*отбывание*»: «*назначить наказание в виде 5 лет лишения свободы с отбыванием в исправительной колонии строгого режима*».

Речевая избыточность, как уже было упомянуто ранее, характерна для юридического дискурса, поэтому плеоназм, тавтологию, лишние слова можно отнести к узальному, типичному в тексте: «*период времени*», «*причинённый — причинён*», «*из оглашенных в порядке*», «*осмотра — осмотрен*», «*смс-сообщение*», «*CD-диск*», «*DVD-R-диск*», «*вину по предъявленному обвинению не признал*» и пр.

Вместе с тем есть кодифицируемые повторы юридических терминов, которые обусловлены требованием предельной точности к формулировкам в тексте документа. Именно поэтому ограничены возможности синонимических замен, так как замена слова может вызывать изменение оттенков значения.

Итак, на лексическом уровне причинами, приводящими к неточности, неясности и двусмысленности при составлении деловых и процессуальных документов, являются:

- а) употребление слов в значении, не свойственном для литературного языка;
- б) неумение пользоваться синонимами, паронимами, терминами, многозначными словами и омонимами;
- в) нарушение норм лексической сочетаемости;
- г) речевая избыточность;
- д) редко — речевая недостаточность.

Чтобы преодолеть проблемы, связанные с изучением морфологии языка, авторам судебных документов можно обратиться к сведениям,

опубликованным на таких интернет-ресурсах, как *грамота.ру*, *грамма.ру* [5, 6]. Трудными в морфологии для носителей русского языка и культуры, пожалуй, являются вопросы склонения имён нарицательных и собственных. Самым востребованным правилом склонения имён собственных (по опыту ответов на вопросы подобного типа) можно назвать правило склонения фамилий на согласный типа *Новорец, Дружkevич, Голь*. Заметим, что они склоняются в том случае, когда обозначают лиц мужского пола (*Розенталя Дитмара Эльяшевича*). «Не склоняются они в письменной и официальной устной речи, если по звучанию совпадают с именами, с названиями профессий, животных, птиц, насекомых, предметов. В разговорно-бытовой речи наблюдаются случаи их склонения» [2].

Дмитрий Сергеевич Лихачев справедливо указывает: *«Хороший язык не замечается читателем. Читатель должен замечать только мысль, но не язык, каким мысль выражена. Следует поменьше употреблять местоимения, заставляющие думать — к чему они относятся, что они «заменили». Избегайте только тех повторений, которые приходят от бедности языка. Отказ от склонения названий населенных пунктов особенно интенсивно пошел во время Великой Отечественной войны. В сводках с фронта: «Наши войска освободили город Рига», а не «город Ригу». Признаться, эта тенденция ведет к обеднению языка. Я предпочитаю вместо «живу в городе Ленинград», слышать — «живу в городе Ленинграде»* [3].

Орфографические ошибки в судебных документах немногочисленны. Как правило, связаны основные трудности с неразличением грамматических омонимов. Например, предлог «*вследствие*» (из-за) следует отличать от существительного «*следствие*» в винительном («*в следствие*») и предложном («*в следствии*») падежах. Если можно заменить слово «*вследствие*» на слово «*из-за*», то «*вследствие*» нужно писать слитно, так как это предлог. В следующем узуальном контексте обнаруживаем ошибку в употреблении производного предлога «в соответствии»: «*Экспертиза произведена в соответствии с требованиями уголовно-процессуального законодательства*». Между тем при помощи непервообразных предлогов — простых («*вследствие, согласно*» и др.) и составных («*за отсутствием, в соответствии с*» и др.) в предложение могут вводиться обстоятельственные обороты. Подобные конструкции могут обособляться, если выполняются три условия: а) они располагаются между подлежащим и сказуемым; б) нахо-

дятся не в начале и не в конце предложения; в) содержат объяснение того, о чем говорится в предложении, и выделяются интонационно. Пунктуационная трудность состоит в том, что их обособление не всегда уместно, а иногда даже ошибочно.

Точной и четкой передаче смысла и правильной интерпретации написанного текста способствует также грамотное членение текста. Текст судебного документа, оформленный в соответствии с пунктуационными правилами, будет истолкован адресатом именно с тем смыслом, который имел в виду его адресант.

В основе кодифицированной современной пунктуационной системы лежат три принципа: грамматический, смысловой и интонационный.

Как видно из результатов анализа судебных текстов, наибольшее количество пунктуационных ошибок свидетельствует о том, что авторы при реализации языковых явлений руководствуются преимущественно интонационным принципом правописания: пауза в устной речи — знак препинания. Чтобы преодолеть трудность, связанную с расстановкой знаков препинания на письме, нужно использовать в качестве доминантного принципа правописания грамматический, а не интонационный (второстепенный) принцип. Знаки препинания, употребляемые на основе первого, грамматического, принципа, отражают синтаксическое строение предложения.

Если пишущий задумается о структуре предложения с точки зрения наличия в ней предикативной (грамматической) основы (то есть подлежащего и сказуемого), а также вспомнит о конструкциях, которые требуют обособления (например, обособленных определений и обстоятельстве- в, по морфологической природе знакомых нам как причастные и деепричастные обороты), то мысль пишущего будет выражена точно.

Так называемые лишние знаки появляются в текстах судебного документа вследствие стремления автора выделить и конкретизировать положение, по смысловой структуре неоднородное: обстоятельство времени невозможно уточнить посредством использования обстоятельства места.

Усложненность синтаксиса создается чаще всего за счет конкретизирующих распространителей в словосочетаниях и обилия рядов однородных членов. Дистанция между подлежащим и сказуемыми в первых предложениях описательно-мотивировочной части текста судебного документа может быть слишком велика.

Необходимостью детализации изложения и оговорок объясняется осложнение простых

предложений многочисленными обособленными оборотами, однородными членами, часто выстраивающимися в длинную цепь пунктов и подпунктов. Все это влечет за собой увеличение размеров предложения (в том числе простого).

В многокомпонентных сложных предложениях часто нарушаются грамматические связи, пропускаются или необоснованно повторяются слова, изменяется традиционный (прямой) порядок слов («Все это длилось минут десять»). Экстралингвистическая причина — заимствование из материалов дела. Вследствие этого актуализация смысла в таких конструкциях затруднена.

Нарушение прямого порядка слов в официально-деловом стиле недопустимо. Инверсионный порядок слов создаёт в тексте экспрессию, актуализирует категорию модальности (то есть отношение автора к тексту). Юридический язык характеризуется как язык точный, меткий, объективный.

Именно прямой порядок слов позволяет логично выразить нормы права, а также все обстоятельства дела. А использование однотипных синтаксических структур может привести к потере смысла: от многочисленных повторов неизбежно снижается концентрация внимания.

Таким образом, результаты анализа текстов (преимущественно приговоров и решений) свидетельствуют о том, что язык судебного документа находится на пересечении конкурирующих между собой и вместе с тем дополняющих друг друга сфер (см. рис. 1).



Рис. 1. Виды языковых норм

Ретроспективная норма («так следовало бы написать») предполагает обращение к традиционной системе фиксирования информации. Разъясним функционирование ретроспективной нормы посредством устойчивых элементов вводной части документа. Отметим, почему обо-

значение даты должно предшествовать обозначению места. Правила написания даты и места принятия судебного документа основаны на нормах русского синтаксиса: в официальной письменной речи принят прямой порядок слов, а следовательно, обстоятельство времени всегда ставится перед обстоятельством места. В качестве ещё одного примера функционирования ретроспективной нормы выступает тот факт, что особого правила, регламентирующего постановку двоеточия после слов «по адресу», в русском языке нет, однако есть традиция, согласно которой мы оформляем предложение с анкетными данными, используя этот знак.

Дескриптивная норма регистрирует узуальные предпочтения носителя языка и культуры. Относительно устойчивы и удобны в профессиональном обиходе юристов такие формулы, как «представившего ордер №__ от 11.01.2010 и удостоверение № 33 от 20.11.2011». Между тем их употребление нежелательно, потому что не вполне соответствует норме. Использование однотипных оборотов подобного рода может осложнить конструкцию вводной части документа.

Официально-деловой стиль интерпретируется нами как системное явление, «обслуживающее» два важнейших уровня юридического языка, а именно: язык законов (и иных нормативных актов) — законодательный подстиль; язык других юридических документов — обиходно-деловой подстиль. Как известно, иногда нормы официальной документации противоречат рекомендациям лингвистов, к примеру, с точки зрения лингвиста, инициалы предшествуют фамилии, что противоречит позиции делопроизводителей.

В качестве асистемного процесса указываем на искусственно созданный юристами юридический жаргон (нетипичная форма для литературного языка). Выше нами было отнесено к узуальному выражение «судимого к...». Поясним это асистемное явление, типичное для юридического языка. «Судимого... к лишению свободы на...» — невозможно с точки зрения грамматики русского языка: «судимый кем-то, осужденный кем-то на что-то, приговоренный кем-то к чему-то». Глагол «осудить» управляет существительными в винительном падеже (без предлога и с предлогом «НА»), что является нормой русского литературного языка. Правильный вариант: «осудить и приговорить к лишению свободы». Одной из причин ошибки является влияние смысловой близости слов «осудить» и «приговорить».

Из-за существующих тенденций в современном русском языке практически недостижимым кажется искомое — грамотно оформленный судебный документ. Язык правовой сферы, являясь частью литературного языка, обладает строгими правилами и системными закономерностями, которые подчиняют себе юридический текст. Фиксация рассмотренных языковых форм и контекстов в справочниках и учебниках для юристов совершенно необходима обществу.

1. *Губаева Т. В.* Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности. М. : Норма, 2004.

2. *Ивакина Н. Н.* Профессиональная речь юриста. М., 2010. С. 167.
3. *Лихачев Д. С.* Русская культура. М. : Искусство, 2000. С. 367.
4. Официальный сайт Верховного Суда Российской Федерации. URL: <http://www.vsrp.ru> (дата обращения: 11.07.2016).
5. Справочно-информационный портал «Грамота.ру — русский язык для всех». URL: <http://www.gramota.ru> (дата обращения: 12.07.2016).
6. Справочный портал «Культура письменной речи». URL: <http://www.gramma.ru> (дата обращения: 12.07.2016).

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ

**Всероссийская научно-методическая конференция
«АДАПТИВНАЯ ДВИГАТЕЛЬНАЯ АБИЛИТАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ:
СОЦИАЛЬНЫЕ, МЕДИЦИНСКИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ»**
(19—22 октября 2016 г., г. Ульяновск)

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Организаторы:

Ульяновский государственный университет
Министерство образования и науки Ульяновской области
СООБО «Детский инвалидный спортивно-оздоровительный центр»
(ДИСпо-центр, г. Екатеринбург)
Ульяновский социально-педагогический колледж

* * *

**All-Russian scientific and methodological conference
"ADAPTIVE MOTOR HABILITATION AND REHABILITATION: SOCIAL, MEDICAL,
PEDAGOGICAL ASPECTS"**
(October 19—22, 2016, Ulyanovsk)

SOCIAL PROJECT WITH THE SUPPORT OF MINISTRY
OF ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

Organizers:

Ulyanovsk State University
Ministry of Education and Science of Ulyanovsk Region
Child Invalid Health and Fitness centre
(Yekaterinburg)
Ulyanovsk Social Teacher Training College

* * *

Т. П. Бегидова, М. В. Бегидов

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОЛИМПИАДЫ

В статье раскрываются перспективы развития международной благотворительной общественной организации до 2020 года. Обозначены направления и ресурсы для решения поставленных задач. Отражена иерархия управления организацией и роль представителей России в реализации намеченных планов.

Ключевые слова: лица с интеллектуальными нарушениями, адаптивная физическая культура, адаптивный спорт, реабилитация, интеграция.

T. P. Begidova, M. V. Begidov

DEVELOPMENT STRATEGY OF SPECIAL OLYMPICS

The article describes the development prospects of the international public charitable organization until 2020. It indicates the directions and the resources for the task. The authors highlight the hierarchy of the organization management and the role of Russian representatives in the implementation of the plans.

Key words: intellectually disabled people, adaptive physical education, adaptive sports, rehabilitation, integration.

Изыскание проводится в соответствии с государственным заданием Министерства спорта РФ на 2015—2017 годы на выполнение научно-исследовательской работы «Совершенствование системы управления и механизмов правового регулирования в адаптивной физической культуре и спорте для создания условий комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов, лиц с отклонениями в состоянии здоровья средствами спортивной подготовки».

Стратегия (от древнегреческого — «искусство полководца») — общий, недетализированный план какой-либо деятельности, охватывающий продолжительный период времени, способ достижения сложной цели.

В совокупном понимании стратегия — это иерархия целей, последовательное достижение которых, начиная с нижних уровней, приводит к достижению глобальной цели. Быть стратегом — означает уметь выстроить такую иерархию, которая с минимальными затратами ресурсов (времени, сил, финансов и пр.) приведет к достижению главной цели [1].

С 2014 года представителями Всемирного движения Специальной Олимпиады была начата работа над стратегическим планом развития организации до 2020 года.

Проект разрабатывали 8 рабочих групп. В состав каждой из них входили спортсмены, руководители программ и персонала, эксперты

компании Bain & Co. (одной из ведущих мировых консалтинговых фирм в сфере управления) и другие заинтересованные лица.

План состоит из четырех взаимосвязанных частей.

Раздел 1 — движение Специальной Олимпиады сегодня. Данный раздел является обзором деятельности и достижений организации в настоящее время. Он обеспечивает основу для цели и задач стратегии.

Раздел 2 — цель и задачи. Этот раздел является одним из краеугольных в стратегии. Он задает направление развития движения Специальной Олимпиады на последующие 5 лет.

Раздел 3 представляет собой краткое описание задач с определением места каждого участника движения Специальной Олимпиады (спортсмены, их семьи, тренеры, инструкторы, руководители, волонтеры и др.).

Раздел 4 конкретизирует задачи стратегии для каждого конкретного участника движения Специальной Олимпиады с целью наилучшего их понимания.

Специальная Олимпиада является социально-ориентированной общественной организацией, которая оказывает влияние на различные ключевые для большинства стран мира общественные процессы через спортивную деятельность.

Основной упор современной стратегии направлен на распространение влияния спортив-

ных инициатив в сфере здравоохранения, конкретнее — на реабилитацию лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры и спорта. Благодаря этому спортсмены Специальной Олимпиады расширяют круг своих потенциальных способностей, тем самым приобретая уверенность в своих силах.

Также акцентируется внимание на расширении представлений общественности о потенциале лиц с интеллектуальными нарушениями путем распространения этой информации.

Следует определить круг задач для демонстрации мировой общественности спортсменами Специальной Олимпиады своих достижений.

Все перечисленное выше необходимо для качественного улучшения спортивной составляющей, увеличения количества тренировок и соревнований, акцентирования внимания тренеров на личных достижениях спортсменов.

Следует продолжить интеграцию через спорт, используя инклюзивные занятия, в первую очередь программу Юнифайд Спорт (Unified Sports) для всех участников Специальной Олимпиады.

Необходимо вовлекать в эту программу разные категории населения: школьников, студентов, представителей общественных организаций.

Привлекать людей с ограниченными возможностями здоровья к занятиям по программам Специальной Олимпиады надо как можно раньше, что наглядно продемонстрировала программа «Молодой атлет».

В предыдущей стратегии упор делался на увеличении числа спортсменов, занимающихся по программе Специальной Олимпиады. В новой стратегии сохраняется данное направление. Особенно важно расширение числа участников в тех регионах, где еще недостаточно распространена деятельность Специальной Олимпиады.

Все вышеперечисленное невозможно выполнить без информирования общественности. Следует привлекать внимание общества к проблемам и потенциальным возможностям спортсменов Специальной Олимпиады через известных людей, руководителей всех уровней власти и средства массовой информации.

Стратегия развития всемирного движения Специальной Олимпиады, являющегося одним из направлений адаптивного спорта, тесно перекликается с государственной стратегией развития адаптивной физической культуры и спорта в Российской Федерации, где приоритет имеет массовость, оздоровительная направленность

и решение задач социально-психологической адаптации инвалидов.

На первом (до 2015 года) и на втором этапе (2016—2020 годы) планируется увеличение доли лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, систематически занимающихся адаптивной физической культурой и спортом, в общей численности данной группы населения с 3,5 до 10 % и до 20 % соответственно [2, 3].

Следовательно, расширяя круг лиц, занимающихся по программам Специальной Олимпиады, общественная организация способствует выполнению государственной стратегии развития адаптивной физической культуры и спорта в РФ.

Специальная Олимпиада России — организация, занимающаяся вопросами социальной интеграции средствами адаптивной физической культуры и спорта лиц с нарушениями интеллекта, входит в состав организации Специальной Олимпиады Европы/Евразии.

