



**ИНСТИТУТ МИРОВЫХ
ЦИВИЛИЗАЦИЙ**

Учредитель Института В.В. Жириновский

ВЕСТНИК
№ 2

Москва — 2010

Редакционная коллегия:

**Председатель редакционной коллегии –
Жириновский Владимир Вольфович –
доктор философских наук**

Члены редакционной коллегии:

**Лебедев Игорь Владимирович –
доктор исторических наук**

**Курдюмов Александр Борисович –
кандидат экономических наук**

**Авдеев Геннадий Петрович –
кандидат исторических наук**

**Гнездилов Геннадий Валентинович –
кандидат психологических наук,
профессор**

**Заикина Инна Викторовна –
кандидат юридических наук, доцент**

**Ларионов Александр Владимирович –
кандидат политических наук**

**Макаров Валерий Алексеевич –
кандидат психологических наук, доцент**

**Плетушков Михаил Сергеевич –
кандидат исторических наук, профессор**

**Слободчиков Олег Николаевич –
кандидат политических наук, доцент**

**Старополов Владимир Анатольевич –
кандидат экономических наук, профессор**

Главный редактор

**Чернавин Юрий Александрович –
доктор философских наук, профессор**

Ответственный секретарь

**Шарова Светлана Владимировна –
кандидат экономических наук**

- 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 «Вестник Института мировых цивилизаций» обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ

Курдюмов А.Б., Лебедев И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫМ ВУЗОМ 4

Плетушков М.С.

РОССИЯ В БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЕ И ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 8

ФИЛОСОФИЯ

Кондильяк Э.Б. (Предисловие и перевод Лядского В.Г.)

ГРАММАТИКА. ВВЕДЕНИЕ 12

Виноградов С.Н.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА 22

Чернавин Ю.А.

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ (СТАТЬЯ 2) 28

ПСИХОЛОГИЯ

Вережца О.П., Гнездилов Г.В.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 37

Колесников О.А.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ
СУБЪЕКТА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ 42

Макаров В.А., Занозин Р.Н.

СУЩНОСТЬ АДАПТАЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА 51

Улановская Л.С.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУР ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ
ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ И ИХ ДИНАМИКА 55

ПОЛИТОЛОГИЯ

Ларионов А.В.

СОВРЕМЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНДИВИДУАЛИЗМА КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА 61

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Курьсь Н.В.

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА
В КОНЦЕССИОННОЙ ФОРМЕ СОТРУДНИЧЕСТВА 66

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 72

Курдюмов А.Б., Лебедев И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫМ ВУЗОМ

В статье на основе анализа действующих законодательных актов, практического опыта управления вузом рассматриваются вопросы построения эффективной системы управления негосударственным вузом, выделяются особенности, характерные для управления данной группой вузов, осуществляется их сравнение с государственными высшими учебными заведениями.

Ключевые слова: управление вузом – управление негосударственным вузом – правовые основы системы управления негосударственным вузом – субъекты управления негосударственным вузом.

В настоящее время значительный сегмент высшего профессионального образования в стране принадлежит негосударственным вузам. Решаемая в государственном масштабе проблема повышения качества профессионального образования немыслима без участия негосударственных вузов, без совершенствования осуществляемого в них образовательного процесса. При этом успех подобного совершенствования во многом обусловлен эффективностью системы управления высшим учебным заведением.

Управление негосударственным вузом производится на основе следующих нормативных актов: Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О высшем и послевузовском образовании», Закон РФ «О некоммерческих организациях», Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), а также на основании устава негосударственного вуза. Следует подчеркнуть, что негосударственный вуз в части управления – это субъект и объект скорее государственно-общественного управления и общественно-государственного управления и самоуправления, нежели частного управления со стороны частных собственников вуза. Это обусловлено тем, что, во-первых, все частные элементы ограничены некоммерческим статусом вуза и целевой направленностью учреждения на образовательную деятельность. Независимо от того, какой орган является высшим в некоммерческой организации, его основной функцией является контроль за обеспечением вузом, как некоммерческой организацией, целей, в интересах которых она была создана. Выполнению основной функции некоммерческой организации должна быть по закону подчинена любая деятельность некоммерческой организации – педагогическая, управленческая, экономическая и другая, в том числе в части отношений собственности. В сфере управления учредители в большинстве случаев ограничены определенными рамками при решении вопросов о формировании высшего руководящего органа организации. Например, в АНО лица, являющиеся работниками этой организации, не могут составлять более трети общего числа членов коллегиального высшего органа управления.

Во-вторых, в управлении негосударственным вузом важную роль играет управление со стороны трудового коллектива и общественных организаций (что может затронуть вопросы финансов, собственности и т.п.). Так, собрание (конференция) предусматривает участие всех категорий работников, обучающихся и членов общественных организаций. При этом члены Ученого совета, как высшего органа, должны составлять не более 50% общего числа делегатов (согласно Типовому положению о вузе). Члены Ученого совета избираются на общем собрании (конференции) тайным голосованием (за исключением ректора, профессоров, деканов).

В то же время, согласно п. 5 ст. 29 Закона «О некоммерческих организациях» для АНО, лица, являющиеся работниками этой некоммерческой организации, не могут составлять более трети общего числа членов коллегиального высшего органа управления. Компетенция

общего собрания (конференции), как высшего органа управления вузом, включает вопросы, которые не вправе решать никакой другой орган некоммерческой организации. Общее собрание изменяет устав, определяет приоритетные направления деятельности организации, принципы формирования и использования имущества, утверждение годового отчета и годового бухгалтерского баланса. Кроме того, в компетенцию общего собрания входят утверждение финансового плана, образование исполнительных органов некоммерческой организации, некоторые другие вопросы. По мнению специалистов, «для компетенции общего собрания членов некоммерческой организации характерны судьбоносность этих вопросов для организации (по аналогии «распоряжение», в пучке правомочий частной собственности, — это определение судьбы этой собственности), долгосрочность действия принятых по ним решений, невозможность без ущерба для интересов НКО решить указанные вопросы в рабочем порядке».

В-третьих, для частного управления (как и для жесткого государственного) характерны непрозрачность управленческих и финансовых отношений, наличие тайны, стремление к единоличному управлению, неподотчетность, неподконтрольность, несменяемость и т.п. Для негосударственного вуза, как некоммерческой организации, во многом прописаны принципы прозрачных отношений, в том числе финансовых. Так, согласно п. 3 ст. 32 Закона РФ «О некоммерческих организациях», некоммерческая организация обязана представлять в уполномоченный орган документы, содержащие отчет о деятельности, о персональном составе руководящих органов, а также о расходовании денежных средств и об использовании иного имущества. Согласно п. 1 ст. 32, некоммерческая организация представляет информацию о своей деятельности органам государственной статистики и налоговым органам, учредителям и иным лицам в соответствии с законодательством РФ и учредительными документами некоммерческой организации.

Наличие контроля (аудита) извне и изнутри присутствует в негосударственном вузе как в некоммерческой организации. Контролирующие органы внутри вуза — это попечительский совет и контрольно-ревизионная комиссия. При этом уполномоченный орган осуществляет контроль за соответствием деятельности некоммерческой организации целям, предусмотренным ее учредительными документами, и законодательству РФ (согласно п. 5 ст. 32 Закона РФ «О некоммерческих организациях»).

Итак, некоммерческая организация более демократична, чем государственное или частное учреждение или организация. Это касается и негосударственного некоммерческого вуза в организационно-правовой форме АНО. Между тем АНО не исключает единоличного учредительства, что при признании учредителя высшим органом управления (особенно в отсутствие попечительского совета, куда могут входить представители государственной власти) может означать большую автономность решений со стороны руководства вуза, чем в некоммерческих организациях.

Кроме того, согласно ст. 36 Закона РФ «Об образовании», схема внутреннего управления негосударственным образовательным учреждением, процедура назначения или выборов руководителя учреждения и его полномочия определяются учредителем (попечительским советом) образовательного учреждения по согласованию с педагогическим коллективом и фиксируется в уставе негосударственного образовательного учреждения. Таким образом, учредителю (учредителям) негосударственных вузов предоставляются широкие полномочия при установлении порядка управления такими учреждениями. Общее руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет учредитель или по его поручению попечительский совет. В Законе РФ «О высшем и послевузовском образовании» в п. 2 ст. 12 прописано, что в части, не урегулированной законодательством РФ, порядок формирования органов управления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения. При этом в одних случаях в учредительных документах нельзя предусмотреть правила, отличные от установленных законом, в других случаях нормы применяются, если в уставных документах не предусмотрено иное.

Противоречие демократизма (коллегальности) и единоначалия, призванного в значительной степени ограничить демократизм, — одно из основных противоречий управления, в том числе в негосударственных вузах. И если в Законе «О некоммерческих организациях» перевешивает демократизм, то, пожалуй, в Законе РФ «Об образовании» многое оставлено на усмотрение самого вуза.

В негосударственном вузе должны присутствовать законодательные, исполнительные и, возможно, контрольные органы. И если по Закону РФ «Об образовании» исполнительный

орган государственного или муниципального образовательного учреждения может быть только единоличным, то исполнительный орган негосударственного образовательного учреждения может быть коллегиальным и (или) единоличным. Он осуществляет текущее руководство деятельностью образовательного учреждения и подотчетен учредителю (попечительскому совету). Общее руководство вузом осуществляет выборный представительный орган – Ученый совет, а непосредственное управление – ректорат.

В случае управления негосударственным образовательным учреждением самим учредителем он может выполнять обязанности руководителя (об этом делается запись в уставе). В уставе определяется круг вопросов, которые решаются по согласованию между учредителями. Другие учредители могут занимать другие должности.

Статья 36 Закона РФ «Об образовании» предусматривает два способа определения руководителя негосударственного вуза – назначение и выборы. Руководитель может быть назначен учредителем (учредителями) по трудовому договору (контракту) или попечительским советом.

Руководитель может быть выбран советом попечителей, педагогическим советом, общим собранием, советом негосударственного вуза с последующим заключением трудового договора (контракта).

Ученый совет вуза параллельно с советом учредителей может являться высшим органом управления вузом. Специфика управления Ученого совета негосударственного вуза в том, что он не берет на себя выполнение функций совета учредителей. Сфера его деятельности более узкая. Она направлена на реализацию научного и образовательного процесса. В связи с тем, что представители советов учредителей не являются специалистами в вузовском управлении, они могут передать функции управления образовательным процессом Ученому совету института. (Злобина Е.А. Комментарий к Федеральному Закону «О некоммерческих организациях» / Под ред. С.Н. Братановского. М.: «Ось-89», 2006. С. 177.)

Ученый совет организован в соответствии с уставом института и Положением об Ученом совете, разработанным на основе Типового положения об образовательном учреждении ВПО. Состав ученого совета негосударственного образовательного учреждения, в отличие от государственного вуза, утверждается советом учредителей. В него без избрания входят представители советов учредителей, ректор (председатель Ученого совета), проректоры, ученый секретарь. Членами Ученого совета являются избранные путем тайного голосования деканы, заведующие кафедрами, вузовские преподаватели.

Ученый совет может рассматриваться как общественно-государственный орган управления негосударственным образовательным учреждением, если в его состав будут входить представители властных структур, избранные тайным голосованием. Ученый совет осуществляет свою деятельность совместно с советом учредителей, ректором, деканами, кафедрами¹.

Для руководства образовательным учреждением учредителями может быть создан попечительский совет. Это орган управления негосударственным образовательным учреждением, формируемый из представителей бизнеса, культуры, науки, органов власти и управления.

Согласно Типовому положению об образовательном учреждении ВПО, совмещение должности ректора с другой оплачиваемой руководящей должностью (кроме научного и научно-методического руководства) внутри или вне высшего учебного заведения не разрешается. Ректор не может исполнять свои обязанности по совместительству. При этом в негосударственном вузе ректор может быть, например, переизбран неограниченное число раз (в случае если он избирается).

Ректорат является органом управления вуза, осуществляющим текущее управление образовательной, административной и финансово-экономической деятельностью в институте. Ректорат в лице проректоров осуществляет исполнительное руководство деятельностью вуза по различным направлениям его деятельности.

Управление негосударственным вузом осуществляется посредством лицензирования, аттестации, а также присуждения вузу или лишения его государственной аккредитации экспертной комиссией, которая устанавливает соответствие параметров функционирования и ресурсной базы вуза государственным образовательным стандартам.

Свидетельство о государственной аккредитации устанавливает (подтверждает) статус вуза, перечень направлений подготовки – специальности, которые прошли государственную аккредитацию и по которым вуз имеет право выдавать выпускникам документы государ-

¹ См.: Орачева Е.А. Негосударственное образовательное учреждение: Сб. статей. Пермь, 2004.

ственного образца о высшем образовании, а также ступени высшего профессионального образования и квалификации (степени).

Вузы могут получать общественную (негосударственную) аккредитацию. Общественной аккредитацией является признание уровня деятельности высшего учебного заведения отвечающим критериям и требованиям соответствующих общественных организаций. Общественная аккредитация не влечет финансовых или иных обязательств со стороны государства¹.

В соответствии со ст. 7 Закона РФ «Об образовании» устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения.

Учебные планы и учебные программы разрабатываются негосударственными вузами на основе государственных образовательных стандартов и квалификационных требований к выпускникам по соответствующему направлению (специальности). Квалификационные требования к выпускникам разрабатываются на направление, специальность (специализацию), по которым организуется подготовка выпускников. При разработке учебных планов учитываются базовые учебные планы, рекомендуемые соответствующим учебно-методическим объединением (УМО).

В соответствии с Типовым положением о вузе организация учебного процесса в вузе по образовательным программам высшего профессионального образования регламентируется рабочим учебным планом по направлению подготовки (специальности) и расписанием учебных занятий для каждой формы обучения. Эти документы разрабатываются и утверждаются вузом самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов, примерных образовательных программ, учебных планов по направлению подготовки (специальности) и программ дисциплин, утвержденных федеральным органом управления образованием. При этом примерные учебный план и программы дисциплины имеют рекомендательный характер. Госстандарт высшего образования должен быть един для государственных и негосударственных вузов. Он представляет собой совокупность требований, норм и положений, предъявляемых к структуре высшего образования и образовательным программам, а также к условиям их реализации и нормам учебной нагрузки².

В заключение отметим ряд факторов социально-экономической среды, которые управляют состоянием и развитием негосударственного вуза. К их числу относятся демография, конкуренция между вузами за контингент абитуриентов, доходы хозяйствующих субъектов и населения, спрос на результаты деятельности негосударственного вуза. Не все из перечисленных факторов напрямую зависят от деятельности вуза.

¹ См.: Дубровина С.Ю. Специфические особенности функционирования образовательных учреждений государственных и негосударственных форм собственности (на примере высших учебных заведений). Балашов; Николаев, 2005.

² См.: Образовательный процесс в негосударственном высшем учебном заведении. Химки, 2007.

РОССИЯ В БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЕ И ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность двухступенчатой системы высшего образования, ее положительные и негативные стороны. Выделяются основные факторы повышения качества высшего образования. Высказывается озабоченность качеством современного исторического образования.

Ключевые слова: Всемирная декларация ЮНЕСКО по высшему образованию, Болонская система, двухступенчатое высшее образование, бакалавриат, магистратура, качество высшего профессионального образования.

Вопрос о том, нужно ли было России входить в Болонскую систему образования, сегодня носит риторический характер. Наша страна в 2003 году присоединилась к этой системе и к настоящему времени стала ее неотъемлемым структурным элементом.

Одно из важнейших направлений создания общеевропейского образовательного пространства, ради которого начинался Болонский процесс, — это унификация уровней высшего профессионального образования. Сама по себе идея перехода на двухуровневое образование не несет в себе ничего деструктивного. Весь вопрос в том, по какому принципу производить такое разделение. Документами Болонской системы предлагается первый уровень высшего образования сориентировать на приобретение компетенций исполнительского характера, а второй — на развитие творческих способностей, углубленное постижение той или иной профессии.

Этот принцип вполне может быть осуществлен при подготовке многих специалистов, прежде всего гуманитариев. Например, в МГУ на экономическом факультете уже более 10 лет успешно ведется подготовка бакалавров и магистров. Массовая подготовка бакалавров по ряду направлений — юридическому, экономическому, психологическому, лингвистическому и др. — осуществляется в Современной гуманитарной академии.

Но насколько подходит этот принцип, например, для подготовки математиков и физиков? Можно ли овладеть этими науками и специальностями за 3–4 года? Опыт преподавания этих наук в России и в ряде других стран, в том числе и европейских, показывает, что сделать это в массовом порядке невозможно. Поэтому нельзя не согласиться с теми, кто выступает за сохранение законодательно установленной подготовки специалистов наряду с бакалаврами и магистрами. Право выбора можно было бы сохранить за вузами.

Позитивным фактором Болонского процесса является то, что качество образования, его фундаментальный характер объявлены одним из приоритетов. Но именно качеству образования может быть нанесен невосполнимый урон, если при переходе к двухуровневому образованию не учитывать специфику подготовки специалистов в конкретных областях. Впрочем, на мой взгляд, отечественная система образования уже утратила много положительных моментов. Непродуманная до конца и торопливая образовательная реформа, проводимая в стране, может углубить существующий кризис и средней, и высшей школы. Нужны огромные усилия руководства страны, всего общества, руководителей и преподавателей учебных заведений, чтобы систему образования не довести до развала.

Вхождение России в Болонский процесс предъявляет ряд требований к развитию высшего образования в стране. Поскольку оно теперь будет рассматриваться как неотъемлемая часть формирующейся в Европе единой образовательной системы, основанной на общности целого ряда фундаментальных принципов ее функционирования, постольку развитие высшего образования в России должно их учитывать в той мере, в какой это необходимо для его официального признания в Европе. Это означает, с одной стороны, учет лучших достижений в организации высшего образования ряда европейских университетов, с другой — сохранение сложившихся традиций отечественного образования. Самый бесперспективный путь — полное и слепое следование европейским стандартам. Н.И. Лобачевский, великий ученый, ректор Казанского университета, говорил: «Чему должно учиться, чтобы достигнуть своего назначения? Мое мнение — ничего не уничтожить и все совершенствовать» [4]. Очевидно, что целью нашей страны в Болонской системе, наряду с совершенствованием образовательной системы, должно стать сохранение своих преимуществ и традиций.

Качество высшего образования – понятие многомерное. Согласно статье 11 Всемирной декларации ЮНЕСКО по высшему образованию, это качество зависит от уровня разработки программ обучения, профессионализма профессорско-преподавательского состава, образовательной подготовки абитуриентов, добросовестности персонала, технического обеспечения учебного процесса, надлежащих учебников, атмосферы в том или ином вузе и др.