Международная программа Специальной Олимпиады охватывает почти все континенты и имеет иерархическую структуру управления по территориальному принципу.

Действия для выполнения стратегических задач обсуждались на совещании Совета Лидеров Специальной Олимпиады Европы/Евразии, состоявшемся в Амстердаме (Нидерланды) 11—12 мая 2016 года.

Это второе совещание, в котором принимал участие представитель России (первое проходило 23—24 ноября 2015 года в Дублине, Ирландия).

Членом Совета Лидеров Специальной Олимпиады Европы/Евразии впервые в истории данного движения является представитель Российской Федерации — член Правления Специальной Олимпиады России, кандидат педагогических наук, профессор Воронежского государственного института физической культуры (ВГИФК), инструктор-методист Воронежской областной специализированной детско-юношеской спортивной школы сурдлимпийского и паралимпийского резерва (СДЮСШС и ПР), мастер спорта СССР международного класса, заслуженный работник физической культуры РФ Бегидова Тамара Павловна.

На совещании в Амстердаме рассматривались вопросы:

— о подготовке к 50-летию юбилею движения Специальной Олимпиады (2018 год) (докладчик — Риikka Юнтунен (Финляндия));

— об изменениях отдельных пунктов Генеральных правил Международной организации

Специальной Олимпиады (Мариан Мерфи — директор по организационным вопросам Специальной Олимпиады Европы/Евразии (Ирландия));

— о сотрудничестве Специальной Олимпиады с высшими учебными заведениями в области научных исследований (Элени Россидес (Кипр));

— о проведении Европейских летних игр Специальной Олимпиады (Кайтрионе Дюнне — менеджер по планированию специальных проектов Специальной Олимпиады Европы/Евразии (Ирландия));

— о новой (вышеозначенной) основной стратегии развития международного движения Специальной Олимпиады: приоритетные программы развития — инклюзия, «Объединенный спорт» (Юнифайд-спорт), Семейные программы, Фитнес, Молодой атлет и др. (Марта Джо Брайзич — директор организационного развития фондов и общественных институтов Специальной Олимпиады Европы/Евразии);

— о подготовке международной конференции Лидеров Специальной Олимпиады (октябрь 2016 года, Словения) (Кайтрионе Дюнне — менеджер по планированию специальных проектов Специальной Олимпиады Европы/Евразии (Ирландия)).

В совещании приняли участие атлеты — члены Совета Лидеров Специальной Олимпиады Европы/Евразии из Бельгии (Мишлен ван Нээс) и Австрии (Морин Кларке), которая представила столицу предстоящих Всемирных зимних игр Специальной Олимпиады 2017 года — г. Грац (Австрия).

Все вопросы активно обсуждались членами Совета Лидеров. Т. П. Бегидова выступила по вопросу изменения отдельных пунктов Генеральных правил Международной организации Специальной Олимпиады, внося предложение о разрешении использования государственной символики на спортивной форме участников соревнований. В данном движении существует запрет государственной символики, разрешены лишь символы Специальной Олимпиады. В выступлении пояснялось, что атлеты с ограниченными возможностями здоровья гордятся тем, что представляют свою страну и равняются на здоровых спортсменов. Государственные структуры, в частности, Министерство спорта РФ, сотрудничая с общественными организациями, экипируют спортсменов Специальной Олимпиады так же, как и членов сборных команд России по олимпийским, паралимпийским и сурдлимпийским видам спорта (с государственной символикой), тем самым способствуя социальной

интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В октябре 2016 года в Мариборе (Словения) состоится региональная конференция лидеров Специальной Олимпиады Европы/Евразии под девизом «Прокладывая путь к интеграции».

Россию на конференции будут представлять исполняющая обязанности Генерального директора Специальной Олимпиады России Л. В. Князева; член Правления Специальной Олимпиады России, член Совета Лидеров Специальной Олимпиады Европы/Евразии Т. П. Бегидова и спортсмен-лидер Екатерина Сазонова — многократная победительница Всемирных игр Специальной Олимпиады. Кандидатура российской спортсменки была одобрена путем голосования с использованием электронной почты членами Совета Лидеров Специальной Олимпиады Европы/Евразии. Вместе с Екатериной были избраны спортсмены, представители Израиля и Ирландии.

В процессе работы конференции предполагается рассмотреть вопросы, уточняющие глобальную стратегию развития движения:

— во главе находятся спортсмены, т. е. движение существует прежде всего для них;

— необходимо осуществлять план наращивания потенциала Специальной Олимпиады;

— высокое качество проводимой работы должно стать привычным. Стандарты качества являются инструментом в помощи развития и роста национальных программ. Стандарты качества позволят программам определить, на чем сосредоточиться или что необходимо изменить для того, чтобы стать сильнее и продолжать двигаться вперед;

— наши инклюзивные группы молодежи (Лидеры) — это будущее движения. Спортсмены-лидеры рассказывают о том, что они делают и как лучше поступить, чтобы активизировать молодежное лидерство в национальных программах;

— следует осуществлять план по улучшению работы спортсменов-лидеров: они должны наглядно представлять результаты воздействия Специальных Олимпийских игр на их комплексную реабилитацию и социальную интеграцию;

— для дальнейшего продвижения миссии Специальной Олимпиады необходима реализация плана построения позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, следует продвигать эти идеи на государственном уровне.

Предстоящая конференция может стать новым рубежом в развитии международного движения Специальной Олимпиады.

1. *Бегидова Т. П.* Современная стратегия развития спортивной программы Специальной Олимпиады России // Специальная Олимпиада России — 2010: стратегия развития до 2015 г. : сб. докл. по материалам 11-й Всерос. науч.-практич. конф. (Москва, 18—20 декабря 2010 г.) / под ред. Г. Ф. Морозовой. М. : ООО «Гарант-Инвест», 2010. С. 80—84.
2. *Бегидова Т. П., Бегидов М. В.* Безбарьерная среда для лиц с ограниченными возможностями // Оздоровительная физическая культура. Факторы риска и качество жизни населения : сб. науч. ст. Открытой региональной науч.-практич. конф. с международным участием (СПб., 29 мая 2013 г.) / под общ. ред. к.п.н., доц. О. М. Шелкова. СПб. : СПбНИИФК, 2013. С. 24—31.
3. <http://www.infosport.ru/strategiya> (дата обращения: 21.09.2016).

* * *

Н. В. Волнистова, Л. И. Сюткина

ГИДРОРЕАБИЛИТАЦИЯ — ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП СПОРТИВНОГО ПЛАВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ

В настоящее время в области теории и практики спортивного и оздоровительного плавания происходит активный поиск и разработка новых средств и методов обучения двигательным действиям детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Статья посвящена вопросам гидрореабилитации.

Гидрореабилитация — это обучение и воспитание ребенка в водной среде и средствами водной среды, это многолетний процесс, который заключается в передаче от тренера к ребенку-инвалиду знаний, умений и навыков по двигательной, психической, интеллектуальной и социальной деятельности (Мосунов Д. Ф., 1998).

Описываются обучающие технологии, используемые в обучении плаванию детей с ОВЗ, выявленная в результате занятий гидрореабилитацией динамика изменения двигательной активности в воде и на суше у детей с поражением опорно-двигательного аппарата. Определяющим критерием разработки эффективных средств и методов, представленных в статье, является их доступность и посильность усвоения в соответствии с уровнем развития и физической подготовленности ребенка.

Ключевые слова: гидрореабилитация, Паралимпийские игры, детский церебральный паралич, средства и методы обучения.

N. V. Volnistova, L. I. Syutkina

HYDROREHABILITATION — HEALTH STAGE OF SPORTS SWIMMING: OPPORTUNITIES, EFFICIENCY

Currently, in the sphere of theory and practice of sports and health swimming there is an active search and new teaching methods development of physical capacity for children with disabilities.

This article is dedicated to the hydrorehabilitation issues. Hydrorehabilitation is the education of children in water environment by means of water facilities. It is long-term process which includes transferring knowledge, skills and competency of moving, mental, intellectual and social activities from trainer to a disabled child (Mosunov D. F., 1998). The article shows the teaching technologies used during the water lessons for disabled children. It also presents the dynamic change in motor activity of such people in water and on the land caused by the rehabilitation classes.

The efficiency of developed in this article methods and means is determined by their accessibility and ability to adopt according to the mental and physical child's readiness level.

Key words: hydrorehabilitation, Paralympics, infantile cerebral paralysis, means and methods of teaching.

Гидрореабилитация как педагогическое направление

Впервые на международной арене термин «гидрореабилитация» как педагогическое направление научных исследований появляется по инициативе российских ученых на международ-

ном симпозиуме «Biomechanics and medicine in swimming» (Finland, 1999). С тех пор гидрореабилитация включается в программы многих международных конференций, посвященных физической культуре, адаптивной физической культуре, спорту и здоровью.

Педагогическая гидрореабилитация развивается в Российской Федерации учеными Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта в Санкт-Петербурге на кафедре «Гидрореабилитация и технологии физкультурно-спортивной деятельности». Здесь обобщается и анализируется накопленный многовековой опыт использования водной среды и ее соединений в закономерностях, явлениях и свойствах взаимоотношений человека и воды.

В результате многолетних исследований и педагогических экспериментов профессора Д. Ф. Мосунова и доцента М. Д. Мосуновой (1998—2002 гг.) выявлен механизм оздоровительного влияния водной среды — эффект тройного отражения-поглощения собственных электромагнитных излучений, генерируемых организмом человека. Суть эффекта в том, что на воздухе электромагнитное поле человека за пределами кожного покрова постепенно рассеивается, в воде же одна часть излучения отражается от прилипшего слоя воды и от наружного неподвижного слоя, изменяя свою полярность. Другая часть излучений выходит в окружающую воду и, вступая в резонанс с электромагнитными полями свободной жидкой воды, усиливается, не изменяя полярности. Усиленные излучения частично возвращаются назад в организм человека.

Вследствие описанного эффекта в пограничной области пораженной части морфофункциональной системы или органа человека происходит расшатывание электромагнитных связей или хаос. Но хаос, согласно теории И. Пригожина, лауреата Нобелевской премии в области физико-химических наук, приводит к самоформированию качественно нового уровня развития системы. Это самоформирование, по мнению санкт-петербургских ученых, является не только первопричиной эффективной гидрореабилитации человека с ограниченными возможностями здоровья, но и способствует повышению двигательной и общественной активности человека вообще.

Сказанное выше объясняет положительные результаты гидрореабилитации, достигнутые преподавателями и студентами Университета Лесгафта, более чем у 3500 детей с тяжелыми последствиями травм и заболеваний (детского церебрального паралича, эпилепсии, аутизма, даун-синдрома, гидроцефалии, микроцефалии, с отклонениями в двигательной и интеллектуальной сфере, психическими и соматическими отклонениями).

Выполненные в НГУ имени П. Ф. Лесгафта по теме «Гидрореабилитация» фундаментальные научные исследования позволили разработать средства и методы преодоления критических ситуаций, возникающих в процессе гидрореабилитации и при обучении плаванию детей с последствиями заболеваний и отклонений, в том числе детей с церебральным параличом, эпилепсией, аутизмом.

В результате систематических занятий гидрореабилитацией прекращаются эпилептические приступы с потерей сознания у детей; дети с задержкой физического и умственного развития произносят первые слова, начинают говорить, самостоятельно решать элементарные задачи самообслуживания.

В России с 2005 года действует образовательная программа для высших учебных заведений по специализации «Гидрореабилитация», утвержденная Министерством образования РФ. Программа позволяет готовить в рамках специальности «Адаптивная физическая культура (физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья)» молодых специалистов, владеющих знаниями и умениями работы с детьми и взрослыми в области паралимпийского плавания и гидрореабилитации [25].

Центр гидрореабилитации в Перми существует с 2011 года. Обучение тренеров в НГУ имени П. Ф. Лесгафта, огромный опыт работы со здоровыми детьми в области начального обучения плаванию и спортивного плавания, владение методиками плавания с «грудничками» и беременными, практическая работа с детьми с ОВЗ, сотрудничество на постоянной основе с Центром комплексной реабилитации инвалидов Пермского края — все это позволило объединить полученные знания и опыт и выстроить свою структуру и методику проведения занятий гидрореабилитацией.

Организационно-методические особенности построения занятий с учетом нозологий, возраста и уровня физической подготовки

Пространственно-развивающая среда занятий

- Температура воздуха в бассейне должна быть 26—27 градусов.

- Температура воды в бассейне — 32—35 градусов. При такой температуре достигается максимальное снижение мышечного тонуса и улучшение координации движений.

- Набор вспомогательных пособий должен быть у каждого ребенка, так как дети работают каждый в своем темпе.

- В помещении должно быть убрано все, не относящееся к занятию.

- В бассейне должен быть поручень.

- Все необходимые предметы (инвентарь) должны быть «под рукой» у тренера.

На занятиях широко используются различные вспомогательные средства: поручень, доски, нудлы, мячи, коврики, игрушки для ныряния, плавающие (легкие) игрушки, нарукавники, круги, ласты.

Для каждого ребенка вспомогательные средства подбираются индивидуально с учетом его двигательных нарушений и возраста.

Общие дидактико-организационные принципы построения занятий оздоровительной направленности

- Занятия гидрореабилитацией проводятся два раза в неделю. Выполняются тренером и при необходимости — родителем или волонтером — помощником тренера.

- Группа должна быть небольшой — 2—6 человек в зависимости от возраста, степени и формы заболевания.

- На занятии должна быть постоянная смена деятельности — активные движения сменяются движениями на расслабление.

- Дети не должны уставать. Выявлено, что дети устают не от информационной перегрузки и не столько от правильно дозированной физической нагрузки, сколько от неподвижности и вынужденной позы.

- Темп занятий должен соответствовать уровню подготовки детей.

- Все занятия проводятся без силового приема.

- Педагог должен быть самым ярким объектом в поле зрения ребенка.

- Педагог должен позаботиться о стимулировании детей (похвала, доброжелательное поглаживание, любимые игры и т. д.).

- На занятиях не дается информация, которую нельзя использовать сиюминутно, не говоря о том, чего нельзя показать, дать в руки. Указания должны быть выполнимы именно в данный момент.

- Работа строится с учетом рефлексии, что является основой развития любого ребенка.

Перед началом занятий необходимо собрать и проанализировать сведения о форме и степени заболевания ребенка, об особенностях его развития с целью составления индивидуального плана тренировок.

Занятия в воде носят особый характер. Во-первых, ребенок должен быть доставлен в бассейн. При этом минимальным и главным условием проявления двигательной активности ребенка является возможность его транспортировки на руках или в коляске, что позволяет передвигаться с ним в помещениях и службах бассейна.

Следует обратить особое внимание, что на занятиях в бассейне возможны **опасные ситуации**, формированию которых при обучении плаванию ребенка способствуют:

- неожиданные спонтанные повороты головы ребенка и её удары о твердую поверхность — стенку бассейна, голову или руку тренера, плавательную доску;

- «свисание головы» ребенка и неожиданные «захлёбы» от кивка головы вниз в воду;

- невозможность ребенка лежать на животе с выпрямленным туловищем и конечностями;

- спонтанное погружение в воду;

- состояние возбуждения или наличие тремора у тренера, ученика;

- влияние на организм ребенка несоответствующей температуры воды;

- быстрые и отрывистые движения при хореическом гиперкинезе;

- пальцы рук, сжатые в кулак;

- ноги, согнутые в тазобедренном и коленном суставах;

- стопы, находящиеся в подошвенном сгибании и повернутые вовнутрь;

- паркинсоноподобный тремор;

- размашистые, бросковые движения руками и ногами по траектории с большой амплитудой.

Структура организации занятий гидрореабилитацией

На рисунке 1 представлена структура организации занятий гидрореабилитацией.

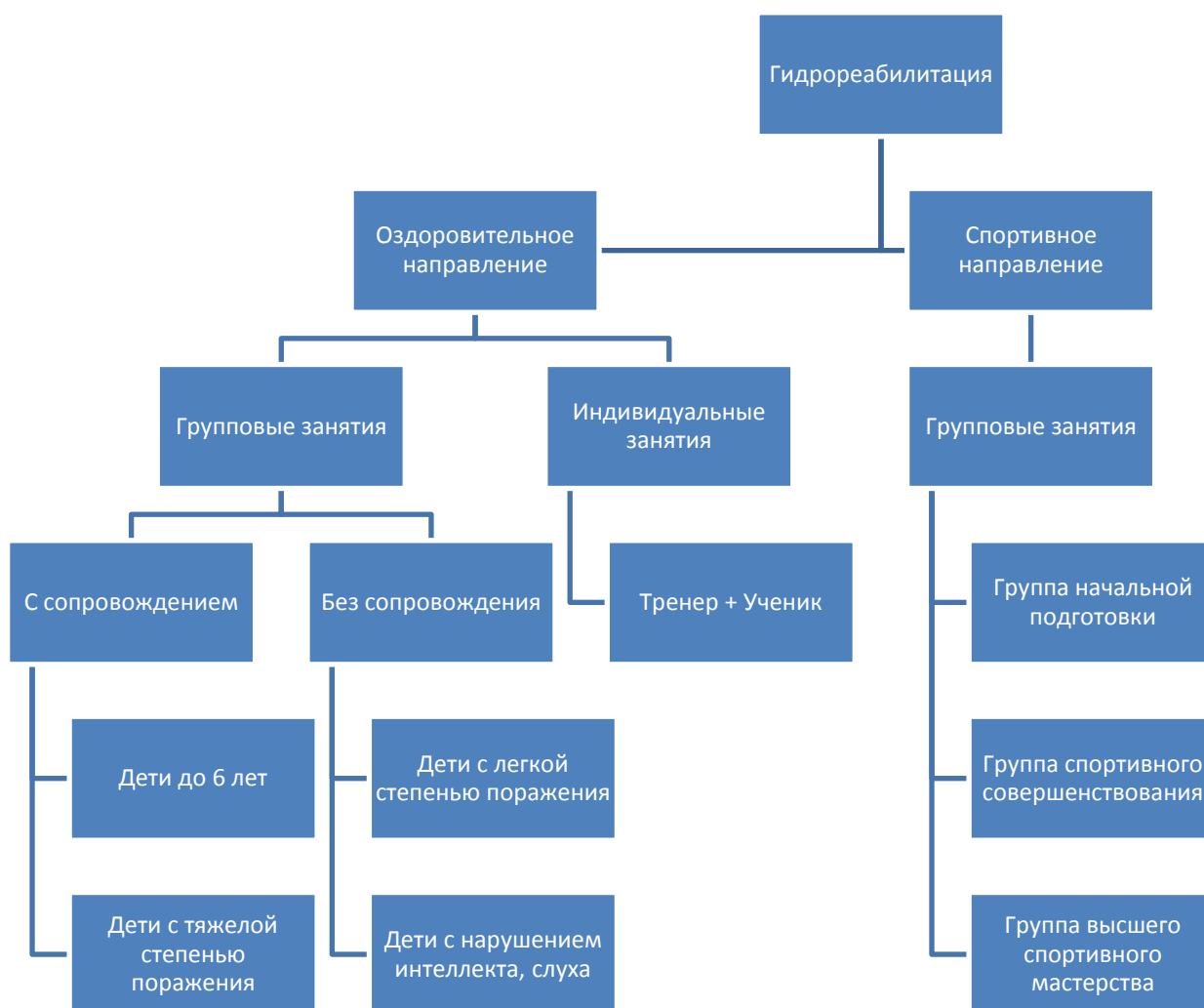


Рис. 1. Структура организации занятий гидрореабилитацией

Методика проведения занятий

Наиболее эффективны **индивидуальные занятия**, где используется метод совместного погружения в воду тренера и ученика. Преподаватель и ученик вместе находятся в воде. Это позволяет:

- ребенку и тренеру быть более собранными и одновременно расслабленными, чувствовать друг друга;
- тренеру наиболее правильно подбирать упражнения, необходимые в данный момент времени, в зависимости от физического, эмоционального состояния занимающегося;
- вовремя реагировать на критические ситуации, возникающие как в воде, так и на суше, и оказать первую помощь, если это необходимо.

Занятия в группах для ребят с *поражением опорно-двигательного аппарата* (ПОДА) и нару-

шением интеллекта эффективны, когда в воде с детьми находятся помощники тренера — волонтеры.

Программа гидрореабилитации разрабатывается индивидуально для каждого пациента с учетом патологического двигательного стереотипа, уровня моторного развития, состояния интеллектуально-психологической сферы.

Плавание с детьми до пяти лет и детьми с тяжелым поражением опорно-двигательного аппарата

Методика занятий с **малышами (дети до 6 лет)** различных нозологий основана на методике обучения плаванию грудных детей по В. А. Гутерману [30] и методике обучения плаванию детей с последствиями церебрального паралича С. Л. Шпак [21].

Процесс обучения подразделяется на 4 этапа:

- подготовительный;

- обучение плаванию;
- самостоятельное плавание;
- совершенствование плавания.

В методике обучения используются следующие виды поддержки:

- поддержка двумя руками при плавании на спине: четырьмя пальцами под спину, шею и голову, большие пальцы лежат на груди;
- поддержка «ковшиком»: ладонь инструктора охватывает затылок малыша, а пальцы другой руки поддерживают подбородок;
- поддержка «полукольцом»: большой и указательный пальцы охватывают шею, а предплечье тренера находится со стороны затылка ребенка и чуть сбоку. Когда малыш научится правильно грести, поддержка осуществляется уже тремя, затем двумя и, наконец, одним пальцем — поддерживают затылок;
- автономные поддержки.

При плавании на груди двумя руками поддерживают голову за щеки и слегка — подбородок. Поддержка одной рукой осуществляется «ковшиком» или тыльной стороной большого пальца поддерживают подбородок ребенка, остальные четыре пальца подставляются под грудь, двумя пальцами второй руки слегка фиксируют затылок.

Упражнения в вертикальном положении (умывания, проводки, подготовка к нырянию, ныряния, прыжки, упражнения для суставов, растяжки мышц рук и ног, «березка», специальные упражнения для детей с ДЦП в зависимости от формы заболевания) чередуются с **упражнениями в горизонтальном** (проводки боком, «челнок», «восьмерка», стимулирование отталкивания ногами от ладони и бортика бассейна, плавание на спине, на груди, ныряние, специальные упражнения для детей с ДЦП в зависимости от формы заболевания).

Эти поддержки и упражнения используются на занятиях по **обучению плаванию тяжелобольных детей любого возраста**.

Подготовительные упражнения по освоению с водой для детей с тяжелой формой церебрального паралича [21]

Спуск в воду. Показать ученику подход к поручню лестницы, объяснить и как выполнить захват поручня одной рукой, затем другой. Объяснить, что, стоя между двумя лестничными поручнями, ребенку необходимо повернуться спиной к воде.

С развитым анкилозом суставов спуск в воду возможен с помощью тренера или устройства для спуска в воду. После овладения плаванием (более 25 м) самостоятельный спуск в воду возможен «спадом в воду».

Вертикальная поза — и.п. «лицом к лицу». Применяется как исходная позиция для выполнения различных упражнений. Для овладения самостоятельным удержанием «вертикальной позы — и.п. лицом к лицу» для ученика необходима следующая последовательность выполнения упражнений:

- погруженное до уровня плеч взаимное расположение тренера и ученика в вертикальной позиции;
- крепкое удержание тренером ученика под руки;
- постепенное ослабление поддержки ученика под руки;
- крепкое удержание тренером ученика за предплечье, затем за кисти;
- погруженное до уровня плеч взаимное расположение тренера и ученика в вертикальной позиции на расстоянии вытянутых рук тренера и периодически необходимая страховка ребенка от погружения.

Вертикальная поза — и.п. «спиной к тренеру». На первых занятиях тренер стоит в воде и удерживает на согнутых руках спиной к себе ребенка за подмышки в вертикальном положении тела. Это удобно для тренера и ребенка при выполнении разучивания попеременных движений ногами, а также поддерживающих и гребковых движений руками, как при плавании на спине.

Наклонная поза — и.п. «спиной к тренеру». На первых занятиях тренер — в воде, а ребенок поддерживается двумя руками — одна ладонь удерживает снизу голову ребенка, при этом пальцы разведены веером. Другая рука (пальцы разведены) обхватывает с наружной стороны (если ребенок большой, то со стороны тренера) область тазобедренных суставов и нижнюю часть спины.

Горизонтальная поза — и.п. «лежа на спине с подвижной опорой — доской».

Специальные упражнения по освоению с водой для детей со спастической диплегией и глубоким парезом ног [21]

Упражнение «Маятник для ног»

И.п.: тренер (в стойке на дне ноги врозь) находится в воде с ребенком на руках в поло-

жении «сед спиной к тренеру». Тренер удерживает ребенка сбоку предплечьем за бедра и хватом снизу за верхнюю треть голени.

Выполнение: тренер, удерживая ребенка, выполняет повороты туловищем вправо и влево, изменяя направление, амплитуду, темп и скорость вращения.

Гидродинамические условия: постепенно от упражнения к упражнению, усиливая вращение и скорость движения, достигая ощущения вибрации (флаттера) ног ребенка от возникающего гидродинамического сопротивления.

Упражнение «Маятник для грудной клетки и ног» (Косарь)

И.п.: тренер (в стойке на дне ноги врозь) находится в воде с ребенком на руках в положении «на боку спиной к тренеру». Тренер удерживает ребенка одной рукой в положении «голова ребенка на сгибе локтевого сустава», предплечье поддерживает снизу-сбоку за грудную клетку, кисть хватом снизу за область тазобедренного сустава. Другая рука — упором кистью, пальцы веером — поддерживает таз снизу.

Выполнение: тренер, во-первых, поддерживая ребенка лицом в сторону направления движения, выполняет поворот туловищем, удерживая ноги и его тело под водой; во-вторых, закончив вращательное движение в одну сторону, выполняет перехват руки от таза к верхней трети голени спереди соединенных вместе ног ребенка; в-третьих, поддерживая ребенка лицом в ту же сторону, изменяет направление вращения его ног в противоположную сторону.

Гидродинамические условия: при движении из исходного положения добиваться незначительного разгибания ног в тазобедренных суставах и значительного сгибания ног в коленных суставах от возникающего гидродинамического сопротивления. Напротив, в другую сторону усиление вращения и скорости движения необходимо выполнять плавно и осторожно, не допуская переразгибания ног в коленных суставах от возникающего гидродинамического сопротивления.

Упражнение «Гидравлический массаж ног» (Пращка)

И.п.: тренер (в стойке на дне ноги врозь) находится в воде с ребенком на руках в положении «сед спиной к тренеру». Тренер удерживает ребенка сбоку предплечьем за бедра и хватом снизу за верхнюю треть голени.

Выполнение: тренер, удерживая ребенка, выполняет повороты туловищем вправо и влево. При этом в верхней восходящей части тра-

ектории ноги ребенка поднимаются над поверхностью воды, а затем, изменяя направление на противоположное вниз, пересекают с гидродинамическим ударом поверхность воды.

Гидродинамические условия: постепенно, от упражнения к упражнению, усиливая высоту и скорость падения ног в воду, создают условия для гидравлического удара (резкого сжатия и последующего расслабления сосудистого русла), смещения кожного покрова и мягких частей ног, растяжения опорно-двигательного аппарата.

Упражнение «Магнитогидродинамический маятник»

И.п.: тренер (из исходного положения лицом на север) выполняет с ребенком различные упражнения, в том числе приведенные выше.

Выполнение: при выполнении упражнения последовательно изменяют ориентацию тела тренера совместно с ребенком (одновременно и мгновенно) в направлении сторон света: север — восток — юг — запад.

Геомагнитные и магнитогидродинамические условия: в упражнениях, согласуясь с современными достижениями в области науки и практики гидрореабилитации (Мосунов Д. Ф., 2001), для повышения работоспособности ребенка используются геомагнитные силы в сочетании с гидродинамическим сопротивлением движению и магнитогидродинамическими свойствами окружающей среды и организма.

Упражнение «Руки брасс»

Условия обучения: мальчик с тетрапарезом ног и задержкой умственного развития, возраст 9 лет.

И.п.: тренер из исходного положения (стойка ноги врозь на дне бассейна) удерживает ребенка за голеностопные суставы, поддерживая ноги и туловище ребенка на плаву, передвигается по дну бассейна. Ребенок выполняет «гребковые» движения руками способом брасс.

Выполнение: когда ребенок сам сможет поднимать голову вперед-вверх и выполнять вдох, тренер постепенно уменьшает силу поддержки, предоставляя ребенку плыть самостоятельно.

Особенности занятий в воде с учетом формы церебрального паралича [21]

Двойная гемиплегия — самая тяжелая форма. Имеет место тетрапарез, причем степень нарушений функций верхних и нижних конечностей одинаково тяжела или же преобладает паралич верхних конечностей.

Всегда наблюдается задержка речевого развития, олигофрения. Мышцы тела ребенка

находятся в сильно напряжённом состоянии, голова повисает вниз, подбородок касается груди, взгляд исподлобья. Дыхание аритмично. Отмечается слюноотделение на протяжении 3 лет.

При выполнении упражнений могут возникнуть **опасные ситуации**:

1. Из-за невозможности самостоятельного удержания головы отмечается «захлёб».

2. Невозможно самостоятельное удержание «подвижной опоры» — доски и «неподвижной» — перекладины.

Упражнение «Лежание на спине»:

- разнообразные совместные покачивания, стоя на месте;

- перемещения с ребёнком на руках по дну бассейна, изменяя свободной рукой положение тела занимающегося;

- упражнения на разгибание под водой пальцев занимающегося тренером;

- упражнения на захват под водой пальцами ученика доступных предметов (игрушек);

- выполнение руками тренера движений ногами ребенка: одной ногой, попеременно, одновременно двумя ногами с пересечением поверхности воды.

Упражнения начальной школы плавания:

- упражнения «на погружение» с помощью тренера (постепенно, начиная с умывания);

- после освоения «погружения» — «лежание на груди» (при этом ребенок удерживается со стороны спины).

Спаستическая диплегия (тетрапарез) — форма, при которой парез ног более глубок, чем парез рук. Часто наблюдаются различные формы дизартрии, задержка психического развития или олигофрения [7].

Мышцы тела ребенка находятся в состоянии повышенного тонуса; у него наблюдаются проблемы координации движений глаз, головы, сгибания-разгибания рук и ног; голова произвольно поворачивается в противоположную сторону от объекта внимания ребенка. Передвижение «на суше» возможно с помощью костылей, возможно на носках, с приподнятыми пятками.

За детьми на протяжении первого года занятий отмечается:

1. Нарушение координации движений головы, рук, ног и дыхания.

2. Отсутствие самостоятельного удержания неподвижной и подвижной опоры.

Упражнения в данном случае те же, что для детей с двойной гемиплегией: на «погружение», «лежание на груди», «на спине».

Специальные упражнения:

- упражнения по активному разгибанию тренером спастически зажатых пальцев рук ребенка, погруженных в воду, и перемещение с ним, удерживая подобное положение кисти;

- удержание тренером ребенка на руках, передвигаясь с ним в толще воды, фиксируя тело в разных положениях по отношению к тренеру: лицом, спиной, боком;

- упражнения с использованием положения тела ребенка на спине, голова при этом находится в воде;

- упражнения с использованием положений тела ребенка в воде с помощью тренера;

- упражнения для самозахвата руками ребенка тренера как подвижной опоры;

- упражнения для самозахвата руками ребенка лестничного поручня;

- упражнения для самозахвата руками ребенка доски для плавания;

- упражнения на пассивное сгибание-разгибание конечностей ребенка с помощью тренера и гидродинамического сопротивления движению.

Гемипаретическая форма характеризуется парезом одной стороны тела. Значительно более тяжелы парезы верхней конечности. Нередко наблюдаются речевые нарушения, задержка психического развития, олигофрения. Также встречаются: спастическое состояние мышечных групп одной руки и ноги (левосторонний, правосторонний гемипарез), укорочение паретичной конечности, асимметричность проявления двигательных действий, сложность координации попеременных движений, сколиоз.

У детей на протяжении первого года занятий отмечаются неожиданные перевероты в воде с возможным последующим «захлёбом».

Тренер обязательно должен находиться в воде с ребенком.

Рекомендуются упражнения «начальной школы плавания», включая упражнения, направленные на ознакомление с физическими свойствами воды, и подготовительные упражнения по освоению с водой, прежде всего связанные с условиями выполнения в гидроневесомости простейших движений и принятия необходимых позиций тела.

Специальные упражнения:

- упражнения по активному разгибанию тренером спастической конечности, погруженной под воду, и активное перемещение их с изменяющимся гидродинамическим сопротивлением движению путем ускорений и изменения направления движения;

- упражнения с использованием транспортировки ребенка в положении на спине, лежа на груди и животе тренера. При этом тренер выполняет попеременные или одновременные движения конечностями ребенка своими руками, удерживая ребенка на своем теле за счет силы гидродинамического сцепления и незначительно поднимая его тело над поверхностью воды;

- упражнения с отягощением на одну конечность — лопатки, ласты;

- скольжения с различными положениями рук (вверх, вниз, в стороны);

- упражнения с использованием пересечения телом ребенка, паретическими руками и ногами поверхности воды.