Имея в виду качество образования, прежде всего следует сказать о низком уровне школьной подготовки. Многие из абитуриентов Института мировых цивилизаций имеют слабые знания по русскому языку, математике, истории. Это результат отношения государства и общества к школе на протяжении последних 15–20 лет. Ректор МГУ, академик В.А. Садовничий выразился на этот счет очень жестко, но, на мой взгляд, правильно: «Фактически мы опустили школу ниже всякого ранга» [3]. Это обстоятельство крайне затрудняет работу по обучению студентов. К тому же снизился уровень подготовки вузовских преподавателей. Система повышения их квалификации пришла в упадок. Даже в МГУ численность преподавателей, проходящих соответствующие курсы, сократилась в сотни раз.

Качество обучения студентов в решающей степени зависит от методического арсенала преподавателя. Это отражается и на посещаемости занятий, и, в конечном счете, на уровне знаний студентов. В последние годы широко применяется практика тестирования. На мой взгляд, этот метод можно и нужно использовать в процессе изучения того или иного курса, но итоговым контрольным методом должны оставаться зачеты и экзамены. Думается, рано или поздно российская высшая школа возвратится к реализации этого традиционного подхода.

Качество работы вузовского преподавателя зависит и от его учебной нагрузки. Болонская система предлагает преподавателю 450–500 часов в год, а особенно ценным преподавателям – до 200 часов. С подобной нагрузкой российские преподаватели во многих вузах будут получать мизерную зарплату.

«Болонья» требует от преподавателей раз в пять лет менять специальные курсы, совершенствуя их. Каждые четыре года преподавателю предоставляется годовой отпуск с сохранением зарплаты для подготовки обновленного курса. Причем он для решения подобной задачи волен уехать в заграничную командировку за счет своего учебного заведения. У преподавателей в Европе есть и другие возможности и льготы – пенсионные (75–80% немалого жалования), библиотечные, интернетовские и др. [1]. Российским вузовским преподавателям об этом пока остается только мечтать.

В последние годы много критических замечаний высказывается в адрес учебников, и школьных, и вузовских. Более 70% из них содержат фактические ошибки [2]. Так, в одном из учебников по географии Индия называется материком. В учебнике по литературе ученикам предлагается запомнить, что Михаил Шолохов получил Нобелевскую премию за «роман» «Судьба человека». Тогда как это не роман, а рассказ, а Нобелевскую премию писатель получил за «Тихий дон». В одном из учебников по математике приводится задача, которую не решил бы и сам Николай Иванович Лобачевский. Суть задачи: Маша и Коля учатся в одной школе, Маша живет на расстоянии двух километров от нее, а Коля – трех; вопрос: на каком расстоянии друг от друга живут Маша и Коля?

Множество ошибок, фальсификаций в учебниках и учебных пособиях по истории. Во многом это связано с тем, что историческая наука подвержена политической конъюнктуре. В последние два-три десятилетия потоком пошли публикации и телевизионные передачи на исторические темы. Развеемо немало мифов, приоткрыты завесы над многими неизвестными страницами отечественной истории, появились новые подходы в оценке событий, фактов, деятелей прошлого. Вместе с тем в освоении прошлого возникли и перекосы. На волне торопливости спутниками исторической мысли стали неряшливость, дилетантизм, упрощение исторического процесса.

Определенная тенденция, например, просматривается во многих публикациях, посвященных истории Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Нарушается смысл диалектики войны, которую можно свести к взаимосвязи двух вопросов: почему вражеские войска смогли дойти до Москвы и Волги, и почему наша страна сумела выстоять и победить сильного и коварного противника. Печально, но факт, что отдельные историки и публицисты предпочитают писать о цене Победы, умаляя ее значение в устранении смертельной угрозы для нашей страны, Европы, мира в целом. Другие всячески пытаются найти негативные факты в

биографиях полководцев и героев войны, в то же время представить предателей типа Власова и Бендеры в респектабельном виде. Третьи абстрактно размышляют о том, что хуже – гитлеровский фашизм или сталинский тоталитаризм, уходя от ответа на вопрос: кто был агрессором?

История несет в себе огромный воспитательный потенциал. Юноши и девушки тянутся к истории, они хотят знать, как жили их предки, стремятся учиться у истории. В связи с этим исключительно важно должным образом вести историческое образование в стране, в каждой школе, в каждом вузе.

Важным фактором повышения качества учебно-воспитательной работы является атмосфера в вузе, взаимоотношения преподавателей и студентов. В Институте мировых цивилизаций, на мой взгляд, эта атмосфера в целом благоприятная, доброжелательная. Недопустимы факты пренебрежения, грубости по отношению к студентам. Также очевидно, что многое в обеспечении качества высшего образования зависит от руководства вузов, их персонала. Я испытываю чувство удовлетворения от работы в Институте мировых цивилизаций с момента его основания. Здесь ректорат, коллектив преподавателей, отделы и службы стремятся сохранить лучшие традиции отечественной высшей школы и разумно внедряют новейшие технологии и методические достижения, стремясь повышать уровень учебно-методической и воспитательной работы со студентами.

Литература:

1. Коровин В. Окно в Болонью // Литературная газета. 2006. 20 сентября.
2. Сидоренко С. Интервью // Российская газета. 2006. 26 сентября.
3. Фирменный рецепт ректора Садовниченко // Российская газета. 2007, 25 января.
4. IV Международные Лихачевские научные чтения. 20–21.05.2004 г. СПб., 2004. С.16.

ГРАММАТИКА

Предисловие переводчика

Творческое наследие французского католического священника, философа, психолога и педагога, Этьена Бонно де Кондильяка (1715–1780) представляет несомненный интерес для самого широкого круга читателей, однако в наибольшей степени оно способно заинтересовать тех из них, кто занимается изучением проблем психологии познания, в частности, в рамках учебных дисциплин факультета практической психологии Института мировых цивилизаций.

Французы причисляют Кондильяка к числу классических писателей, а чтение трёх книг его «Трактата об ощущениях» входит у них в состав всех курсов базового преподавания философии, поскольку предполагается, что безупречная ясность мысли этого автора может служить действенным побуждением к развитию самостоятельности мышления студента.

Научная деятельность Кондильяка, который по праву считается одним из основоположников ассоциативной психологии, оказало существенное воздействие на французский материализм XVIII века, в частности, благодаря предпринятой им попытке переосмысления сенсуалистического принципа происхождения человеческого знания, сформулированного англичанином Джоном Локком. По мнению Кондильяка, Локк ошибочно рассматривал рефлексию наравне с ощущениями в качестве самостоятельного источника знания. Согласно Кондильяку, рефлексия так же, как и ощущение, приобретается в опыте. Все явления восприятия, внимания, суждения, акты воли сводимы к ощущениям. Широко известен его пример со статуей. Так, он писал: «Вообрази себе статую, которая последовательно наделяется различными способностями ощущения — обонянием, слухом, вкусом, зрением, осязанием. Вместе с этим она одновременно будет наделяться и всеми интеллектуальными функциями, будет обладать способностью к восприятию впечатлений самого разного характера». В силу этого сама гносеологическая теория Кондильяка получила название «теории ощущений».

Кондильяк выступал также против рационалистической концепции в генезисе познавательных способностей, отвергая какие-либо стремления к признанию врожденности этих способностей. Он считал, что все можно вывести из ощущений, и в этом утверждении видел свою заслугу. Он так описал процесс возникновения познания: «Мы начинаем с того, что получаем восприятия, которые осознаем. Затем мы сильнее осознаем некоторые восприятия, и это осознание становится вниманием. В силу этого мы, с того времени, когда идеи связываются, распознаем восприятия, которые мы получили прежде, и осознаем себя тем же самым существом, которое их имело. Это и составляет воспоминание. Когда душа то пробуждает свои воспоминания, то сохраняет их, она вспоминает только их знаки — это воображение, созерцание, память; если она сама распоряжается своим вниманием, то это размышление. Именно размышление различает, сравнивает, сочетает, расчленяет и анализирует, так как это и есть не что иное, как различные способы управления вниманием. Путем естественного следования из этого образуются суждения, рассуждение, понятие, а результатом всего этого является разум».

Кроме того, есть все основания рассматривать Кондильяка не только как классического мыслителя-сенсуалиста, но и как одного из первых ученых-самосилогов, ибо, по его мнению, существует некий врожденный человеческий язык, хотя нет никакого представления о том, каков он есть. Кондильяк писал: «В самом деле, элементы какого-то языка, подготовленные заранее, должны быть, предшествовали нашим идеям, потому что без некоторого рода знаков мы не могли бы анализировать наши мысли, чтобы дать себе отчет в том, что мы думаем, то есть чтобы отчетливо видеть это». Логика Кондильяка, трактуемая им как общая грамматика всех знаков и включавшая также и математику, была весьма распространена в интеллектуальной традиции Западной Европы рубежа XVIII–XIX вв.

Таким образом, круг научных интересов Кондильяка свидетельствует о том, что главными вопросами, волновавшими его как ученого, являются вопросы философии познания, то есть вопросы гносеологические. Поэтому не случаен его переезд в Парму, куда он был приглашен в 1758 г. в

качестве воспитателя–наставника Фердинанда Бурбона, сына Пармского герцога и внука французского короля Людовика XV. Его пребывание в Парме (продолжавшееся до 1767 г.) оказало значительное влияние на многих итальянских и французских интеллектуалов. Здесь же он написал свой знаменитый 16–томный труд «Курс занятий по обучению принца Пармского», включавший в себя: «Граматику», «Искусство говорить», «Искусство мыслить», «Искусство писать», «Древнюю историю» и «Новую историю».