Гиперкинетическая форма

Причиной, как правило, является билирубиновая энцефалопатия, реже — недоношенность и родовая черепно-мозговая травма.

Двигательные действия в водной среде имеют вялый характер, не активны и ограничены по амплитуде движений и частоте повторений. Затруднен акт дыхания и глотания, ребенок может захлебнуться собственной слюной в положении на спине.

При выполнении упражнений могут возникнуть **опасные ситуации**:

1. «Захлёб» в положении на спине.
2. Нарушение координации движений головы, рук, ног и дыхания и, как следствие, потеря устойчивости.

Специальные упражнения:

- упражнения для стимуляции эффективного развития и совершенствования акта глотания и дыхания;

- упражнения для увеличения или уменьшения амплитуды движений в суставах.

Характер выполнения упражнений следует изменять плавно и медленно, рывками и медленно, плавно и быстро.

Во время отдыха между упражнениями ведут диалог с ребенком с учетом применения методик из логопедии.

Оптимальная температура воды — 35 градусов. Необходимо присутствие помощника тренера.

Мозжечковая форма

Часто её называют атонически-астатической, так как очень сложно достаточно обоснованно разграничить поражения мозжечка или лобных долей мозга. Наблюдается эйфория, суетливость, расторможенность, олигофрения.

Двигательные действия суетливые, непостоянные, частые, отмечаются непредсказуемые перевороты со спины на грудь и обратно, удары по водной поверхности руками и ногами, как правило, приводящие к сильному волнообразованию и «захлёбу».

При выполнении упражнений могут возникнуть **опасные ситуации** в результате захлёба и сложности удержания тела ребенка при выполнении специальных упражнений.

На первых занятиях необходимо присутствие помощника тренера.

Специальные упражнения:

- упражнения для уменьшения хаотичности движений в суставах;

- характер выполнения упражнений следует менять плавно и медленно, рывками и медленно, плавно и быстро, рывками и быстро;

- во время отдыха ведут диалог успокоительного характера.

В зависимости от характера двигательного нарушения выбирается и способ обучения плаванию. Плавание на спине более других подходит большинству детей с церебральным параличом.

Крайне важно при обучении плаванию овладеть правильными движениями ног, что трудно для детей с церебральным параличом. Сначала упражнения проводятся с помощью взрослого на суше и в воде. Если ребенок лежит на воде, то его ноги должны быть вытянуты так, чтобы на поверхности слегка показывались носки (ребенок на спине) или пятки (ребенок на животе). При правильном движении ног пятки (положение на груди) или носки (положение на спине) слегка вспенивают воду, а стопы и голени все время остаются под водой. Надо следить за тем, чтобы колени не сгибались слишком сильно.

Для овладения правильными **движениями ногами** в воде необходимо учитывать следующую последовательность выполнения упражнений:

- движения ногами с помощью тренера, без помощи тренера;

- движения ногами в горизонтальной позе — лежа на спине, на груди с помощью тренера, без помощи;

- движения ногами, осуществляемые с поддержкой за неподвижную опору (поручень или дорожку), с помощью тренера, без помощи;

- движения ногами, выполняемые с поддержкой за подвижную опору (доску), с помощью тренера, без помощи;

- движения ногами без опоры.

Движения руками осваиваются в следующей последовательности:

- движения рук с помощью тренера;
- движения рук с поддержкой за туловище;
- движения руками без опоры.

Необходимо помнить, что одного ребенка можно научить проплыть 25 метров за 10 занятий, другому потребуется 2—3 года, чтобы самостоятельно преодолеть эту дистанцию. Продолжительность усвоения умения плавать индивидуальна.

Опыт обучения детей плаванию с тяжелыми последствиями заболеваний и поражений свидетельствует, что после 2—3-месячного перерыва занятий навык плавания у некоторых детей может исчезать совсем. В этом случае всё обучение придется начинать сначала.

Обучение плаванию детей с легкой степенью поражения ОДА (самостоятельно передвигающихся в воде), нарушением интеллекта и слуха основано на методике обучения плаванию здоровых детей.

В результате шестилетнего опыта работы с такими детьми авторами статьи были разработаны упражнения и методические рекомендации для наиболее легкого и эффективного освоения с водой и начального обучения плаванию кролем на спине и кролем на груди.

Все упражнения для освоения с водой выполняются в следующей последовательности:

- стоя у неподвижной опоры;
- с подвижной опорой, без опоры;
- в движении с опорой, без опоры.

Выдох в воду (стоя, в движении)

Выполнение: короткий вдох и длинный выдох на месте, в ходьбе, в прыжках. При ходьбе — руки на коленях, вдох в сторону; одна рука впе-

реди. В прыжках — погружение с головой под воду — выдох, отталкивание от дна — вдох.

Ошибки: высокое положение головы, задержка дыхания (надуты щеки), на поверхности воды «подвыдох».

Исправление: не закрывать рот, выполнять активный выдох, следить за полным погружением, добиваться ритмичного дыхания без задержек, дополнительных вдохов.

Лежание на груди

Выполнение: упражнение «Звёздочка» на груди — лежать без движения.

Ошибки: низко опущена голова, поднят таз, низко опущены ноги, напряженное тело.

Исправление: положение головы — горизонтальное, ноги расслаблены, пятки на поверхности.

Лежание на спине

Выполнение: «Звёздочка» на спине — лежать без движения с открытым ртом.

Ошибки: лежать не может, ноги быстро тонут, тело напряжено, высоко поднята голова или запрокинута назад.

Исправление: не закрывать рот и открыть глаза, «ключевое» слово — «уши в воде», вода на уровне глаз, рот открыт, считаем или разговариваем.

Смена положения с груди на спину

Выполнение: смена положения тела на воде переверотом с груди на спину и обратно.

Ошибки: быстро прекращает движение, топчется менять положение, не дышит.

Исправление: следить за активным выдохом, в положении лёжа на спине пауза более длинная.

Скольжение на груди

Выполнение: толчок ногами от стенки — скольжение.

Ошибки: нет скольжения — падает, прыгает на воду, незначительное продвижение.

Исправление: перед отталкиванием плечи, лицо опустить в воду, сильный толчок.

Скольжение на спине

Выполнение: толчок ногами от стенки — скольжение с различием положения рук.

Ошибки: скольжения нет, «сворачивается в клубок», запрокидывает голову.

Исправление: принять правильное положение, «ключевое» слово — «уши в воде», «присесть, уши в воду, толчок!», руки прямые за голову, присесть, руки с головой положить на воду, толчок.

Движение ногами кролем на спине

Выполнение: скольжение на спине с рабочей ногой, с разным положением рук.

Ошибки: туловище раскачивается, колено подтягивается вверх к животу, ноги опущены глубоко, нет опоры ногами о воду.

Исправление: внимание на движение стоп — «делаем фонтанчик ногами»; должно быть отталкивание, а не «пинание», расслабить плечи, вода на уровне глаз и подбородка. Работа одной ногой.

Движение ногами кролем на груди

Выполнение: скольжение с работой ногами на задержке дыхания, движение ногами с опорой одной рукой на доску. Вдох в сторону!

Ошибки: продвижение вперед незначительное, движение ногами «велосипед», высокое положение головы, сильный разворот туловища при вдохе, нет опоры, «жесткая» стопа.

Исправление: ключевое слово — «носочки плывут», ухо лежит на вытянутой руке, активный выдох, работа одной ногой.

Движение руками кролем на спине и на груди

Выполнение: на спине — движение руками цикличное. Одна рука догоняет другую.

Ошибки: остановка рук вверх, внизу во время гребка, гребок прямой рукой, нет окончания гребка.

Исправление: упражнения «Т» и.п. — лежа на спине, ноги в движении, руки прямые в стороны, движение прямыми руками через стороны вниз к ногам и «Т» — то же, руки прижаты к бедрам, сгибание рук в локтях, разворачивая кисти, и через стороны возвращение в и.п., локти все время прижаты к туловищу — «предплечье, кисть, гребок».

Движение руками кролем на груди

Выполнение: движение рук цикличное, одна рука догоняет другую.

Ошибки: раскачивание в стороны, гребок «зигзагом», нет окончания гребка, вкладывание руки происходит за продольной линией тела.

Исправление: упражнения на окончание гребка.

Плавание с полной координацией движений

Выполнение: кроль на груди с задержкой дыхания, плавание на груди с полной координацией движений, плавание на спине с полной координацией движений.

Ошибки: раскачивание туловища вверх-вниз, большой размах ног — нет опоры, пауза рук впереди и у бедра, раскачивание туловища, гребок по поверхности воды.

Исправление: особое внимание обратить на работу ногами — быстрые, ритмичные движения, «ключевые» слова — «отталкиваемся от

воды», поздний вдох в конце гребка, руку вкладывать как можно дальше вперед, вытягивая за ней тело «в иголочку», — обязательно разворачивать плечи. Гребок «вниз к ноге».

Спортивное плавание

Группы, режим тренировок, поурочный, годовой план тренировок и календарный план формируются в соответствии с федеральными стандартами.

Набор в группу начальной подготовки первого года обучения проходит по итогам соревнований «Умею плавать 25 метров». К участию допускаются лица любого возраста, умеющие самостоятельно проплыть 25 метров вольным стилем без приспособлений.

В группах начальной подготовки и спортивного совершенствования занимаются ребята с поражением опорно-двигательного аппарата, нарушением интеллекта, слуха. Поэтому тренировки проводят два или три тренера.

Занятия на воде и в зале проходят 4—5 раз в неделю, длительность — от 45 минут до 2.5 часов в зависимости от уровня подготовки.

Спортсмены принимают участие в краевых региональных и российских соревнованиях согласно календарному плану, также по возможности выезжают на спартакиады и турниры, не включенные в план. Зимой и летом обязательно проводятся спортивно-оздоровительные сборы совместно со здоровыми пловцами.

Научно-исследовательская работа

С 2011 года профессорско-преподавательским составом (д.м.н., заведующий Центром комплексной реабилитации инвалидов В. А. Бронников и тренеры Пермского регионального центра адаптивного спорта Л. И. Сюткина, Н. В. Волнистова, У. К. Дебрецени) проводилась практическая и научно-исследовательская работа по гидрореабилитации детей с различными отклонениями в состоянии здоровья. Положительные результаты пятилетней профессиональной деятельности, а также научные публикации показали, что:

- во время занятий на воде значительно улучшается физическое состояние ребенка;
- нормализуется мышечный тонус;
- развивается мелкая и крупная моторика;
- улучшается речь;
- формируются новые двигательные навыки и качества, позволяющие ребенку активнее включаться в жизнь общества.

В течение четырех лет ведется изучение возможностей двигательного развития в воде и на суше у детей с церебральным поражением опорно-двигательного аппарата в процессе гидрореабилитации.

В исследовании принимают участие 30 детей с церебральным поражением опорно-двигательного аппарата в возрасте от 3 до 19 лет. В процессе гидрореабилитации анализируются показатели регулярности дыхания (количество правильных вдохов и выдохов в воду), плавучести лежа на спине, скольжения лежа на груди, длительности плавания с задержкой дыхания, а также состояние психомоторных возможностей на суше. Полученные результаты обрабатывались методом непараметрической статистики и дают основание полагать, что:

- за четыре года занятий в воде все показатели двигательной активности занимающихся (как в воде, так и на суше) увеличиваются;
- динамика развития в воде значительно выше, чем на суше;
- динамика двигательного развития детей, регулярно посещающих занятия, значительно выше, чем у тех, кто занимается не постоянно.

Таким образом, у детей с церебральным поражением опорно-двигательного аппарата в процессе гидрореабилитации развиваются двигательные навыки, улучшаются функциональные возможности кардиореспираторной системы. У детей с нарушениями в интеллектуальной и сенсорной сферах происходит стимуляция развития высших психических функций. Предварительные результаты дают основание рассматривать гидрореабилитацию инновационным эффективным направлением реабилитации детей-инвалидов в Пермском крае. В процессе гидрореабилитации происходит коррекция имеющихся нарушений, повышается повседневная и социальная активность детей с инвалидностью. Не менее важным является то, что гидрореабилитация является этапом первичного отбора спортсменов паралимпийского движения в Перми и Пермском крае.

1. Адаптивная физическая культура в работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (при заболеваниях детским церебральным параличом) : методическое пособие / под ред. А. А. Потапчук. СПб. : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2003. 228 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методологические основы. М. : Просвещение, 1982. 192 с.

3. Булгакова Н., Морозов С., Попов О. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание. М. : Академия, 2008.
4. Вернер Д. Реабилитация детей-инвалидов. М. : Филантроп, 1995. 406 с.
5. Гончарова М. Н., Гринина А. А., Мирзоева Н. И. Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата. Л., 1974. 208 с.
6. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура (кинезиотерапия) : учеб. для студентов вузов. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
7. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура для инвалидов и лиц с ограниченными функциональными возможностями // Теория и практика адаптивной физической культуры : материалы III Междунар. науч.-практич. конф. СПб., 1996. С. 4—6.
8. Евсеев С. П., Курдыбайло С. Ф., Морозова О. В., Солодков А. С. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов : учеб. пособие / под ред. С. П. Евсеева, А. С. Солодкова ; СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, СПб., 1996. 96 с.
9. Евсеев С. П., Шапкова Л. В. Адаптивная физическая культура : учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2000. 240 с.
10. Епифанов В. А., Мошков В. Н., Алтуфьева Р. И. Лечебная физическая культура : справ. М. : Медицина, 1979.
11. Куничев Л. А. Лечебный массаж : спра. для средних медицинских работников. Л. : Медицина, 1979.
12. Лисовский В. А., Евсеев С. П. и др. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов : учеб. пособие / под ред. проф. С. П. Евсеева. М. : Советский спорт, 2001. 320 с.
13. Лобзякова М. И. Учимся легко и правильно говорить. М. : Вентана-Графф, 2003.
14. Лоуренс Д. Акваэробика. Упражнения в воде / пер. с англ. А. Озерова. М. : ФАИР-Пресс, 2000. 256 с.
15. Мастюкова Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. М. : Просвещение, 1991.
16. Материально-техническое обеспечение адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. проф. С. П. Евсеева. М. : Советский спорт, 2000. 152 с.
17. Матюгин И. Ю. Как развивать внимание и память вашего ребёнка. М. : Эйдос, 2001.
18. Мосунов Д. Ф. Гидрореабилитация // Адаптивная физическая культура. 2000. № 3, 4. С. 36—38.
19. Мосунов Д. Ф. Дидактические основы совершенствования двигательных действий спортсмена (на примере плавания) : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 306 с.
20. Мосунов Д. Ф. Как в ванне подготовить ребёнка-инвалида к обучению плаванию. СПб. : ООИ «Плавин», 1999. 46 с.
21. Мосунов Д. Ф., Клешнев И. В., Шпак С. Л. Обучение плаванию детей с последствиями цереб-

- рального паралича : методическое пособие. СПб., 2003.
22. Мосунов Д. Ф. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Паралимпийское плавание. Гидрореабилитация» (7—10 дек. 2008 г.). СПб. : НГУФК, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, 2009 ; ООИ «Плавин», 2009.
 23. Мосунов Д. Ф., Сазыкин В. Г. Критические ситуации при обучении плаванию ребёнка-инвалида. СПб., 1997. 30 с.
 24. Мосунов Д. Ф., Сазыкин В. Г. Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребёнка-инвалида : учебно-методическое пособие. М. : Советский спорт, 2002. 152 с.
 25. Назаренко Ю. А. Гидрореабилитация и паралимпийское плавание // Адаптивная физическая культура. 2010. 15 дек.
 26. Петрунина С. В. Адаптивные технологии в реабилитации : методические рекомендации. Пенза, 2005. 58 с.
 27. Петрунина С. В., Логинов А. А. Методические приёмы двигательной реабилитации инвалидов (ДЦП) средствами «искусственной управляющей среды» : учебно-методическое пособие. Пенза : ПГПУ, 2005. 41 с.
 28. Программа двигательной коррекции детей с ДЦП и педагогическая технология развития. Пермь : ПГПУ, 2005.
 29. Физическая реабилитация детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата / под ред. Н. А. Гросс. М. : Советский спорт, 2000. 224 с.
 30. Шамарин Т. Г., Белова Г. И. Возможности восстановительного лечения детских церебральных параличей. Элиста : АПП «Джангар», 1999.
 31. Шпак С. Л., Казаков Д. Ю. Методика гидрореабилитации : учеб. пособие для бакалавров / под общ. ред. проф. Д. Ф. Мосунова. СПб. : НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2014.

* * *

Е. Н. Каленик

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ, НАПРАВЛЕННАЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В АДАПТИВНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе показан анализ проблемы формирования умений у учителей физической культуры в области социализации школьников с ОВЗ средствами адаптивно-спортивной деятельности.

Представлена система повышения квалификации педагогов, включающая в себя новые формы обучения. Описана специфика процесса формирования умений у учителей физической культуры в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: адаптивно-спортивная деятельность, повышение квалификации специалистов, социализация школьников с ограниченными возможностями, знания и умения у учителей физической культуры, образовательное пространство, формы обучения, повышение квалификации.

Е. N. Kalenik

SYSTEM OF PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT AIMED AT THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH HEALTH LIMITATIONS IN ADAPTIVE SPORTS ACTIVITIES

The paper analyses the matters of professional skills development among PE-teachers in the field of integration of pupils with health limitations by means of adaptive sports activities. It presents the system of teacher training and education with new teaching methods. The author describes the specificity of professional skills development among PE-teachers in the field of integration of pupils with health limitations by means of adaptive sports activities.

Key words: adaptive-sports activities, skills development, integration of pupils with health limitations, PE-teachers' skills and knowledge, educational system, teaching methods in skills development.

Мировая тенденция в сфере образования — это обучение через всю жизнь. Во всем мире в образовании сегодня происходят глобальные перемены. Вместе с преобразованием техноло-

гической, информационной, экономической сфер происходит осознание того, что человек должен учиться, повышать уровень своего профессионального развития. Такое направление

отражается в концепции непрерывного образования. В Российской Федерации есть осознание необходимости развития системы непрерывного образования и совершенствования имеющейся системы повышения квалификации.

Система повышения квалификации работников образования является особой проблемой. Для педагогов всех уровней повышение квалификации и участие в системе непрерывного образования вообще принципиально важно. Непрерывное образование призвано содействовать профессиональному росту и развитию как в плане владения собственным предметом, так и в отношении освоения педагогом новых образовательных методик. Для учителя быть в тренде изменений принципиально, поскольку именно от его способности к адаптации к изменениям зависит и успешность его учеников (Сорокина А., 2013) [12].

Анализ современной ситуации в образовании и в системе повышения квалификации позволяет увидеть ряд проблем и возможностей в повышении квалификации учителя. Такой анализ и есть попытка разобраться, что же важно для современного учителя в его профессиональном росте (Легостаева Л. И., 2015) [7].

Актуальным становится вопрос о том, каким образом можно обеспечить формирование умений у учителей физической культуры в области социализации детей с ограниченными возможностями на протяжении всей педагогической деятельности.

Нам представляется важной необходимость разработки нового, лично-ориентированного содержания повышения квалификации учителей, а также внедрения эффективных педагогических технологий, способствующих развитию нового педагогического мышления, росту профессионально-педагогической культуры в области социализации детей с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности.

В ходе выполнения поставленной задачи мы провели опрос и выяснили, что 96 % опрошенных учителей считают, что физическая культура и спорт являются наиболее эффективным компонентом социализации учащихся с ограниченными возможностями, но ресурс адаптивно-спортивной деятельности как средства социализации школьников с ОВЗ в специальных учреждениях используется неэффективно.

Одной из задач эксперимента было выяснение отношения специалистов к значению роли адаптивно-спортивной деятельности в социализации

детей с ограниченными возможностями. Для учителей мы провели анкетирование на тему «Деятельность специалистов по социализации учащихся с ограниченными возможностями во внеурочной программе специальной школы».

Результаты показывают, что спортивная жизнь детей с ограниченными возможностями не имеет общественно значимых стимулов развития. Отсутствуют организационные возможности объединения и партнерства со спортивными организациями и учреждениями для здоровых детей. Так, 75 % учителей физической культуры не акцентируют внимание на аспектах, которые касаются социализации школьников с ограниченными возможностями средствами физической культуры и спорта, тем более средствами адаптивно-спортивной деятельности; 25 % интуитивно вносят нововведения в физическое воспитание детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, по результатам мы сделали вывод, что знания у учителей физической культуры в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности основаны на устаревших представлениях, круг учебно-методических и научных источников по вопросам школьного адаптивного и физкультурного образования весьма ограничен. В традиционной системе повышения квалификации учителей не предусмотрено практическое освоение умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности.

В связи с этим мы разработали программу и внедрили в практику повышения квалификации систему, включающую в себя следующие формы работы: спецкурс, семинары, мастер-классы, педагогическое проектирование, круглые столы, конференции, адаптивно-спортивные мероприятия, направленные на формирование умений у учителей физической культуры в области социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности.

При построении программы в качестве одной из задач выдвигалось избегать традиционного, а точнее — лично-отчужденного характера просветительской деятельности [10]. Поэтому предлагаемая система повышения квалификации не сводится только к информационному насыщению учителей психолого-педагогическими и другими знаниями. Для повышения квалификации мы предложили различные формы обучения, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Система повышения квалификации учителей как образовательное пространство,
направленное на формирование умений в области социализации школьников
с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности**

Направления	Формы обучения	Целеполагание	Воздействия	
			На учителей	На школьников с ОВЗ
Адаптивно-спортивная деятельность как научная концепция социализации людей с ограниченными возможностями	Спецкурсы: «Технология адаптивно-спортивной деятельности в специальных коррекционных и образовательных учреждениях» (72 ч); «Психолого-медико-педагогические основы и методика адаптивно-спортивной деятельности» (36 ч)	Раскрытие знаний о научных концепциях социализации людей с ограниченными возможностями, знаний по организации внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС начального общего образования. Подготовка слушателей к деятельности с применением адаптивно-спортивной технологии в профессиональной области	Создание условий для профессионального роста специалистов специальных коррекционных учреждений, освоения основ фундаментальных знаний в области теории и организации АФК для лиц с ОВЗ	Преобразование внеурочной работы в специальной школе
Адаптивно-спортивная деятельность как средство социализации лиц с ограниченными возможностями в социуме	Семинары и практические занятия непосредственно в адаптивно-спортивной деятельности для детей с ОВЗ	Адаптивно-спортивная внеурочная деятельность в системе специальной школы	Выяснение отношений между знаниями и действиями, направленными на актуализацию профессиональных умений	Включение школьников с ОВЗ в адаптивно-спортивную деятельность
Социально-психологические методы диагностики социализации школьников с ограниченными возможностями	Мастер-классы	Сформировать представление о необходимости адаптивно-спортивной деятельности в школе как одного из важных направлений социализации учащихся с ОВЗ	Овладение методами диагностики социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями	Коррекция индивидуальных программ для школьников с ОВЗ. Возможность перехода на следующие этапы в адаптивно-спортивной деятельности
Педагогическое проектирование, педагогические технологии и особенности разработки адаптивно-спортивной деятельности для школьников с ограниченными возможностями	Педагогическое проектирование	Определить основные направления и особенности разработки адаптивно-спортивных программ для детей с ограниченными возможностями	Развитие профессионально значимых умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями	Активное усвоение школьником через адаптивный спорт и специализированные адаптивно-спортивные программы социального опыта
Технология адаптивно-спортивной деятельности для школьников с ограниченными возможностями	Адаптивно-спортивные мероприятия	Освоение технологии адаптивно-спортивной деятельности для школьников с ограниченными возможностями	Обеспечение активного поиска способов решения поставленной проблемы, построение эвристических моделей решения. Применение в педагогической практике освоенных профессиональных умений	Осуществление разных социальных качеств в специализированных адаптивно-спортивных мероприятиях
Анализ адаптивно-спортивной деятельности как средства социализации школьников с ограниченными возможностями	Конференции, круглые столы	Анализ, обобщение результатов	Анализ проектных форм в социализации школьников с ОВЗ средствами адаптивно-спортивной деятельности	Результаты социализации школьников с ОВЗ средствами адаптивно-спортивной деятельности

Чтобы обеспечить эффективность обучения, необходимо гуманитарное обогащение межличностной среды. Неслучайно акцент делается на повышение квалификации, происходящее в процессе профессионального взаимодействия педагогов друг с другом в созданном нами образовательном пространстве, в котором общим для всех участников предметом изучения и преобразования являются школьники с ограниченными возможностями и вопросы их социализации средствами адаптивно-спортивной деятельности.

Учитель является главным организатором учебно-воспитательного процесса в школе. Поэтому внеурочная адаптивно-спортивная деятельность, направленная на достижение социально значимого результата, особенно значимого для социализации, определяется уровнем умений учителя физической культуры.

На втором этапе мы провели формирующий эксперимент, связанный прежде всего с определением уровня умений учителей физической культуры по данной проблеме в ходе предложенного повышения квалификации. Основными методами здесь были:

- тестирование;
- самооценка учителями своего уровня умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности;
- экспертная оценка уровня умений по данной проблеме учителей физической культуры;
- математическая обработка статистического материала;
- соотнесение между собой самооценки учителей с оценками опрошенных экспертов, что определялось с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Соотношение между самооценкой учителей и реальной оценкой позволяет выявить степень рассогласования в восприятии одних и тех же умений учителей физической культуры;
- математическая обработка и анализ полученных результатов сформированности умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности учителей физической культуры.

Предложенное повышение квалификации построено на новых формах обучения учителей физической культуры, основанных на методике проблемного обучения, а именно: построении эвристических моделей решения поставленных учителям задач, обеспечении активного поиска способов решения. Программа опирается на

знания, которые даются в ходе разработанных спецкурсов, и применение их в ходе практической деятельности непосредственно в адаптивно-спортивной деятельности для детей с ограниченными возможностями.

В нашем образовательном пространстве основу практических занятий составляет технология адаптивно-спортивной деятельности.

Таким образом, формирование умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями обеспечивается органическим единством различных форм обучения, при этом создается полноценная система повышения квалификации. Происходит включение педагога в систему непрерывного образования, где он становится активным участником, а не пассивным слушателем.

Успешность решения педагогических задач определяется уровнем и качеством имеющихся у учителей теоретических знаний и практических умений. Но использование знаний теоретического характера не является простым «приложением» к решению той или иной практической задачи [6].

Педагогические знания — это основа для выработки учителем собственных решений, собственных действий в условиях конкретных ситуаций. Следовательно, ситуация должна рассматриваться в соответствии со свойствами и особенностями того, кто в этих условиях действует [5].

На теоретических занятиях раскрываются и обсуждаются общетеоретические вопросы, на семинарских занятиях осуществляется конкретизация общетеоретических положений, а в ходе практических занятий отрабатываются варианты применения теоретических знаний и умений на практике, в естественных условиях. Следовательно, теория предвещает и в дальнейшем сопровождает практическую работу учителей.

Задачи повышения квалификации:

- на основе теоретического анализа проблемы сформировать у педагогов знания о сущности социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности;
- ознакомить учителей с основами проектирования учебно-воспитательного и тренировочного процесса с учетом задач социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности;
- способствовать осознанию учителями необходимости развития умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности;

— обучить технологии адаптивно-спортивной деятельности;

— ознакомить учителей со способами диагностики социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности.

Образовательное пространство повышения квалификации выглядит в виде сочетания следующих форм обучения, направленных на формирование ЗУН по вышеназванному направлению. Программа рассчитана таким образом, что ее воздействие пройдет по двум направлениям влияния знаний о социализации школьников с ОВЗ на практическую деятельность учителя физической культуры.

Первое из них — опосредованное влияние знаний о социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности через педагогические дисциплины: через теорию и методику воспитания.

Другой путь влияния — на практическую деятельность учителя. Наиболее важным становится то, что педагогическая деятельность предъявляет особые требования к качествам его личности, к его способностям и умениям как практика. Такой подход помогает не только приобретению новых умений, но и даже преобразованию внеурочной деятельности школы. Приобретенные умения обогащают и «перестраивают» самого учителя.

Одним из способов достижения этого должно стать введение в курс повышения квалификации новых видов практик, где учитель может узнать и обучиться новым педагогическим технологиям и особенностям в разработке адаптивно-спортивной деятельности для школьников с ограниченными возможностями.

Тематика образовательного пространства повышения квалификации сочетается с различными методическими приемами. Большая часть практических занятий, мастер-классов, семинаров проводится самими учителями. Учителя являются инициаторами собственных программ проведения адаптивно-спортивных мероприятий для школьников с ограниченными возможностями. Такой подход к определению образовательного пространства для учителей обеспечивает гибкость и вариативность программы (возможность внесения изменений), актуальность, интегративность и комплексность обсуждаемых проблем.

По содержанию занятия построены таким образом, чтобы акцентировать внимание учителей на научное обоснование социализации школьни-

ков с ограниченными возможностями в социум средствами адаптивно-спортивной деятельности.

Организация занятий в соответствии с определенными условиями и принципами творческого сотрудничества выступает для учителя как образец подобной же организации адаптивно-спортивной деятельности с учащимися в своей школе. Не только теоретически, но и практически педагогам необходимо усвоить специфические методы социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности.

Владение специальными умениями позволяет учителю увидеть результат через продуктивную обратную связь. Результат социализации школьников с ограниченными возможностями может показать, насколько оправдана та или иная деятельность педагога, какова ее целесообразность. Это позволяет учащимся с ограниченными возможностями выйти на более широкую ступень социализации.

Подводя итоги проведенного нами формирующего эксперимента, можно утверждать, что курс повышения квалификации для учителей явился активным социально-психологическим образованием. В силу своей специфики курс является не только средством формирования умений у учителей физической культуры в области социализации школьников с ограниченными возможностями, но и средством построения профессионального пространства, где из-за его демократичности появляется огромная возможность объединить усилия специалистов разного профиля, энтузиазм молодежи, желания и возможности школьников с ограниченными возможностями.

Сегодня потребность в педагогических кадрах сильно возросла. В школах нужны знающие и подготовленные учителя в области социализации учащихся. Готовность специалиста к профессиональной деятельности заключается в усвоении им полного состава специальных умений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности для осуществления социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности.

Формирование у учителей умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями — это специфический процесс.

Специфика процесса формирования умений у учителей физической культуры в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности заключается в следующем:

— фиксация социального заказа общества в аспекте исследуемой проблемы;

— выявление сущностно-содержательной характеристики умений в области социализации школьников с ОВЗ средствами адаптивно-спортивной деятельности;

— выявление специфики учебного процесса в системе повышения квалификации педагогов.

Следует отметить, что педагогическая деятельность является созидательной, продуктивной, творческой. Требования к характеру умений учителя физической культуры многоплановы и многоаспектны. Они обусловлены не только потребностями растущего человека, ребенка с ограниченными возможностями, но и особенностями процесса социализации личности в адаптивно-спортивной деятельности и, конечно, функциональным содержанием деятельности учителя физической культуры в этом процессе.

Первый пункт связан с осознанием каждым учителем актуальности и специфики социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности, потребности современного общества в развитии внеурочной работы в специальной школе и специалистах, которые умеют социализировать школьников с ограниченными возможностями, интегрировать их в спортивные программы здоровых людей и т. д. Цель современного образования — развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность [11, с. 187]. Существующий порядок постановки целей на процесс требует переориентации на результат для каждого как приращение к его потребностям, к его нормам (присвоение новых норм — обучение), к способностям (развитие), тогда результатом будет образование [2, с. 366]. Цель переключается с главным смыслом педагогического труда, который заключается в создании таких педагогических условий, при которых наиболее полно мог бы реализоваться личностный потенциал учащегося, в нашем случае — детей с ограниченными возможностями. Применительно к методике формирования умений у учителей физической культуры в области социализации школьников с ограниченными возможностями во внеурочной адаптивно-спортивной деятельности следует отметить, что ее компоненты в своем взаимодействии направлены на достижение общей цели с учетом потребностей современного общества.

В процессе повышения квалификации учителей физической культуры должны быть сфор-

мированы устойчивые профессионально важные умения в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности в рамках гуманистической и гуманитарной парадигмы образования. На индивидуальный результат образования каждого учителя влияют не только аудиторные взаимодействия, но и все организованное образовательное пространство повышения квалификации. Объектами внешней среды, с которыми происходит взаимодействие системы, являются общеобразовательные и специальные учебные учреждения, а также министерства по физической культуре и спорту, министерства труда и социальной защиты населения, другие структуры города, области и региона [4, с. 8—10].

Следующей спецификой методики формирования умений у учителей физической культуры в данной области выступает необходимость создания такого образовательного пространства, в котором предусматривается рациональное сочетание всей совокупности методов и технологий обучения [1, с. 42]. В частности, основу обучения составляет методика проблемного обучения, предусматривающая создание реальных эвристических моделей решения, используя технологию адаптивно-спортивной деятельности. Основными средствами реализации данной методики являются конкретные адаптивно-спортивные мероприятия для учащихся с ограниченными возможностями как практика учителей, где применяются активные формы обучения.