Вниманию читателей журнала предлагается отрывок из введения еще никогда не издававшегося на русском языке труда Кондильяка «Грамматика», написанного им в годы его работы в Парме.

В.Г. Лядский

ВВЕДЕНИЕ

Метод, который я использовал для обучения принца¹, может показаться новым, хотя, по сути, он такой же древний, как и первые человеческие знания. Безусловно, он не похож на тот метод, при помощи которого науки преподают; это скорее те приемы, к которым некогда прибегали люди, создавая искусства и науки. В этом мы убедимся по мере того, как я буду последовательно излагать свои рассуждения.

Считается, что дети не способны получать знаний, требующих от них интеллектуального усилия; для того, чтобы дать им такие знания, следует дожидаться достижения ими некоего возраста, который принято называть сознательным возрастом и границы которого не могут быть точно установлены. Похоже, что в жизни существует некий момент, когда разум, которого у маленького человека не было несколькими мгновениями ранее, вдруг таинственным образом вливается в него. Давайте разберемся, в чем же заключается причина подобного заблуждения.

В первобытном обществе еще не существовало ни искусств, ни наук. Человеческие познания ограничивались некоторыми наблюдениями, которые были порождены потребностями самой жизни и число которых было так мало, что люди не ощущали нужды каким-то образом их классифицировать.

Когда же подобные наблюдения разнообразились и умножились, появилась потребность навести в них порядок, и вот тогда-то их стали распределять по различным сферам познания. Были составлены своеобразные своды наблюдений, относящиеся к сельскому хозяйству, к астрономии и т.п.

Для того чтобы ничего не спутать в этих сводах, все имеющиеся наблюдения были сведены к обобщениям. Так, человеческие знания получили лаконичную форму выражения; более того, их стало проще просматривать, переходя от общего к частному.

Основы первых наук заложили именно те люди, которые таким образом обработали накопленные человечеством знания. Использованный ими метод был хорош как для них самих, так и для всех тех в их кругу, кого они почитали образованными. Однако сегодня мы понимаем, что посредством такого метода знания излагались в порядке, противоположном тому, в котором они были некогда получены. Очевидным будет предположить, что обобщенные принципиальные положения не являются первыми добытыми знаниями, вначале были только наблюдения.

Тем не менее, в силу своей ясности вышеуказанный метод казался более простым и доступным; кроме того, его сочли более подходящим для целей обучения, забыв о том, что сами учителя получали свои знания при помощи другого метода познания. Таким образом, вместо того, чтобы вести детей от одного наблюдения к другому, и только затем к обобщению, предполагая их изначальную невежественность, к ним начали относиться как к уже образованным личностям, которые нуждаются только лишь в систематизации имеющихся у них знаний. Дети ничего не сумели понять в этих обобщениях, поскольку общие принципы предполагали наличие наблюдений, в свое время так и не полученных детьми, и вот тогда-то и было сказано: «дети не способны получать знания; нужно подождать, пока они не достигнут сознательного возраста». Однако не может вообще существовать такого возраста, в котором можно было бы понять общие принципы какой-либо науки, если обучающийся не прошел через этап наблюдений, которые и привели его к формулированию этих общих принципов.

¹ Речь идет о наследнике Пармского престола, доне Фердинанде, инфанте Пармском, внуке французского короля Людовика XV по материнской линии, воспитателем и учителем которого в течение более десяти лет и являлся Этьен Бонно де Кондильяк. (прим.пер.)

Таким образом, сознательный возраст – это возраст наблюдений; разум не замедлит явиться, если мы подведем ребенка к необходимым наблюдениям окружающего мира.

Первое, что надлежит сделать, чтобы понять, как нам следует вести себя по отношению к детям, это понять, как мы сами воспринимаем уже полученные нами знания. Нужно рассмотреть человеческий ум в различных аспектах, то есть выделить операции понимания, учесть склад характера и проанализировать процесс зарождения мысли.

Как только такой анализ будет проделан, сразу же станет понятна программа обучения; по крайней мере, будет ясно, с чего следует начинать, а большего, пожалуй, и не нужно. Мы убедимся в том, что единственно верным методом обучения является ведение ученика к неизвестному от известного; что достаточно бывает, следовательно, начать с того, что ученик знает, для того чтобы преподнести ему новое знание, и каждый раз отталкиваясь от этого нового знания, вести ученика к следующему рубежу познания. Нужно лишь внимательно следить за тем, чтобы не пропускать никакого промежуточного рубежа; однако вскоре такая предосторожность окажется излишней – развившийся интеллект ученика сможет самостоятельно прокладывать дорогу к более высокой ступеньке знания.

Такой план обучения прост. Он не принуждает наставника преподавать науки в рамках уже сложившихся систем обучения. Напротив, желательно, чтобы он отбросил все известные системы и, делая вид, что он так же невежественен, как и его ученик, начинал вместе с ним и, двигаясь от наблюдения к наблюдению, совершал с ним одни и те же шаги на пути к новому знанию. Именно так люди познавали окружающий мир. Зачем же и мы будем искать иной метод познания?

Однако нам могут возразить, что в древности люди познавали мир очень медленно, что детство человечества длилось несколько веков. Как же добиться того, чтобы метод, заметно тормозивший некогда развитие интеллекта, мог бы быть использован в курсе обучения, рассчитанном всего лишь на несколько лет?

На это я могу ответить, что сама природа указала первобытным людям единственно возможный метод познания, вынудив их наблюдать за явлениями окружающего мира; и если их первые шаги были медленными, то это было не потому, что был медленным сам метод познания, это было потому, что был несовершенным инструмент, при помощи которого познание совершалось.

Первобытные люди могли бы пользоваться своим интеллектом с той же легкостью, с какой они пользовались своими руками, если бы с самого начала они познали способности своего разума с той же полнотой, с какой они познали способности своего тела. Если бы они были способны руководить процессом своего мышления, они бы очень скоро научились придавать этому процессу максимальную эффективность. Они нашли бы подходящие методы точно так же, как они изобрели рычаги для поднятия тяжестей; и мы, обращаясь к истории, видели бы, что первобытное общество значительно ускоряло бы темпы своего развития каждый раз, когда люди чувствовали необходимость использовать силу своего интеллекта тем же образом, каким они чувствовали необходимость использовать силы своего тела.

Познание человеком окружающего мира шло медленно единственно потому, что люди недостаточно хорошо знали способности своего разума и не чувствовали необходимости широко им пользоваться. Следовательно, для применения в обучении того единственного метода, благодаря которому мы знаем то, что мы знаем, нужно прежде всего заставить ребенка познать самого себя и научить его ощущать необходимость пользоваться этим знанием. Если мы сможем решить эту двуетадийную задачу, то добиться всего остального будет легко: вместо того, чтобы формулировать множество принципов, законов и правил, существующих в искусствах и науках, достаточно будет лишь наблюдать вместе с ребенком окружающий нас мир.

В осуществлении такого плана нет ничего невозможного. Действительно, если способности к пониманию у ребенка ничем не отличаются от таких же способностей взрослого человека, почему же ребенок будет не способен их в себе обнаружить? Конечно, число объектов, в отношении которых ребенок применяет свои способности, не так велико, но, тем не менее, он их применяет и зачастую весьма успешно. Почему бы нам не сконцентрировать внимание ребенка на том, что происходит в нем самом в момент, когда он рассуждает и размышляет, когда у него возникают те или иные желания, когда у него формируются те или иные привычки? Почему бы нам не обратить внимание ребенка на те случаи, когда он верно применил свои способности или когда он их применил неверно, не научить его, на его собственном опыте, всегда применять их наилучшим образом? Ребенок, научившийся под нашим руководством делать эти первые наблюдения, сможет применять свои способности более сознательно: с

этого момента ему самому станет интересно размышлять, он и сам не заметит, как потребность в размышлении станет для него привычной.

Таким образом, как только ребенок приучится рассуждать, он сможет с легкостью впитывать в себя накопленные человечеством знания, переходя последовательно от более простого к более сложному, ему будет потребен лишь хороший наставник для того, чтобы за несколько лет освоить то знание, на постижение которого человечество затратило несколько веков. Достаточно лишь будет приучить ребенка наблюдать и, если он справится с этим заданием, формулировать результаты своих наблюдений; если же он окажется не в силах сформулировать эти результаты самостоятельно, наставнику придется ознакомить ребенка с логической цепочкой рассуждений, сделанных до него предыдущими поколениями.