Комплексный подход, являющийся одним из основных специфических условий формирования умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности, связан с целью подготовки специалистов в данной сфере как составляющей профессиональной гуманистически направленной деятельности в целом и обусловлен направленностью личности учителя на формирование этих умений. В нашем случае образование как процесс — изменение внутреннего образа в процессе осознания собственных действий «до» и «после» их свершения. Изучение педагогического опыта учителей физической культуры, работающих по проблеме, сопоставление рассматриваемого опыта со своими возможностями способствуют в конечном итоге выработке «эталона», «идеала», формируют нормировочную модель деятельности [8]. В ходе курса повышения квалификации вырабатываются объективные критерии для самооценки, преобразуется иерархия ценностей и иерархия

умений, формируется установка на формирование умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности как необходимой составляющей профессиональной деятельности учителя физической культуры.

К числу специфических требований к обучению, способствующих эффективному формированию умений у учителей физической культуры в названной области, относятся: системность процесса формирования этих умений, его непрерывность, контролируемость результатов на разных этапах обучения.

В учебном процессе для учителя физической культуры важно не ограничиваться имеющимися умениями, а постоянно их совершенствовать: использовать новые течения профессиональной практики, привлекать новые знания, что является составляющей компонента непрерывного образования [9].

Специфичность процесса формирования данных умений у учителей физической культуры связана с необходимостью контролируемости результатов на разных этапах обучения, т. е. повременный контроль и оценка по выдвинутым критериям должны осуществляться на каждом этапе обучения [3]. В то же время результативный компонент выполняет функцию итогового контроля формируемых необходимых умений в области социализации школьников с ограниченными возможностями средствами адаптивно-спортивной деятельности.

Недостаточная разработанность программ обучения — одна из проблем повышения квалификации учителей. Обучающие программы необходимы потому, что они позволяют осваивать модели социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности. Учитывая особенности процесса формирования обозначенных выше умений у учителей физической культуры, мы выделили следующие, актуальные, с нашей точки зрения, формы работы, которые следует развивать и рекомендовать в систему повышения квалификации:

— семинары по обмену опытом, участниками которых являются педагоги, тренеры, методисты по физической культуре и спорту, а

также специалисты различных социальных служб;

— совместные социальные и научно-исследовательские проекты, посвященные разработке новых технологий в области социализации школьников с ограниченными возможностями в адаптивно-спортивной деятельности;

— спортивные выездные школы и т. д.

В основе выделенных форм лежит принцип сотрудничества и взаимодействия.

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Аспект Пресс, 2001. 376 с.
2. *Громкова М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
3. Как провести социологическое исследование. В помощь идеологическому активу / под ред. М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. М., 1985. 48 с.
4. *Каленик Е. Н.* Технологии адаптивного спорта (для детей с ограниченными возможностями) : методические рекомендации. Ульяновск : Изд. ИП Тухтаров В. Н., 2004. 12 с.
5. *Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учащихся. Самара : СамГПУ, 2002. 400 с.
6. *Кушнер Ю. З.* Методология и методы педагогического исследования : учеб.-методическое пособие. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 66 с.
7. *Легостаева Л. И.* Проблемы повышения квалификации учителей математики: действительное и желаемое // Образование Ямала : электронный журн. 2015. № 9.
8. *Митин С. Н.* Управленческая психотерапевтическая деятельность : моногр. Ульяновск : ИПКПРО, 2003. 176 с.
9. *Пономарева О. Н.* Повышение квалификации учителей: проблемы и пути решения в российском образовании // Изв. Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 957—960.
10. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде : сб. науч.-методических тр. / под ред. М. И. Лукьяновой. Ульяновск : ИПКПРО, 2002. 56 с.
11. *Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 480 с.
12. *Сорокина А.* Система повышения квалификации в России // Мой профсоюз : учительская газета. 2013. № 47. 21 нояб.

С. П. Евдокимов, А. А. Пивцова, О. А. Яворская

ВНЕДРЕНИЕ СПОРТИВНЫХ ИГР В АФК ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ПРИМЕРЕ ФЛОРБОЛА И МИНИ-ГОЛЬФА

В статье рассмотрена проблема внедрения спортивных игр в адаптивной физической культуре для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для решения проблемы был создан проект «Спорт — моя альтернатива» на базе ОГБОУ «Школв-интернат № 89» г. Ульяновска. Данный проект дает возможность создать опорную профессиональную площадку по адаптивной физической культуре на базе образовательного учреждения.

Ключевые слова: АФК — адаптивная физическая культура; ОВЗ — ограниченные возможности здоровья; флорбол — спортивная игра, аналогичная хоккею, где вместо шайбы используется специальный мяч; мини-гольф — миниатюрная версия гольфа, спортивная игра.

S. P. Evdokimov, A. A. Pivtsova, O. A. Yavorskaya

IMPLEMENTATION OF SPORTS GAMES IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE FOR CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS ON THE EXAMPLE OF FLOORBALL AND MINI-GOLF

The article deals with implementation of sports games in Adapted Physical Education for children with disabilities. To solve the problem the project "Sport is my choice" was developed in the Boarding School № 89 of Ulyanovsk. The project permits to create professional basis for adaptive physical education in an educational institution.

Key words: Adaptive Physical Education, health limitations, floorball; mini golf, sports game.

Сегодня печальная статистика показывает, что лишь малый процент детей-инвалидов и детей с ОВЗ занимается адаптивной физической культурой и тем более участвует в соревнованиях. Причиной этого является неосведомленность общественности о проблемах детей-инвалидов и детей с ОВЗ и необходимость создания для них равных условий, специализированных спортивных сооружений, инвентаря и оборудования, недостаточность специалистов и тренеров со специальным образованием, спортивных врачей, отсутствие целевого финансирования физкультурно-оздоровительной работы, недостаточное научно-методическое информационное обеспечение и др.

ОГБОУ «Школа-интернат № 89» (далее — школа-интернат) приняла участие в конкурсе инновационных социальных проектов государственных и муниципальных учреждений, российских некоммерческих организаций и общественных объединений, способствующих эффективному применению адаптивной физической культуры как средства реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и детей с огра-

ниченными возможностями здоровья, с проектом «Спорт — моя альтернатива».

Цель данного проекта — создание опорной профессиональной площадки по адаптивной физической культуре на базе образовательного учреждения.

После приглашения к сотрудничеству и заключения договора с различными общеобразовательными и спортивными организациями (10 организаций-соисполнителей) были разработаны программы и годовой план спортивных мероприятий и соревнований для детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

В программу проекта включены следующие виды адаптивной физической культуры:

- велоспорт;
- плавание;
- водное поло;
- водный баскетбол;
- бочче;
- дарс;
- флорбол;
- лыжные гонки (в том числе бег на снегоступах);

- мини-гольф;
- фигурное вождение на колясках;
- спортивные танцы на колясках.

Для детей-инвалидов и детей с ОВЗ Ульяновской области и других регионов такие виды спорта, как мини-гольф, флорбол, водное поло и баскетбол, являются нововведением.

Что такое флорбол? Это спортивная игра, аналогичная хоккею, где вместо шайбы используется специальный мяч. Основное место проведения — спортивный зал. В команде играют 5 полевых игроков и вратарь. Рекомендуемый размер игрового поля 40×20 м. Допускается игра в залах меньших габаритов с уменьшением числа полевых игроков. Возможно проведение игры на открытых плоскостных сооружениях [1].

В школе-интернате работает секция по адаптированному флорболу. Данный вид спорта положительно влияет на общее и физическое состояние занимающихся, повышает эмоциональный фон, что позволяет тренеру быстрее найти контакт с тренирующимся.

Адаптированный флорбол можно применять для детей с ОВЗ в разных нозологических группах. Правила упрощены временными рамками: 3 периода по 10 минут с двумя 7-минутными перерывами между периодами. В некоторых случаях третий период не играет, а длина периода может быть сокращена до 5 минут. Во время матча каждая из команд имеет право взять один тайм-аут длительностью 30 секунд. Если матч, в котором обязательно должен быть определён победитель, завершается вничью, назначается дополнительное время длительностью 10 минут. Перед дополнительным временем команды имеют право на двухминутный перерыв без смены сторон. Если победителя не удаётся выявить и в дополнительное время, назначается серия штрафных бросков из пяти попыток с каждой стороны. Штрафные броски должны выполняться разными игроками. Если и после этого сохраняется ничейный результат, те же пять игроков от каждой из команд продолжают совершать по очереди броски (не обязательно в той же очередности), пока не будет достигнут положительный результат для одной из команд.

Все полевые игроки каждой из команд должны быть одеты в одинаковую форму, состоящую из футболки, шорт и гетр. В отличие от полевых игроков, голкиперам не разрешается использовать клюшку. Вратари должны быть экипированы маской, предохраняющей лицо от попадания мяча. Им также разрешено исполь-

зовать прочее защитное оборудование, не закрывающее пространство ворот, в частности, разрешается использование шлемов и перчаток. Запрещается наносить на форму вещества, способствующие увеличению или уменьшению трения с поверхностью площадки. К игре допускаются только специальные сертифицированные мячи [2]. Эта игра позволит детям быть на равных, повысить стимул для победы и воспитать чувство коллективизма.

Что такое мини-гольф? Миниатюрная версия гольфа, спортивная игра, в которой отдельные участники соревнуются, загоняя маленький мячик в специальные лунки ударами клюшек, пытаясь пройти отведённую дистанцию за минимальное число ударов. Это спортивная игра, которая является не только формой отдыха и развлечения, но и вполне официальной спортивной дисциплиной, по которой проводятся соревнования всех уровней, вплоть до чемпионатов мира [3].

Секция по мини-гольфу организуется для детей, обучающихся в школе-интернате, независимо от диагноза. В зале расположены дорожки разной длины с многообразными лунками. Эти занятия помогут детям в развитии таких навыков и качеств, как:

- координационные способности;
- дисциплина, умение владеть собой;
- интеллект, повышение уверенности в себе.

В ходе программы будет проведена стажировка специалистов школы-интерната по адаптивной физической культуре, что позволит им консультировать волонтеров (студенты высших учебных заведений) по эффективным методикам применения адаптивной физической культуры при реабилитации и адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Это поможет совместной реализации плана соревнований и обмену опытом для дальнейшего совершенствования в области адаптивной физической культуры.

В данный момент проект уже реализуется. На базе школы-интерната открыты секции по данным видам спорта. Все желающие ученики могут посещать занятия в спортивных секциях и готовиться к соревнованиям бесплатно. Все представленные в школе виды спорта имеют инклюзию.

Была сформирована целевая группа проекта (100 детей: с нарушением опорно-двигательного аппарата, с умственной отсталостью, с нарушением слуха, с нарушением зрения), проведена диагностика с целью определения уровня функциональных нарушений и возможностей детей. На каждого спортсмена заведена «Инди-

видуальная карта ребёнка», где указаны антропометрические и физические показатели в начале тренировочного процесса (сентябрь) и в конце соревновательного года.

Также привлечены родители в мастер-классы и проведены беседы о методах и формах организации занятий адаптивной физической культурой:

— «Роль семьи в физическом воспитании «особого» ребёнка»;

— «Система взаимодействия инструктора по АФК и родителей в процессе физического развития детей с ОВЗ»;

— «Совместные занятия спортом детей и родителей»;

— «Подвижные игры с детьми с ОВЗ».

Авторы выражают надежду, что по завершении проекта дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды будут больше заниматься адаптивной физической культурой, что является неотъемлемой частью их абилитации и реабилитации.

1. Правила вида спорта «флорбол» (утв. Приказом Минспорттуризма России от 12.05.2010 № 479).
2. Карандеев А. И. Играйте в флорбол! // Физическая культура в школе. 2009. № 4. С. 32—36.
3. Ершов А. А. Российский мини-гольф. URL: <http://www.rusminigolf.ru/mgolf/redact.html>.

* * *

О. А. Румянцева, А. В. Сунгурова

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Плавание — это одно из наиболее эффективных коррекционно-оздоровительных средств адаптивной физической культуры. Дети с ОВЗ, занимающиеся плаванием, лучше адаптируются к самостоятельной жизни, у них быстрее происходит коррекция психофизического развития. Физические упражнения являются важным средством для успешной социальной адаптации и интеграции таких детей в общество [1].

Ключевые слова: плавание, дети с ОВЗ, методика обучения.

O. A. Rumyantseva, A. V. Sungurova

METHODICAL PECULIARITIES OF SWIMMING TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Swimming is one of the most effective recreational means of adaptive physical culture. Children with disabilities involved in swimming better adjust to individual life and differ from others by rapid psychophysical development. Physical exercises are significant ways for successful social adaptation and integration of such children into society [1].

Key words: swimming, children with disabilities, teaching methods.

Плавание — это одно из наиболее эффективных коррекционно-оздоровительных средств адаптивной физической культуры при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Целью лечебного плавания является обеспечение с помощью специальной методики всестороннего и полноценного развития ребенка с ОВЗ путем восстановления и совершенствования его физических и психофизических способностей [1, 2].

Лечебное плавание — одна из форм лечебной физической культуры, особенностью кото-

рой является одновременное воздействие на организм человека воды и активных (реже пассивных) движений. Дозированная мышечная работа в особых, непривычных для человека условиях водной среды является важным компонентом действия процедуры на больного. Механическое воздействие водной среды обусловлено значительно большей ее плотностью по сравнению с воздухом [2].

Необходимо особо подчеркнуть, что приход ребенка с ОВЗ в бассейн сопровождается стрессовой ситуацией, связанной с возникающими

принципиально новыми условиями, поэтому на начальном этапе обучения плаванию к детям применяется индивидуальный подход:

- занятия начинаются с родительского собрания, на котором происходит знакомство родителей с типичными критическими ситуациями на воде, им выдаются методические рекомендации по обучению плаванию в соответствии с нозологическими группами (родители детей-аутистов должны с помощью карточек подготовить их к основным двигательным действиям, которые они будут осуществлять в бассейне);

- при заходе в холл бассейна дети знакомятся со вспомогательным персоналом (вахтер, гардеробщик, дежурные в раздевалках);

- за каждым ребенком закрепляется волонтер, который сопровождает ребенка с холла и до погружения с ним в воду;

- обучение плаванию начинается с изучения захода в воду.

Обучение плаванию детей с расстройством аутистического спектра

При обучении плаванию данной категории лиц необходимо учитывать психоэмоциональное состояние обучаемых, так как от этого зависит эффективность всего занятия. При выполнении упражнений должен строго соблюдаться принцип от простого к сложному. Упражнение, если оно достаточно сложное для занимающегося, должно осваиваться целостно-раздельным методом до тех пор, пока он не сможет сделать его самостоятельно или с минимальными подсказками. Упражнения на суше и в воде первоначально осваиваются совместно с тренером, который направляет движения занимающегося. Необходимо повторять упражнения, которые разучивались в течение предыдущих занятий. При объяснении упражнения нужно фиксировать внимание на той части тела, которая в данный момент совершает движение. Аутичные дети учатся через многократные повторения, и таких повторений должно быть очень много!

На занятиях должны широко использоваться звуковые и речевые сопровождения, так как слова, фразы, понятия улучшают процесс восприятия и понимания речи, обогащают словарный запас [2].

В ходе занятия выполняются следующие упражнения:

- упражнения, направленные на преодоление водобоязни и освоение с водой;

- общеразвивающие, специальные, имитационные и дыхательные упражнения;

- упражнения для изучения техники спортивных способов плавания;

- игры в воде.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), как правило, визуально обучающиеся; невероятно важно, чтобы правила, методы обучения были разобраны в визуальном формате. Тренер, работающий с детьми, разбирает упражнения на суше, обращая внимание на возможно допускаемые ошибки, показывает упражнения, осуществляет поддержку, корректирует и исправляет ошибки двигательного действия, выполненного детьми в воде.

Дети к концу занятия по плаванию теряют интерес, их необходимо переключить с одного вида деятельности на другой, поэтому в заключительной части занятия проводятся игры на воде при использовании яркого и красочного инвентаря (мячи, доски, резиновые игрушки).

Плавание занимает одно из ведущих мест в подготовке учащихся с РАС к самостоятельной жизни, способствует коррекции психофизического развития и является важным средством для успешной социальной адаптации и интеграции таких детей в общество [1].