Этот метод имеет множество достоинств. Он позволяет избежать пустого многословия, которое лишь тормозит учебный процесс, не принося в него ничего ценного. Он избавляет ученика от занятий ненужными науками, избоблующими пустопорожними изречениями и неясно выраженными понятиями, науками, которые принято называть начальными, или базовыми; как если бы имело смысл тратить время впустую в ожидании того дня, когда станет возможно учиться плодотворно. Кроме того, этот метод избавляет ребенка от отвращения к учебе, неизбежно возникающего всякий раз, когда он, особенно в начале курса, сталкивается с препятствиями, которые не может преодолеть, со словами, смысла которых он не понимает, но которые обязан выучивать наизусть, и более того, когда он бывает наказан за то, что не запомнил того, что должен был заучить, или не заучил того, что посчитал ненужным заучивать. Вместе с тем, такой метод обеспечивает быстрое накопление ребенком необходимых знаний, поскольку с самого первого урока ведет его от того, что он знает, к тому, чего еще не знал. Он поощряет любознательность ребенка тем, что наглядно демонстрирует ему на примере уже полученных знаний, насколько легко ему будет получить другие; тем более что такое желание стимулируется присущим каждому ребенку честолюбием, подогреваемым первыми успехами в учебе. Благодаря этому методу ребенок учится, почти не прилагая к учебе значительных усилий, поскольку имеет дело не с умозрительными выводами, а с наглядными описаниями наблюдений, опытов и открытий. И наконец, в силу того, что этот метод всегда остается неизменным и в одинаковой степени применимым к любой науке, он становится ребенку все более и более понятным: чем дольше ребенок учится, тем легче он это делает; и если срок его учебы был недостаточно продолжительным, ребенок самостоятельно, без посторонней помощи оказывается способным освоить тот объем знаний, который ему недодали в ходе учебных занятий.

Я допускаю, что обучение, широко практикующее заучивание наизусть, способно творить чудеса, и оно их творит. Однако эти чудеса длятся лишь до тех пор, пока длится детство. К тому же, такое обучение дает наилучшие результаты при работе с посредственными учениками, а не с теми детьми, у которых велики данные природой способности. Такие дети инстинктивно избегают занятий, в которых нет места размышлению и где залогом успеха в учебе является всего лишь хорошо развитая память. В результате их природные способности оказываются невостребованными, и если впоследствии им и удастся как-то отличиться, то это происходит только потому, что они, уже будучи взрослыми, самостоятельно возобновляют свое обучение. Но при этом, сколько же ненужной информации им приходится выбрасывать из головы! Сколько же предрассудков им приходится преодолевать! Сколько же ложных представлений им приходится исправлять! Какую же огромную работу им приходится проделывать для того, чтобы вырваться из тех узких рамок, в которые были заключены их мыслительные способности! Зачем же нужны все эти препятствия, тормозящие свободное развитие их интеллекта?

Однако я далек от утверждения о бесполезности развития памяти вообще. Но если система обучения, единственным принципом которой является тренировка памяти, плоха, поскольку она развивает только эту способность, другая система обучения, формально не провозглашающая задачу тренировки памяти, будет хороша уже потому, что, тем не менее, будет развивать память ребенка, даже если наставник сосредоточивается исключительно на развитии мыслительных способностей детей. Тот, кто много размышляет, много и запоминает. И если от понимания такого ребенка что-то и ускользнет, он всегда сможет докопаться до истины, поскольку обладает устойчивой привычкой выстраивать логические цепочки, приводящие его от раза к разу к искомым правильным решениям. Ребенок же, который знает только то, что он выучил наизусть, то есть, другими словами, ничего не знает, однажды что-то забыв, никоим образом

не сможет восстановить упущенное, или, по-крайней мере, не будет чувствовать в себе уверенности в том, что он сможет каким-то образом это упущенное наверстать.

Стало быть, именно мышление является тем инструментом, который готовит нас к восприятию знаний, распределяет уже полученное знание в памяти, выделяя на первый план все значимое; и тот, кто не выучился мыслить, не может называться образованным человеком, он может называться лишь малообразованным, что, по сути дела, еще хуже.

Однако мы всегда восклицаем и восхищаемся ребенком, который бездумно цитирует многословные пассажи из учебника по истории или произносит что-либо на каком-нибудь из иностранных языков, не понимая при этом смысла сказанного. Нам очевидно, что в данном случае речь идет не о знании, давайте это честно признаем; но подспудно нам кажется, что преждевременно требовать от ребенка лучших результатов в учебе. Мы полагаем, что детство — это золотая пора учебы, что нельзя терять времени впустую, что необходимо спешно заполнять память ребенка информацией любым доступным для этого способом; мы льстим себя надеждой, что в любом случае что-либо да останется; останутся, по крайней мере, слова; но разве не могут остаться и мысли? разве не может быть таких мыслей, которые были бы доступны пониманию маленького человека, в каком бы возрасте он ни находился?

Может возникнуть вопрос: каков должен быть оптимальный объем учебной программы, рассчитанной на ребенка? Я отвечу так: обучать ребенка нужно обязательно, однако полнота и глубина учебных курсов для разных дисциплин должна быть различной. Всеохватывающая учебная программа химерична и даже вредна. В силу особенностей своего возраста ребенок не сможет глубоко и полностью охватить все достижения современных наук, ему достаточно будет лишь ознакомиться с основополагающими принципами, наставнику достаточно будет лишь верно направить первые шаги ребенка и избавить его от излишних и несвоевременных затруднений. Обучение ребенка можно считать законченным тогда, когда он овладеет твердыми знаниями основ тех наук, которые окажутся доступны его пониманию. Если ребенок талантлив, он сам, своими собственными силами, добьется успеха в ходе последующего обучения, и добьется быстро. Если он талантлив, сказал я; но не следует, однако, забывать, что талант — это еще и труд.

Речь не идет о том, чтобы дать ребенку заблаговременно все знания, которые ему окажутся когда-либо полезны; достаточно лишь снабдить его инструментом для их добывания. Не имеет большого значения, упражняет ли ребенок свой ум в какой-либо одной области, постепенно расширяя границы своих познаний, или в нескольких областях одновременно, не углубляясь при этом ни в одну из них: принципиальным является то, что он его упражняет, что он получает от этого процесса удовольствие, что таким образом он неизменно приходит к верным решениям и выводам. Одним словом, речь идет о том, чтобы научить ребенка думать.

Для того чтобы давать подобные уроки, нужно разобраться, как думаем мы сами.

Наши мысли порождаются либо привычкой, либо размышлением. Человек думает по привычке, когда рассуждает каким-либо уже хорошо знакомым ему образом; в этом случае его суждения бывают такими быстрыми, что он оказывается не способным определить породившие их причины и проследить сам ход своих рассуждений. Таким образом, к примеру, мы оцениваем одним взглядом красоту произведения живописи.

Человек использует размышление всякий раз, когда внимательно рассматривает впервые увиденные им предметы. В этом случае мыслительные операции протекают так медленно, что думающий имеет возможность проследить одну за другой возникающие у него мысли и порождаемые ими суждения. Таким образом мы думаем, изучая искусства и науки.

Художник, восхищающийся какой-либо картиной, поначалу не может отчетливо сформулировать суждения, которые лежат в основе его восхищения. Дело в том, что в данном случае эти суждения возникают одновременно, все разом, и наш художник может их осознать, только лишь произнося их вслух одно за другим.

Итак, различие между мышлением по привычке и мышлением через размышление заключается в том, что в первом случае порождаемые индивидом суждения не отделяются одно от другого, поскольку возникают одновременно; и в том, что во втором случае они разделены, поскольку следуют одно за другим.

Все привычки нашего тела порождаются мышлением по привычке. Когда я уклоняюсь от летящего в меня камня, я выношу суждения о направлении полета камня, о ране, который он мне нанесет, если попадет в меня, о движении, которое я должен сделать, чтобы избежать попадания. Все эти суждения порождаются во мне, и если я их не замечаю, то это происходит потому, что они рождаются все разом в один и тот же момент времени.

Такие привычки обеспечивают нашу безопасность; это наша скорая помощь. Размышление же в данном случае не подойдет в силу своей замедленности.

Сегодня мы не понимаем, что для приобретения таких привычек нужно было сравнивать, выносить суждения и размышлять; мы не понимаем этого потому, что уже не помним того времени, когда подобные привычки у нас отсутствовали. Сравним возникновение этих давних привычек со вновь приобретенными нами привычками, привычками, которые потребовали от нас долгих занятий и упражнений. Такова, к примеру, привычка читать.

Следует отметить, что при образовании мыслительных привычек мысли связываются между собой двумя способами. Если они объединяются, чтобы предстать нашему пониманию все сразу, в одно и то же мгновение, мы оказываемся не способными расчленить их и проследить за каждой из них в отдельности. Если же, напротив, они соединяются так, чтобы образовать логические цепочки, мы прослеживаем их последовательность, и нам оказывается достаточным выхватить одну с тем, чтобы восстановить всю цепочку. Такие мыслительные связи, став обычным свойством нашего сознания, и являются теми самыми привычками, определяющими течение наших мыслей, не требуя от нас при этом никакого размышления.

Таким образом, становится понятно, что связывание разрозненных мыслей лежит в основе работы памяти; оно является, так сказать, единственным двигателем мыслительного процесса. Именно оно обеспечивает ту стремительность мысли, которая нас так удивляет; именно благодаря ему наше воображение создает бесчисленное количество мгновенно меняющихся комбинаций.

Точно так же, как инстинктивно, подчиняясь привычке, совершаются телесные движения, подчиняясь принципу связывания мыслей, как бы сам по себе, протекает мыслительный процесс. Красота движений нашего тела и изящество нашего ума в равной степени обязаны своим существованием привычке.

Именно так, к примеру, благодаря приобретенным нами привычкам рождаются вкусовые предпочтения. Эти предпочтения являются результатом множества связанных нами в логическую последовательность мыслей; и эта последовательность закрепляется в нашей памяти в виде образца, который мы более не анализируем, но благодаря которому мы мгновенно оцениваем красоту.