Обучение плаванию лиц с нарушениями зрительного анализатора

Обучение плаванию включает специальные (коррекционные) задачи, направленные на активизацию сохранных анализаторов, коррекцию зрительного и слухового восприятия, развитие двигательной памяти, двигательной и познавательной деятельности (включение мыслительных процессов), а также коррекцию вторичных отклонений в физическом развитии, предупреждение возникновения нарушений опорно-двигательного аппарата, развитие функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем и увеличение словарного запаса за счет использования новых терминов.

Знание специфических особенностей обучения людей с депривацией зрения, правильное применение приемов помощи и страховки позволит тренеру-педагогу помочь людям с нарушением зрения ознакомиться с новыми условиями занятий (водной средой), освоить базовые плавательные навыки, спортивные способы плавания, а также совершенствовать такие качества, как быстрота, ловкость, выносливость, сила, улучшить деятельность дыхательной системы, предупредить развитие нарушений опорно-двигательного аппарата и пр. Последовательность обучения технике спортивных способов плавания для лиц с нарушениями зритель-

ного анализатора такая же, как при обучении лиц без ограничения возможностей здоровья. Основа обучения таких пловцов технике плавания — это словесный и практический методы обучения, а также тактильные ощущения пловца. Задача тренера состоит в том, чтобы дать точное описание техники изучаемого движения, используя конкретные яркие сравнения и понятия, доступные для обучаемых. Воображение пловцов с нарушениями зрительного анализатора довольно ограничено, поэтому тренер должен периодически проверять правильность их восприятия путем выполнения как частей движения, так и движения в целом. Ошибки тут же исправляются, чтобы у пловцов сложилось правильное представление о самом движении с его словесными сравнениями и образами. При объяснении упражнений на согласование движений руками и ногами с дыханием необходимо ориентировать движения по отношению к собственному телу обучаемого, которое является ведущей точкой отсчета. Все предметы и движения в пространстве дети с нарушениями зрительного анализатора воспринимают прежде всего по отношению к самим себе (справа — слева, впереди — сзади, сбоку, вверху — внизу и т. д.). В качестве ориентиров они часто используют размеры своего тела, длину шага, руки, локтя и кисти, что также можно использовать при объяснении движений.

Тактильное обучение применяется при выполнении упражнений как на суше, так и в воде. Ощупывание при выполнении упражнений на суше и в воде создает у обучаемого правильное представление о положении тела и движениях. При выполнении имитационных упражнений на координацию движений руками, ногами и дыханием в спортивных способах плавания хорошо использовать скамью, которая не мешает правильному выполнению движений в целом. В процессе обучения применяется также шест для касания, который помимо партнера, находящегося в воде, обеспечивает безопасность обучаемого пловца и предотвращает травмирование его о бортик бассейна. Шест используется в качестве сигнального средства при выполнении упражнений, так как в силу плохой акустики в бассейне словесные команды пловец иногда просто не слышит.

Практические методы обучения такие же, как и у детей с основной группой здоровья. Однако при этом учитываются особенности физи-

ческого развития, обусловленные нарушениями зрения, вторичными отклонениями в формировании движений и пространственно-ориентировочной деятельности [1, 3].

Обучение плаванию лиц с нарушениями интеллекта

При обучении плаванию данной категории лиц необходимо прежде всего учитывать психоэмоциональное состояние обучаемых, так как от этого зависит эффективность всего занятия. Освоение с водой у лиц с низким коэффициентом интеллекта может растянуться на весь учебный год.

При выполнении упражнений должен строго соблюдаться принцип от простого к сложному. Упражнение, если оно достаточно сложное для занимающегося, должно осваиваться целостно-раздельным методом (освоение по отдельным фазам движения). Упражнения на суше и в воде первоначально осваиваются совместно с волонтером, который направляет движения занимающегося, помогает ему осваивать движения, начиная с контроля за положением головы. Необходимо повторять упражнения, которые разучивались в течение недели. При объяснении упражнения нужно фиксировать внимание на той части тела, которая в данный момент совершает движение [3].

На занятиях должны широко использоваться звуковые и речевые сопровождения, так как слова, фразы, понятия улучшают и нормализуют психологическую деятельность обучающихся, совершенствуют процесс восприятия и понимания речи, обогащают словарь. Занимающиеся часто теряют интерес к выполнению упражнений, поэтому необходимо использовать игровой метод, а также оценивать и фиксировать уровень овладения занимающимися упражнениями по освоению с водой. Все методы обучения применяются комплексно. Обучение спортивным способам и отдельным двигательным действиям происходит с применением целостно-раздельного метода обучения. Как на суше, так и в воде при обучении плаванию используется помощь партнера, направляющего движения пловца. При игровом методе обучения используются уже освоенные двигательные действия [3].

Необходимо оценивать любые, даже самые незначительные сдвиги занимающихся в двигательной подготовленности при выполнении отдельных упражнений [3].

1. Адаптивное плавание для детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья и развития : методическое пособие / авт.-сост. М. В. Бударин, Н. Д. Елизарова, Я. В. Калинин, С. И. Яськов. Тамбов : ТГООУ ДПО ИПК работников образования, 2010. 40 с.
2. Мосунов Д. Ф., Сизыкин В. Т. Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребенка-инвалида : учеб.-методическое пособие. М. : Советский спорт, 2002. 152 с.
3. Онлайн-версия Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-й Всемирной Ассамблеей здравоохранения.
4. Технологии физкультурно-спортивной деятельности : учеб. пособие для студентов высших и средних профессиональных учебных заведений / под общ. ред. С. П. Евсеева. М. : Советский спорт, 2013. 388 с.
5. Физическая реабилитация : учеб. для академий и институтов физической культуры / под общ. ред. проф. С. Н. Попова. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 603 с.
6. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2009. 603 с.

* * *

В. Б. Салахова

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В МЕЖДУНАРОДНОЙ ГИМНАЗИИ ИННОВАЦИОННОГО ЦЕНТРА «СКОЛКОВО»**

В статье представлен опыт организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в Международной гимназии инновационного центра «Сколково».

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инновационный центр «Сколково».

V. B. Salakhova

**PECULIARITIES OF CHILD TEACHING
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE INTERNATIONAL GYMNASIUM
OF INNOVATION CENTRE "SKOLKOVO"**

The article describes the experience of the organization of child training with special educational needs in the International Gymnasium of Innovation Centre "Skolkovo".

Key words: children with special educational needs, innovation center "Skolkovo".

Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями в школе вызывает множество вопросов как у педагогов, так и у родителей. Каким образом организовывать обучение ребенка, если у него есть проблемы со здоровьем или особенности психического развития, не позволяющие полноценно обучаться, проходить образовательную программу? Способен ли ребенок с особыми образовательными потребностями обучаться по обычной программе или необходима специальная индивидуальная программа обучения?

Многие родители предпочитают не приводить особого ребенка в школу, считая, что ему нужны особые условия развития, в том числе и

в обучении. Другие, наоборот, выбирают массовую школу в качестве лучшего средства для социализации, развития и обучения особого ребенка. Кроме того, сами педагоги нередко могут быть в растерянности и столкнуться впервые с ситуацией обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в обычном классе.

Отвечая на поставленные вопросы, хочется напомнить, что одной из приоритетных целей социальной политики России является модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. В связи с этим значительно возрос заказ общества на инклюзивное образование. В результате воздействия множества неблагоприятных

ных факторов за последние несколько лет резко возросло число детей с различными формами нарушений психического и соматического развития. Около 5—7 % из них — дети с нарушениями генетического характера, результатом которых являются характерные особенности их психического и интеллектуального развития. Наиболее распространенная форма таких нарушений (до 10 % из этих детей) — синдром Дауна. Также отмечается еще большее увеличение количества детей с выраженными расстройствами аутистического спектра [1, с. 4—5].

Наряду с этим в рамках общемировых процессов (экономических, социальных и политических изменений) наблюдается новая тенденция: родители не хотят отдавать своих детей в закрытые учреждения интернатного типа и воспитывают их в семье, устраивая их в общеобразовательные школы и детские сады. Это желание родителей закреплено законодательно. Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Кроме того, в решении заседания Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике отмечается, что субъектами Российской Федерации должны быть приняты исчерпывающие меры организационно-правового характера, обеспечивающие решение вопросов организации предоставления образования детям с ограниченными возможностями здоровья, отнесенных к их компетенции.

Коренные социально-экономические преобразования в стране, активизация социальной политики в направлении демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается прежде всего как средство социальной реабилитации не

только самого ребенка, но и его семьи. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей.

Одним из первых представлений об инклюзии являлось простое «перемещение» учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства или из специальных классов — в классы общеобразовательные. Однако, как показывает практика, этого оказывается недостаточно для повышения уровня социальной адаптации и тем более улучшения уровня образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и часто приводит к нарушению образовательного процесса для всех детей. В то же время индивидуальный подход в образовательном процессе к детям с особыми образовательными потребностями приводит к необходимости организовывать процесс обучения и воспитания таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. А для этого необходима разработка и создание специальных условий, в том числе и принципиальная модернизация образовательных программ, включая и их дидактическое наполнение, разработка программ психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса [1, с. 5—6].

Однако создание всеобъемлющих условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей должно предполагать и построение образовательных учреждений нового типа, — таких образовательных учреждений, которые способны обеспечить качественную индивидуализацию обучения в условиях пространственной, временной и смысловой организации образовательной среды.

Опыт организации образовательного процесса в Международной гимназии инновационного центра «Сколково» (МГИЦ «Сколково»), созданной в 2015 году, позволяет говорить о том, что данное образовательное учреждение на сегодняшний день в полной мере реализует политику инклюзивного образования.

Понятие «особые образовательные потребности» в МГИЦ «Сколково» включает в себя образовательные проблемы, выходящие за границы общепринятой нормы, и предполагает обеспечение доступной среды и дополнительной поддержки в обучении детей, которые имеют психофизические (социальные, физические или эмоциональные) особенности в развитии при условии сохранного интеллекта, а также в

обучении детей с признаками одаренности. Особые образовательные потребности находятся в поле инклюзивного образования.

Инклюзивное образование в МГ ИЦ «Сколково» рассматривается как система образовательных услуг, которая обеспечивает доступ и участие в обучении всех обучающихся путем выявления и устранения барьеров для получения ими образования в условиях общеобразовательного учебного заведения.

В качестве особых образовательных потребностей в МГ ИЦ «Сколково» рассматриваются следующие категории психофизического и интеллектуального развития:

- дефицит внимания / гиперактивность;
- расстройства аутистического спектра;
- нарушения счета (дискалькулия);
- нарушения речи, чтения, письма (дислексия), трудности коммуникации;
- моторные нарушения / нарушения координации (диспраксия) и двигательных навыков;
- нарушения слуха (глухие, со сниженным слухом);
- хронические болезни (аллергия, астма, артрит, волчанка, эпилепсия, диабет, онкологические заболевания, хронические инфекции среднего уха, гипертония, тревожные расстройства, СПИД);
- психические нарушения (шизофрения, биполярное расстройство, депрессия);
- посттравматическое стрессовое расстройство, нарушения пищевого поведения, обсессивно-компульсивное расстройство, расстройство поведения, самоповреждение;
- нарушения зрения (слепые, со сниженным зрением);
- признаки общей и специальной одаренности и талантливости.

Целью МГ ИЦ «Сколково» является создание доступной среды для обучения студентов с особыми образовательными потребностями и с разным уровнем подготовки.

Задачи, которые реализует гимназия:

- удовлетворение разнообразных образовательных потребностей студентов;
- выявление и устранение барьеров (культура и политика школы, обеспечение ресурсами, подходы к преподаванию и обучению, особенности строения здания и др.) для обучения студентов и их участия в образовательной деятельности;
- создание условий доступа для проведения процедуры оценивания результатов обучения детей с особыми образовательными потребностями.

В своей деятельности гимназия поддерживает следующие принципы инклюзивного образования, где:

- образование для всех считается правом человека;
- образование поддерживается путем создания позитивной, открытой среды, которая развивает чувство причастности, безопасности, самооценности и обеспечивает рост для каждого студента;
- каждый педагог является учителем *всех* студентов;
- обучение рассматривается с позиции формирования прочной перспективы (зона ближайшего развития);
- потенциал студента раскрывается через связь и опору на предыдущие знания;
- оценивание предоставляет всем студентам возможности продемонстрировать свои знания, что затем приветствуется и вознаграждается;
- все учащиеся школьного сообщества уполномочены осуществлять свои права и обязанности;
- все учащиеся школьного сообщества имеют право голоса и понимают, что их идеи учитываются другими членами школьного сообщества;
- все учащиеся школьного сообщества развивают в себе качества портрета студента IB и развиваются в исследующих, знающих и заботливых молодых людей, которые помогают создать лучший и более спокойный мир посредством межкультурного понимания и уважения;
- принцип разнообразия (особые образовательные потребности) разделяется всеми членами школьного сообщества.

Поступление и обучение учащихся с особыми образовательными потребностями в гимназии осуществляется на следующих основаниях:

- Любая инклюзивная среда должна быть эффективной, гостеприимной, здоровой и защищающей, культурно и гендерно чувствительной для всех учащихся.
- Гимназия исходит из обеспечения равных прав для всех учащихся при получении образования.
- Учащиеся с особыми образовательными потребностями поступают в гимназию на общих основаниях.
- Зачисление в профильные группы десятих классов учащихся с особыми образовательными потребностями проходит на общих основаниях в соответствии с результатами вступительного тестирования.
- Зачисление в группы дипломной программы международного бакалавриата проходит на

общих основаниях в соответствии с результатами вступительного тестирования.

- Обучение детей с особыми потребностями в гимназии предусматривает обеспечение качественной индивидуализации обучения в условиях пространственной, временной, смысловой организации образовательной среды.

- Школа обеспечивает реорганизацию физического пространства, ориентацию классов и структуру под нужды учащихся.

- Все педагоги гимназии несут ответственность за разработку оптимальных условий обучения и формирование положительной атмосферы на занятиях.

- Преподаватели гимназии имеют соответствующее образование с целью обеспечения индивидуального подхода ко всем учащимся посредством:

- а) улучшения академических и социальных умений каждого учащегося, развития у него чувства самоуважения и положительных отношений с другими членами сообщества;

- б) планомерной совместной работы с психологической службой, учителями и родителями учащихся с целью выработки эффективной стратегии для достижения поставленных целей.

- Процесс предоставления равного качественного образования всем учащимся вне зависимости от наличия или отсутствия у них особых образовательных потребностей координирует психологическая служба гимназии.

- Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляется в соответствии с планом работы психологической службы.

- Психологическая служба гимназии обеспечивает содержание профиля студентов для организации индивидуального подхода к обучению, подобранные педагогические стратегии и список материалов для использования школьным сообществом в целях осуществления совместного подхода к вопросам разной обучаемости.

Оценивание детей с особыми образовательными потребностями в гимназии в МГ ИЦ «Сколково» осуществляется следующим образом:

- Процесс инклюзивного оценивания, которое организовано в гимназии, основан на принципах национального и международного образования в соответствии с Политикой оценивания гимназии.

- В период проведения контрольных и экзаменационных работ гимназия обеспечивает специальные условия для учащихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с правилами национальной системы образо-

вания и правилами оценивания детей с особыми образовательными потребностями международного бакалавриата.

- Гимназия обеспечивает оценку уровня подготовки студента на основе единых стандартов, применяемых для всех студентов, независимо от того, имеют ли они потребность в поддержке обучения (далее — инклюзивное оценивание). Инклюзивное оценивание предназначено для уменьшения неблагоприятных условий для демонстрации уровня достижения студента.

- Гимназия обеспечивает создание мер по оцениванию студентов в ходе их исследования дипломной программы, CAS-проектов, занятий или экзаменов, не требующих предварительного разрешения от IB-центра.

- Предварительное разрешение от IB-центра оценки является обязательным только для механизмов инклюзивного оценивания, которые согласуются с политикой и практикой международного бакалавриата.

- Координаторы соответствующей программы обязаны предоставить сведения о кандидате в IB-центр.

- Организация доступа к оцениванию студентов с особыми образовательными потребностями: все запросы для инклюзивного оценивания представляются за шесть месяцев до начала экзаменационной сессии; студенты со слабыми (недостаточными) знаниями языка имеют право использовать словарь в переводе письменных экзаменов; студенту с особыми образовательными потребностями, обучающемуся по программе DP IB, кроме основных сессий может быть разрешена дополнительная сессия по усмотрению организации МБ; при наличии нарушений здоровья, которые могут беспокоить других обучающихся во время экзамена, студент должен сдавать экзамены в отдельном помещении и находиться под наблюдением в соответствии с нормами, регулирующими проведение экзаменов по дипломной программе; проведение письменных экзаменов организуется согласно регламенту, регулирующему проведение экзаменов DP IB; наблюдатель на экзамене не должен быть родственником студента во избежание возникновения конфликта интересов; студенту, который обычно нуждается в помощи (например, цветной оверлей, брайлевские листы, устройства звукоусиления, радиопомощи, слуховой аппарат и др.), разрешается использовать помощь на экзаменах; для студентов с хроническими заболеваниями (например, сахарным диабетом) могут быть предусмотрены перерывы на отдых, для проверки уровня сахара в крови и

приема лекарств; студентам с психологическими или неврологическими заболеваниями может быть разрешено использование суфлера для пояснения вопросов; использование суфлера не должно мешать другим студентам.