Итак, привычки формируются как результат множества сравнений и суждений, однако из этого не следует, что для их приобретения мы предварительно много размышляли. Сама легкость, с которой мы приобретаем наши привычки, не позволила бы нам этого сделать. Вот почему привычки могут быть хорошими и дурными. Они предстают как первооснова наших способностей и наших талантов, и в то же время они являются причиной всех наших недостатков и всех наших заблуждений. Локк отмечал, что безумие вызывается исключительно некоей последовательностью мыслей, другими словами, некими ложными суждениями, на основе которых сложилась наша привычка выносить эти самые суждения. Именно этими последовательностями мыслей объясняется наличие у нас дурного вкуса и извращенного ума¹.

В целом, все эти соображения лежали в основе моего стремления прививать мышлению принца хорошие привычки, представляя его вниманию мысли, вызываемые рассмотрением всякого рода вещей и понятий, приучая его объединять эти мысли в логические последовательности, предостерегая его при этом от неправомерных ассоциаций.

Но с чего мне следовало начинать? По здравому размышлению я решил начать с того же, с чего начинали свое естественное образование первобытные народы. Я знал, что на заре человеческого общества у людей уже были некоторые законы или обычаи, их замещающие, некоторые примитивные искусства, некоторые знания астрономии, зачатки сельского хозяйства и зачатки торговли. Успехи, которых добивалось человечество в этих областях, были весьма скромными, поскольку люди, мало притязательные в своих потребностях и довольствовавшиеся теми примитивными средствами, которые находились в их распоряжении, практически не ощущали необходимости наблюдать и слепо полагались на случай, являвшийся причиной всякого нового открытия.

Оказалось, однако, что эти первые знания людей, только начинавших переступать границы своего невежества, легко доступны ребенку, уже научившемуся размышлять о самом себе. У принца уже была возможность проследить за развитием собственных способностей и за процессом зарождения мысли; следовательно, он мог без особого труда проследить за процессом познания мира первобытным человеком и его первыми успехами на этом пути.

¹ Джон Локк (1632–1704), британский философ и педагог. (Прим. пер.)

Занимаясь с принцем, я предоставлял его вниманию множество взаимосвязанных фактов. Как только принц подмечал определенную последовательность в соединении этих фактов, он мог без видимого усилия вновь и вновь перебирать в уме выстроенные им логические цепочки, закрепляя таким образом образовавшуюся привычку мыслить.

С одной стороны, я объяснял принцу, как то или иное наблюдение могло привести к тому или иному открытию, а с другой стороны, я указывал ему на то, что, пренебрегая наблюдениями, делая их недобросовестно или вынося поспешные суждения, легко впасть в заблуждение; я постоянно подчеркивал, что только неторопливое и внимательное наблюдение способно породить соответствующее знание.

Люди редко ошибались в том, что касалось удовлетворения их неотложных потребностей. Если же им случалось выносить недостаточно обдуманное суждение, которому не предшествовало должное число тщательно выполненных наблюдений, то сама жизнь тут же предупреждала их об опасности, которой могла быть чревата подобная небрежность. Иначе складывалась ситуация в сфере философских размышлений. Здесь неверные суждения были не так очевидны, и если и опровергались практикой жизни, то это происходило далеко не сразу, и люди могли жить в заблуждении на протяжении многих веков.

Изучение истории человеческого общества давало возможность показать принцу, что существуют такие сферы познания, в которых получение точных знаний легко достижимо, и что существуют другие сферы, в которых заблуждения почти неизбежны. Вместе с тем было в одинаковой степени любопытно и полезно проанализировать такие последовательности мыслей, которые, давая людям различные способы мышления, создавая у них различные обычаи и формируя их нравы, ускоряют или замедляют прогресс познания, а иногда даже и способствуют сохранению вплоть до нашего просвещенного времени остатков первобытного уклада жизни.

Существует свойственный всем детям предрассудок, суть которого заключается в том, что дети склонны считать существующий порядок вещей извечным и неизменным, поскольку в том возрасте, в котором лежит начало нашего познания, нам кажется, что все, что мы видим вокруг себя, не имеет начала. По этой причине принц и считал, что все наши законы, обычаи и порядки никогда не меняются, что они всегда были такими, как сейчас, он не мог себе вообразить, что у искусств существует какое-то начало.

Однако чем крепче было его убеждение в том, что все вещи всегда были такими, какими он их видит сегодня, тем больше разгоралось его любопытство и желание узнать, что с этими вещами было раньше и что с ними будет потом. Он думал об этом во время наших занятий, он не прекращал думать об этом во время отдыха; развлекаясь, он подражал труду первобытного человека и в ходе своих детских игр изображал ростки первобытного искусства. Именно в эти годы господин Кералио¹ начал преподавать ему небольшой курс сельского хозяйства в находившемся в непосредственной близости от дома саду. Принц вскапывал свое поле, сажал там пшеницу, наблюдал за ее ростом и созреванием и собирал урожай. Он был доволен, когда из сада убрали все цветники, обрабатываемый им участок расширился, и принц выразил желание высаживать там другие злаки и разнообразные деревья. В своих трудах он стоял примерно на той же ступени, на которой стояли люди первобытного общества, удовлетворявшие свои первоочередные потребности. Эти люди занялись поисками нового только потому, что они почувствовали потребность в новых знаниях; и эти знания, вначале совсем незначительные в силу незначительных потребностей самих людей, впоследствии умножились, и умножались в дальнейшем по мере того, как новые потребности вызывали к жизни новые изыскания.

И наконец, должно было наступить такое время, когда люди, удовлетворив свои насущные потребности, стали изыскивать уже нечто большее, нечто такое, что увеличило бы жизненные удобства и жизненный комфорт. Вот тогда-то и родились изящные искусства, и вместе с ними родилось понятие прекрасного, или другими словами, понятие хорошего вкуса.

Вкус совершенствовался, поскольку люди стали размышлять о предметах приложения вкуса, точно так же, как они размышляли раньше о предметах первой необходимости. По мере того, как человечество чувствовало себя все более способным к размышлению, эта практика переносилась на все большее число новых областей исследования. Мало-помалу сформировалась привычка размышлять обо всем: жадный к знанию ум стал размышлять о вещах, представляющих чисто умозрительный интерес; и наряду с первыми поэтами появились первые философы.

¹ Огюст де Кералио (1715–1805), французский математик, гувернер и наставник инфанта Пармского. (Прим. пер.)

Таковой была последовательность, с которой люди, принуждаемые потребностью, познавали окружающий мир: они начали с размышления о предметах первой необходимости, затем перешли к размышлениям о природе прекрасного, и, в конце концов, принялись размышлять о совершенно отвлеченных понятиях.

Таким образом, история развития человеческого интеллекта наглядно показала мне ту последовательность, которой я должен был придерживаться в построении программы обучения принца. Мне стало понятно, что за циклом занятий, посвященных размышлениям о началах общественной жизни, непременно должен был следовать курс, целью которого являлось привитие принцу чувства прекрасного и формирование его вкуса; и что умозрительные построения и размышления об отвлеченных понятиях могли стать объектом нашего внимания лишь на заключительной стадии курса. Но каким методом я должен был бы пользоваться на этих занятиях? И вновь ответ мне был подсказан той же историей развития человеческого интеллекта.

Не вызывает сомнения тот факт, что искусства и науки были созданы гораздо позже того времени, когда люди совершали свои первые шаги к знанию. Стало быть, и ребенку также надлежит совершать свои первые шаги к знанию, не зная о том, что существуют искусства и науки. Нужно, чтобы он сам проделал тот путь, по которому прошли наши далекие предки: я хочу сказать, что он сам должен научиться обобщать получаемые в ходе занятий знания. Только после того, как множество узанных им фактов и множество подмеченных им отношений между этими фактами оформятся в его сознании в виде общих принципов и общих правил, станет возможным указать ему на то, что все эти принципы и все эти правила, бывшие ранее бесполезными для его обучения, становятся необходимыми для того, чтобы привести в порядок уже полученные им знания. Обучаясь в соответствии с таким методом, он сам распределит в своей памяти весь изученный материал и, образно выражаясь, в свою очередь создаст искусства и науки.

Приведу такой пример: изучение искусства речи началось только после того, как было подмечено, что в языке существуют допустимые и недопустимые на практике обороты и выражения; на само наличие в языке оборотов и выражений обратили внимание только после того, как великие писатели создали таковые обороты и обогатили ими наш язык; стало быть, поэты и ораторы явились до того, как были составлены учебники грамматики, риторики и поэтического искусства.

Следовательно, бесполезно и совершенно нелогично преподавать такие тонкости ребенку, который еще не до конца овладел употреблением оборотов своего родного языка; ребенку, который, будучи не способным чувствовать прекрасное, не способен и выносить суждения о прекрасном, даже если он и знает, по каким правилам эти суждения выносятся.

Исходя из этих соображений, в целях формирования у принца хорошего вкуса я показывал ему образцы прекрасного и старался, чтобы таковые образцы стали ему привычны. Из лучших мастеров пера, которых принц должен был читать и перечитывать под моим руководством, я особенно внимательно разбирал произведения драматических поэтов. Если во все времена люди были чувствительны к поэзии, то почему же принцу быть к ней нечувствительным? Принцу понравилось читать поэтические произведения; он легко овладел особенностями их стиля, для него это было больше развлечением, чем трудом.

Изучая лучшие образцы литературы, принц внимательно прислушивался к своим ощущениям, и эти наблюдения над собой естественным образом приводили его к обнаружению правил искусства красивой речи. Именно для того, чтобы поддержать принца в этих его изысканиях, я и написал «Граматику» и «Трактат об искусстве письма». В этих работах я не ставил на первый план цели обучения принца его родному языку, моей целью было направить его размышления на то, что он уже знал. Я хотел углубить и расширить анализ тех замечаний и наблюдений, которые возникали у принца во время чтения литературных произведений; и тем самым закрепить в нем привычку выносить суждения о красоте стиля.

Вкус его оттачивался: я посчитал, что настало время попытаться приобщить принца к философским знаниям. Поскольку у него уже имелся опыт наблюдений за развитием своих аналитических способностей, опыт изучения истоков общественного устройства и функционирования языка, я нисколько не сомневался в том, что принц окажется способным анализировать и познавать мир, прослеживая мысли выдающихся философов. Если верно направлять умеющий мыслить ум, вести его от истины к истине, то не найдется, по моему мнению, причин, по которым самые сложные знания окажутся вне его досягаемости.

Трактат, который я озаглавил как «Искусство рассуждать», имел целью ознакомить принца с некоторой частью открытий, совершенных в области философии. Я не имел намерения, как в случае изучения логики, обучать принца самим правилам рассуждений, направляя его ум на рассуждения ни о чем, поскольку я полагал бессмысленными рассуждения, не преследующие никакой конкретной цели – совершить новое открытие или повторить открытие, сделанное другими. Я считаю, что искусство рассуждать – это прежде всего искусство внимательно наблюдать и правильно судить.

Принцу уже было знакомо это искусство. Его не нужно было обучать правилам, достаточно было лишь научить его применять эти правила к другим объектам исследования. Я скажу больше: принц уже умел рассуждать до моего приезда в Парму¹: если бы он не мог этого делать, он ничему бы со мной не научился. Что же сделал я для его обучения? Я вовлек его в изучение таких вещей, которые сам по себе он изучать бы не стал; со мной он продолжил заниматься так же, как занимался до меня один, но только так, как в тех случаях, когда он занимался хорошо.

Стало быть, искусство рассуждать не требует знания никаких новых правил. Ему мы обязаны возникновением изящных искусств и наук; но люди не всегда умели правильно им пользоваться. Философам, рассуждавшим о природе прекрасного, понадобились века для того, чтобы научиться рассуждать о выбранном ими объекте исследования; посему искусство применять принцип рассуждений к философии – это искусство совершенно новое.

Хотя мы и начинаем овладевать искусством мыслить в том же возрасте, когда мы начинаем овладевать нашими чувствами, этому искусству оказывается возможным научиться в полной мере только после того, как мы в совершенстве овладеем тремя другими искусствами. Искусство мыслить является, по сути, последним этапом развития наблюдений, совершаемых в процессе освоения этих других искусств. Я подробно описываю этот этап в работе, логически продолжающей «Искусство рассуждать».

В конечном счете, искусство говорить, искусство писать, искусство рассуждать и искусство мыслить являются по существу одним и тем же цельным искусством. Не подлежит сомнению тот факт, что умение мыслить является в то же время и умением рассуждать; стало быть, для того, чтобы хорошо говорить и хорошо писать, нужно всего лишь говорить так, как мы мыслим, и писать так, как мы говорим.

Точно так же, как неупотребление знаков значительно сузило бы круг наших знаний, неразвитость лексики привела бы к неразвитости представлений, и следовательно, к неразвитости умения мыслить и рассуждать. Таким образом, искусство говорить представляет собой совокупность искусства мыслить и искусства рассуждать, которые развиваются по мере развития языков; это искусство становится искусством писать тогда, когда оно приобретает такую степень верности и точности выражения, на которую оно только может быть способно. Однако, несмотря на то, что все эти искусства сводятся, по сути, к одному целому и их следовало бы воспринимать как единое целое с тем, чтобы унифицировать применяемые в них базовые принципы, эти искусства должны рассматриваться в отдельности тогда, когда мы хотим проследить за процессом развития наших способностей и наших знаний.

Итак, я показал, что все эти искусства сливаются в одно целое. Теперь я скажу больше: все они сводятся к искусству говорить.

Я не сумею выразить какое-либо суждение словами, если, начиная с того момента, когда я произнесу первый слог, я уже не буду отчетливо представлять себе всех мыслей, из которых складывается это мое суждение. Если я не буду осознавать эти мысли все разом, я не буду знать, с чего начинать, поскольку я не буду знать, что я хочу сказать. То же самое происходит со мной тогда, когда я рассуждаю; я никогда не начну или никогда не закончу своего рассуждения, если цепочка суждений, из которых оно складывается, не будет вся целиком представлена в моем сознании.

Стало быть, я сужу и рассуждаю не тогда, когда говорю. Я заранее сформировал свои суждения и заблаговременно закончил свое рассуждение, поскольку эти мыслительные операции обязательно предшествуют речи. Мы выучиваемся говорить именно потому, что мы выучиваемся выражать при помощи знаков имеющиеся у нас мысли и те отношения, которые между этими мыслями существуют. Ребенок никогда не научится говорить, если не будет мыслить и видеть отношения, существующие между отдельными мыслями. Сначала он судит и рассуждает, и только затем узнает слова того или иного языка. Его поведение также является

¹ Кондильяк прибыл в Парму в 1758 году, когда его ученику, инфанту Пармскому, будущему Фердинанду I, было семь лет. Курс обучения длился с 1758 по 1769 год. (Прим. пер.)

доказательством этого тезиса, поскольку ребенок поступает так или иначе в зависимости от сложившегося у него суждения. Но в силу того, что его мышление представляет собой операцию мгновенную, непоследовательную, не разложимую на отдельные этапы, ребенок мыслит, не понимая того, как он мыслит; и посему такое мышление еще не может называться искусством.

Тот факт, что мышление непоследовательно в сознании, еще не означает, что оно непоследовательно в речи, где оно может быть разложено на столько отдельных частей, сколько мыслей оно содержит. И тогда у нас появляется возможность наблюдать за тем, как мы мыслим, и осознать этот процесс: мы можем, следовательно, научиться руководить течением наших мыслей. Мышление становится искусством, и называется это искусство искусством говорить.

Чтобы в этом убедиться, достаточно лишь понять, что искусство разлагать мыслительный поток на составные части посредством отыскания соответствующих этим частям знаков является по сути анализом, который, как и всякий аналитический метод, ведет наш ум по пути последовательно совершаемых открытий или последовательно возникающих мыслей. Тот, кто не анализирует своих мыслей, обладает ограниченными мыслительными способностями и, следовательно, плохо осознает то, что он делает, чтобы мыслить; прямо противоположное утверждение будет применимо к тому, кто анализирует свои мысли и отмечает в них мельчайшие нюансы.

Ребенок, еще не умеющий говорить, обладает ограниченными мыслительными способностями. Однако, научаясь выразить свои суждения при помощи слов, он научается их анализировать, поскольку он научается поэтапному наблюдению за формированием этих своих суждений. Он научается понимать, что он делает, когда выносит то или иное суждение, а это, в свою очередь, способствует развитию самой способности выносить суждения. Таким образом, искусство мыслить является для ребенка, по сути, искусством говорить, и именно благодаря этому искусству будут развиваться способности ребенка и будут нарастать его знания.

Вот почему я рассматриваю искусство говорить как аналитический метод, способный обеспечить планомерное постижение идей, развитие суждений и рост знаний; рассматривать этот метод только как способ сообщения наших мыслей означало бы не принимать в расчет его главное достоинство.

Языки же представляют собой более или менее совершенные системы в той мере, в какой они поддаются анализу. Чем шире в языках применяется аналитический метод, тем легче справляется с их освоением наш ум. Мы судим и рассуждаем при помощи слов, так же, как мы вычисляем при помощи цифр; посему языки для людей суть то же самое, что и алгебра для математиков. Одним словом, языки суть только методы, тогда как методы суть только языки. Отсюда следует, что если прогресс в математике оказался возможным лишь постольку, поскольку математики совершенствовали свои методы, то и для народов прогресс станет возможным лишь благодаря совершенствованию языков; точно так же, как несовершенство методов ограничивает возможности искусства вычислять, несовершенство языка ограничивает возможности искусства мыслить. Любой народ в ходе своего исторического развития никогда не имеет постоянных вкусов, постоянного уровня развития интеллекта, постоянной широты кругозора, точно так же, как математики разных времен не бывают способны решать одинаковые математические задачи. Это означает, что искусство писать, искусство рассуждать и искусство мыслить сводятся к искусству говорить; так же, как и вся математика сводится к искусству вычислять при помощи определенного метода.

Исходя из того, что все предыдущие занятия принца являлись по сути элементами одного и того же искусства, я сделал очевидный вывод, что в целом они способствовали ознакомлению принца с одними и теми же идеями, а следовательно, и развитию у него одних и тех же привычек работы ума. Эти привычки не противоречили одна другой, все они преследовали одну и ту же цель, а именно научить принца мыслить.

При строительстве дворцов мы стремимся к тому, чтобы они выглядели роскошно и великолепно, строя же дома, мы желаем всего лишь обеспечить определенный уровень удобств, и когда мы строим только лишь для того, чтобы иметь крышу над головой, мы можем построить только жалкую лачугу.