— Студент не должен чувствовать себя так, как будто находится под давлением или контролем.

Кроме того, в гимназии ведется работа по созданию специальных условий для выявления и развития индивидуальных способностей и высокого образовательного и социального потенциала студентов. Психологическая служба гимназии проводит соответствующие диагностики студентов и представляет рекомендации для учета при формировании индивидуальных учебных планов. В гимназии организуется системное внешнее оценивание (участие в олимпиадах, соревнованиях и конкурсах разного уровня) студентов, демонстрирующих особые способности в разных научных и предметных областях. Проводится соответствующая научно-методи-

ческая и организационная работа, направленная на развитие ресурсной и методической базы, для поддержки студентов, демонстрирующих высокий потенциал в образовательной и социальной сферах.

Таким образом, политику инклюзивного образования МГ ИЦ «Сколково» можно рассматривать как оптимальный вариант реализации образовательного процесса для детей с особыми образовательными процессами.

1. *Алехина С. В.* Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. М. : МГППУ, 2012. 92 с.
2. IB continuum Learning diversity and inclusion in IB programmes. Published January 2016. Published by International Baccalaureate Organization 15 Route des Morillons 1218 Le Grand-Saconnex Geneva, Switzerland. Represented by IB Publishing Ltd, Churchillplein 6, The Hague, 2517. JW The Netherlands. International Baccalaureate Organization 2016.

* * *

Г. Н. Борисова, О. А. Зверева

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И АДАПТИВНЫЙ СПОРТ: ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА И ПРАКТИКА

В статье представлен материал об образовательном учреждении для детей инвалидов. Школа-интернат представляет свой опыт по организации реабилитационных, обучающих, культурно-досуговых мероприятий по направлению адаптивной физической культуры. Рассказывается о развитии добровольческих инициатив и привлечении социально-ответственного бизнеса и общества к организации помощи детям с ограниченными возможностями. Предлагается образец объединения заинтересованных структур (государственных, частных, общественных и бизнеса) для решения важнейших задач жизнеобеспечения детей-инвалидов.

Ключевые слова: школа-интернат, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальные практики, объединение государственных структур, реабилитационные мероприятия, профессиональное общение.

G. N. Borisova, O. A. Zvereva

ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AND ADAPTIVE SPORTS: EDUCATION, SCIENCE AND PRACTICE

The article presents the material of an educational institution for children with disabilities. Boarding school is his experience on the organization of rehabilitation, training, cultural and leisure activities in the direction of adaptive physical culture. It is told about the development of voluntary initiatives and attracting socially responsible business and community organizations to help children with disabilities. It is proposed to sample association of stakeholders (public, private, public and business) to address the major problems of life support children with disabilities.

Key words: boarding school, children with disabilities, social practices, the association of state structures, rehabilitation measures, professional communication.

Областное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возмож-

ностями здоровья № 89» (далее — школа-интернат) на протяжении 14 лет является площадкой по развитию образования и социальной

поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, специализируясь на обучении и социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Школа-интернат сегодня — это современное образовательное учреждение, основной целью которого является реабилитация и социальная адаптация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — дети с ОВЗ).

Активное развитие в школе-интернате получил адаптивный спорт. Школа-интернат выступает инициатором, организатором и активным участником спортивных мероприятий для целевой группы. Так, при поддержке Министерства образования и науки Ульяновской области на базе школы-интерната впервые в регионе был проведен областной фестиваль спорта для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Первый фестиваль спорта состоялся 15 марта 2014 года и был посвящен поддержке паралимпийских игр в г. Сочи. В фестивале было задействовано 100 учащихся из 12 специализированных школ для детей с ОВЗ. Соревнование проходило по 4 видам: плавание, шашки, бочче, настольный теннис. Почетными гостями фестиваля являлись: Губернатор Ульяновской области С. И. Морозов, Председатель Законодательного Собрания Ульяновской области V созыва А. А. Бакаев, руководитель фракции партии «Единая Россия» Законодательного Собрания Ульяновской области V созыва Р. А. Эдварс, заместитель Председателя Правительства Ульяновской области — министр образования и науки Ульяновской области Е. В. Уба, Председатель регионального отделения «Специальной Олимпиады России» Е. Н. Каленик, мастер спорта международного класса по плаванию С. В. Прохоров, призёр первенства Европы по греко-римской и вольной борьбе А. В. Осипов. Данное мероприятие стало традиционным и ежегодно собирает на площадке школы-интерната свыше 100 участников.

Кроме того, школа-интернат ежегодно выступает в качестве организатора таких соревнований, как:

- областные спортивные соревнования среди детей с ограниченными возможностями здоровья «Большие старты» на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа «Рингстар»;

- областные соревнования по плаванию среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- спортивный фестиваль «Спорт без границ» в рамках областного агитпоезда «За здоровую и счастливую семью»;

- областные соревнования по легкой атлетике на базе спортивного комплекса «Волга-Спорт-Арена».

Одно из ведущих направлений деятельности школы-интерната — распространение эффективных социальных практик работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также формирование условий для профессионального общения специалистов. С 2013 года школа-интернат является базовым учреждением Всероссийской стажировочной площадки по реализации программы «Распространение моделей успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья» в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на 2011—2015 годы. В течение 2013—2015 гг. на базе школы-интерната прошли повышение квалификации свыше 300 педагогов общеобразовательных учреждений города, области и регионов Российской Федерации (Самара, Москва, Санкт-Петербург, Хабаровск). Слушатели мероприятий, проводимых на базе школы-интерната, оставили много положительных отзывов о мастерском применении педагогами школы-интерната эффективных технологий социальной реабилитации детей с ОВЗ, неоднократно высокую оценку получала организация реабилитационных занятий по гидрокинезотерапии, кинезотерапии.

С целью повышения эффективности реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья заключен договор о сотрудничестве с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Ульяновский государственный университет» (УлГУ). В рамках договора университет оказывает школе-интернату научное, учебно-методическое содействие, включая помощь в разработке программ по физическому воспитанию, а также соответствующих методик, тестов и других научно-методических материалов. Факультет физической культуры и реабилитации (ФФКиР) университета способствует внедрению новейших технологий оздоровления и физической реабилитации учащихся с ОВЗ. В свою очередь школа-интернат является базой для проведения учебной, производственной и преддипломной практики студентов, площадкой для проведения педагогической и научно-исследовательской работы студентов.

Постоянную научную, методическую, консультативную помощь образовательной организации оказывает также Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (УлГПУ) (кафедра коррекционной педагогики, здорового и безопасного образа жизни). В рамках договора с университетами предусмотрены организация и проведение спортивно-оздоровительных и культурно-массовых мероприятий. С этой целью также заключены договоры сотрудничества с муниципальным бюджетным учреждением дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа «Атлет»», областным государственным бюджетным физкультурно-спортивным учреждением «Комплексная спортивная школа».

С 2015 года школа-интернат работает над проблемой образования и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В рамках данного направления школа-интернат активно сотрудничает с Автономной некоммерческой организацией «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир» (АНО «Наш солнечный мир»). В 2015—2016 гг. специалисты школы-интерната прошли стажировку в АНО «Наш солнечный мир» по «Программе комплексной реабилитации и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями в развитии». В рамках стажировки специалисты школы-интерната познакомились с телесно-ориентированными методами, применяемыми при реабилитации детей с РАС и другими нарушениями в развитии, такими как адаптивная физическая культура (АФК), массаж, кинезитерапия, танцевально-двигательная терапия.

Школа-интернат инициирует объединение всех заинтересованных структур — государственных, частных, общественных и бизнеса для решения важнейших задач жизнеобеспечения детей-инвалидов. Студенты факультета адаптивной физической культуры УлГУ выступают в качестве добровольцев при организации спортивных мероприятий и соревнований. Финансовую поддержку запланированных мероприятий обеспечивает Попечительский совет школы-интерната.

Таким образом, образовательное учреждение имеет значительный опыт по организации реабилитационных, обучающих, культурно-досуговых мероприятий по направлению адаптивной физической культуры, а также по развитию добровольческих инициатив, привлечению со-

циально ответственного бизнеса и общества к организации помощи целевой группе проекта.

10 мая 2016 года Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (далее — Фонд), был объявлен конкурс инновационных социальных проектов государственных и муниципальных учреждений, российских некоммерческих организаций и общественных объединений, способствующих эффективному применению адаптивной физической культуры как средства реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В конкурсном отборе с проектом «Спорт — моя альтернатива» приняла участие наша школа-интернат.

Всего в конкурсе участвовало 138 заявок из 53 субъектов Российской Федерации. 20 инновационных социальных проектов, способствующих эффективному применению адаптивной физической культуры как средства реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, были отобраны Конкурсной комиссией Фонда для финансовой поддержки Фондом.

В рейтинговом перечне проектов школа-интернат с проектом «Спорт — моя альтернатива» заняла первое место с количеством баллов 94,5.

Цель данного проекта — создание опорной профессиональной площадки по адаптивной физической культуре на базе образовательного учреждения.

Реализация мероприятий проекта будет осуществляться с участием 10 организаций — соисполнителей проекта. Проект «Спорт — моя альтернатива» получил финансовую поддержку Фонда в размере 1 500 000 рублей.

Создание на базе школы-интерната опорной профессиональной площадки по адаптивной физической культуре будет способствовать эффективному применению адаптивной физической культуры как средства реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках проекта будут разработаны и апробированы программы по следующим видам адаптивного спорта: велоспорт, плавание, водное поло, водный баскетбол, бочче, дартс, флорбол, лыжные гонки (в том числе бег на снегу), мини-гольф, фигурное вождение на колясках, спортивные танцы на колясках.

В качестве опорной профессиональной площадки по адаптивной физической культуре школа-интернат сможет оказывать организаци-

ям — соисполнителям проекта методическую помощь. Планируется обучение специалистов общеобразовательных организаций, спортивно-оздоровительных центров по всем вышеперечисленным направлениям адаптивного спорта в форме очных семинаров, вебинаров, а также проведение on-line тренингов и конференций.

Данные программы будут разработаны преподавателями УлГУ, УлГПУ, специалистами школы-интерната.

Педагоги, прошедшие обучение по указанным программам, получают комплекты раздаточных, информационных материалов, позволяющих внедрить представленные на семинарах и конференциях программы АФК в своих учреждениях.

В школе-интернате имеются необходимые для реализации проекта ресурсы: кадровые, материально-технические, методические, информационные.

В организации работают два специалиста с базовым образованием по специальности «Адаптивная физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья». Учителя физической культуры, преподающие в школе-интернате, имеют высшее образование по специальности «Физическая культура» с дополнительной специальностью «Безопасность жизнедеятельности». Также данные педагоги прошли курсы повышения квалификации по программе «Современные методы работы с детьми с отклонениями в развитии». Кроме образовательной лицензии школа-интернат имеет лицензию на медицинскую деятельность. Медицинская реабилитация в учреждении осуществляется опытными специалистами соответствующего профиля. В штате школы-интерната находятся врачи (ортопед, невролог, педиатр, психиатр), медицинские сестры, в том числе медсестра физиотерапии, массажист.

Проведению комплексной реабилитации способствует наличие в школе-интернате соответствующей материально-технической базы. В учреждении имеется медицинский блок, два зала адаптивной физической культуры. Залы АФК оснащены соответствующим спортивным инвентарем и тренажерами (велотренажеры, два комплекта костюмов «Гравистат», сухой бассейн, теннисный стол, беговая дорожка, степ-платформа и др.). Школа-интернат оборудована современным бассейном, оснащенным подъемником и спортивным инвентарем. Занятия в бассейне проводит инструктор по физической культуре, имеющий высшее образование по специальности «Адаптивная физическая культура для

лиц с отклонениями в состоянии здоровья». Мониторинг физического состояния учащихся во время занятий осуществляет медицинская сестра, которая в настоящее время также проходит обучение на факультете физической культуры и реабилитации УлГУ.

Прикладываются значительные усилия для развития адаптивной физической культуры как универсального средства социальной адаптации инвалидов, лишь незначительная часть лиц с ограниченными возможностями здоровья вовлечена в систему физкультурно-оздоровительной и спортивной работы. Среди основных причин такой ситуации следует назвать:

- недостаток необходимого оборудования и инвентаря для полноценной организации занятий;

- острый дефицит квалифицированных кадров, способных обеспечить не только педагогическое, но и медицинское, психологическое сопровождение занятий с представителями различных нозологических групп, нехватки специалистов, обладающих организаторскими способностями, умеющих выстроить учебно-тренировочный процесс и провести спортивные соревнования и мероприятия;

- отсутствие налаженной системы повышения компетенций и обмена опытом специалистов в области адаптивной физической культуры;

- недостаточную разработанность теории и методики адаптивного спорта (речь здесь идет не о накоплении и объединении знаний по физической культуре, спорту, медицине, коррекционной педагогике, а о создании, по существу, нового знания, являющего собой результат взаимопроникновения знаний каждой из названных наук и дисциплин);

- отсутствие системы подготовки родителей как полноценных участников педагогического процесса по сопровождению детей-инвалидов в сфере АФК.

Решению указанных проблем будет способствовать создание на базе школы-интерната опорной профессиональной площадки по адаптивной физической культуре.

Реализация проекта позволит:

- повысить эффективность реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием способов и методов адаптивной физической культуры;

- укрепить ресурсную базу школы-интерната: методических, кадровых, материально-технических, информационно-коммуникационных и других возможностей, позволяющих тиражировать

ровать эффективные реабилитационные практики с использованием адаптивной физической культуры;

— распространять эффективные социальные практики реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры, внедрять программы адаптивной физической культуры в деятельность;

— привлекать местные социальные ресурсы для развития адаптивной физической куль-

туры в системе поддержки детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе развивать добровольческие инициативы;

— создать условия для профессионального общения специалистов по реабилитации, для взаимодействия родителей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и демонстрации успешности детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья — участников мероприятий проектов.

ИНФОРМАЦИЯ

НАШИ АВТОРЫ

OUR AUTHORS

**ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
И ОФОРМЛЕНИЯ
РУКОПИСЕЙ СТАТЕЙ АВТОРАМИ
ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ
«СИБИРСКИЙ НАУЧНЫЙ
ВЕСТНИК»**

К публикации принимаются научные статьи объемом 0,25—0,5 авторского листа (один авторский лист — 40 тыс. печатных знаков с учетом пробелов, знаков препинания, цифр и т. п.) по научным специальностям, по которым ведется подготовка научных кадров в аспирантуре, и сформировавшимся в вузах научным направлениям (экономика, юриспруденция, психология, педагогика, философия, история, политология, филология).

Статьи представляются в двух экземплярах в машинописном виде (текст должен быть отпечатан на одной стороне листа формата А4, шрифт Times New Roman, размер 14, межстрочный интервал 1,5) и в электронной форме (в формате *.doc).

Библиографический список, оформленный в соответствии с принятыми стандартами библиографического описания, приводится в конце статьи в порядке упоминания источника. В тексте в квадратных скобках дается порядковый номер источника и страницы цитирования (например: [8, с. 25]).

К статье должны быть приложены сведения:

- 1) фамилия, имя, отчество автора (авторов);
- 2) место работы с указанием адреса и телефона организации;
- 3) должность, ученая степень, ученое звание, почетное звание;

4) контактная информация (почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты);

5) краткая аннотация статьи (на русском и английском языках);

6) список ключевых слов (на русском и английском языках).

Статьи следует направлять в распечатанном (по адресу: 432017, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, д. 42) и в электронном виде (E-mail: Simbvest@mail.ru).

При невыполнении авторами отмеченных требований рукописи для рассмотрения редакционной коллегией не принимаются.

Решение редакционной коллегии о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки.

Очередность публикаций статей определяется в зависимости от времени представления статьи и перечня рубрик в каждом конкретном выпуске.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает свое согласие на ее опубликование и размещение в сети Интернет (в том числе на официальном сайте Научной электронной библиотеки www.elibrary.ru), а также на ее распространение в иных формах.

Статьи в журнале «Сибирский научный вестник» размещаются БЕСПЛАТНО.

Первоочередное право на размещение статей имеют подписчики журнала.