Вот образ, наглядно выражающий различия, которые должны быть обеспечены при организации процесса обучения граждан. Поскольку все граждане различны и различен вклад, вносимый ими в общественное строительство, должно быть различно и получаемое ими об-

разование в соответствии с их общественным статусом. В старших классах достаточно давать знания, которые будут полезны человеку в практической деятельности, но объем получаемых знаний должен возрастать по мере возрастания социального статуса человека.

Трудность заключается в том, чтобы должным образом подготовить человека к восприятию знаний, точно так же, как при строительстве самое трудное заключается в выборе подходящего для постройки места. Бывают ситуации, когда эта цель трудно достижима; бывают такие участки земли, на которых закладка фундамента возможна лишь путем огромных материальных расходов: в таких случаях высока вероятность ошибки, и здание может рухнуть в любой момент. Однако принц, судьба которого повелевать, должен стоять выше основной массы людей, точно так же, как дворец должен возвышаться над всеми окружающими его постройками, среди которых он выделяется своей изысканностью.

Цель всех проводимых мной с принцем занятий сводилась к развитию у него искусства говорить, рассматриваемого как искусство, способствующее развитию мысли. Эти занятия развивали ум принца, готовили его к получению новых знаний. Именно в этот момент я начал преподавать принцу историю.

Я рассматриваю историю как совокупность наблюдений, дающую гражданам всех социальных условий доступные их пониманию истины. Для того чтобы найти в этом кладезе знаний вещи, которыми мы можем должным образом пользоваться, мы должны внимательно изучить опыт предшествующих поколений. При этом речь не идет о том, чтобы просто собирать разнообразные факты и загружать ими нашу память. Нужно делать некий выбор.

Принц, которому предстояло научиться управлять своим народом, должен был получать образование на основе изучения того, как управляли до него, что эти правители сделали хорошего и что они сделали плохого. Нужно было, чтобы он научился ценить их добродетели, восхищаться их талантами, снисходительно относиться к их ошибкам, осуждать их пороки; одним словом, нужно было сделать так, чтобы история предстала для него неким курсом морали и законотворчества.

Таким образом, нужно было добиться того, чтобы изучение истории включало в себя все то, что некогда способствовало счастью или несчастью народов, то есть деяния правителей, нравы, общественные мнения, злоупотребления, искусства, науки, а также революции, их причины, расцвет и падение империй, причем все это должно было рассматриваться с точки зрения понимания причины развития, его хода и его завершения. Одним словом, изучение истории должно было включать в себя все то, что способствовало формированию гражданского общества, его развитию, его усилению, его разложению и его разрушению.

Таково, в целом, было мое видение способа, которым я должен был рассматривать историю. Когда возникает потребность познания фактов только для того, чтобы проследить цепь событий, я довольствуюсь тем, что просто указываю на них; но я подробно описываю эти события тогда, когда они представляют собой семена, в которых зарождаются революции, распускающие свои цветы через какое-то время. Рассматривая историю таким образом, я разделяю ее на множество более или менее продолжительных периодов, каждый из которых заканчивается какой-нибудь революцией. Увиденный так, каждый отрезок истории выступает как нечто цельное. Последний рубеж, к которому относятся все факты, определяет их отбор, и я подготавливаю описание цельного периода путем его обобщенного изложения, предшествующего началу занятий. Этот обзор, позволяющий познакомиться с действующими лицами и местом действия, является неким введением, которое я почитаю необходимым и которое я делаю каждый раз, когда мне предоставляется такая возможность. Однако описание излагаемого сюжета со всеми возможными деталями требует большого количества времени. Замечу только, что, возведя в принцип желание обучать принца тому, что я хочу, и так, как я хочу, я четко обозначаю в каждой рассматриваемой эпохе главный объект моего изложения.

Исходя из вышеизложенного, становится понятно, что принц начал изучение истории с хорошо подготовленными для этого мыслительными способностями. Кроме того, он был уверен в этих своих способностях, поскольку уже имел возможность изучать истоки возникновения человеческих обществ: его вкусы уже сформировались благодаря чтению, а знакомство с работами философов завершило формирование его интеллекта. Изучаемые им предметы были разнообразны: грамматика, искусство писать, искусство рассуждать, искусство мыслить, однако все они использовали один и тот же метод и строились на одних и тех же принципах, поскольку все эти предметы соединялись в один общий предмет. Принц, таким образом, углублял уже полученные ранее знания и с легкостью получал новые.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Современная школа – как «школьная», так и высшая – стоит перед необходимостью перехода на новые уровни своей деятельности, главным критерием которых является эффективность обучения. Вновь возникает старая, как мир, проблема методов, способов, приемов усвоения все возрастающего объема информации.

Информация – это в том числе и текст. Наука пока не предложила объективных критериев оценки эффективности как учебников (текстов письменных), так и уроков (текстов устных). Есть ли закономерности усвоения учебных текстов? Чтобы в этой проблеме быстрее найти главное, примем три очевидных ограничения. Первое: наибольшую ценность представляют целостные, систематизированные знания. Второе: школьные знания представлены в основном текстами или математическими записями (тот же текст, но в других знаках), отражающими реальные явления. Понимая текст, мы можем понять действительные отношения вещей. Третье: в отличие от научных текстов, учебные тексты фиксируют относительно устойчивый уровень знаний, принятый школьной программой.

Раз текст является основным посредником в передаче знаний, то дело за малым – надо найти закономерности усвоения текста, чтобы в соответствии с ними строить учебный процесс. Закономерности производства и усвоения текста изучают философы, психологи, лингвисты, филологи. Им и стоит задать вопросы. В завершение надо обратиться к практике выдающихся педагогов, чтобы увидеть, как «работает» теория. Ведь талантливые педагоги интуитивно опираются на естественные механизмы усвоения знаний, разрабатывают эффективные методические приемы с учетом детского восприятия, которое имеет множество особенностей.

Философы о рождении целого

Как рождается мысль, книга, картина, ребенок? Говоря философским языком, как рождается целое? Уловить этот момент удастся с трудом. Пока ученые и богословы спорят о том, чей это промысел, дети, мысли, картины и книги рождаются довольно регулярно, хотя и не всегда успешно.

При всех разногласиях, стороны сходятся во мнении, что рождение целого происходит быстро, иногда мгновенно, не всегда подотчетно сознанию. В становлении целого заметны два этапа: пассивный (механическое целое), формируемый под внешним воздействием, и активный, предполагающий саморазвитие (органическое целое). На переходе между этапами совершается чудо. Его можно наблюдать в известной телеигре «Поле чудес». Постепенно увеличивающийся случайный, механический набор букв порождает (у кого раньше, у кого позже) вспышку-гипотезу, и далее игрок начинает самостоятельно выдавать недостающие элементы. Вот когда он кричит «эврика!!!», понял. Нечто похожее происходит и в науке. Без гипотезы (верной или неверной) невозможна целесообразная деятельность.

Процесс развития целого на втором этапе может быть достаточно долгим, трудным, наблюдаемым, поддается некоторому воздействию. В процессе развития и человеческий организм, и картина, и мысль, воплощенная в книге, стремятся приобрести классические пропорции, которые имеют даже весьма строгое математическое выражение – «золотая пропорция» [1]. Правда, не все этого достигают. Одна из причин состоит в нарушении общей закономерности становления целого. Так, написав по одному параграфу, десять авторов не создадут классический учебник, как десять женщин не создадут ребенка.

Возникает вопрос: если процесс развития текста, как целого, мучителен и долг у профессионала, то у обучаемого, которому автор передает конечный продукт творчества, мучений и времени должно быть отпущено не меньше? Философы утверждают, что при передаче целого в природе есть только один путь: «оплодотворить» исходные знания и постепенно их вынашивать, поскольку сама «утроба» мысли (ее еще называют симультанным, одномоментным восприятием, способным принять и отразить целое почти мгновенно) не безразмерна. Дж. Миллер оценил ее примерно в 7 единиц. Это строительная площадка знания [6].

Кроме того, сформировать в сознании ученика достаточно целостную систему не просто – в силу объективно существующего противоречия части и целого при передаче знаний. Мысль

как целое существует в голове у автора, а передается порциями. Слова воспринимаются по буквам, предложения по словам и т.д. Далеко не всегда текст «оживает» в голове того, кому он предназначен, и порой остается механическим набором слов. Представьте себе картину В. Сурикова «Боярыня Морозова», разрезанную на страницы и сшитую в тетрадь. Дайте эту тетрадь ученику, и пусть он ее полистает, запомнит, перескажет и вообще поймет, о чем идет речь. Как скоро он сложит в голове всю картину, сказать трудно. А ведь авторское полотно натуральной величины может потянуть при делении и на сотни страниц, как иной учебник.

Процесс разрешения противоречия части и целого при восприятии учебного материала можно считать процессом понимания, важнейшим условием рождения и эффективного приращения знаний. Понимание предполагает установление смыслового единства элементов текста на всех уровнях целого: слова, предложения, абзаца, параграфа и т.д. Понимание в научном познании означает уяснение места исследуемых явлений в том целом, частью (следствием) которого они являются, а физиологический механизм понимания – временная нервная связь или ассоциация, новое знание. Этот механизм открыт И.П. Павловым.

Как обеспечиваются условия для понимания в учебном процессе? Учитель, зная уровень подготовки обучаемых, в пределах учебного времени стремится представить материал с необходимой степенью детализации, создать оптимальное соотношение сложного и простого, известного и неизвестного, чтобы ученик смог включить новые знания в имеющиеся, а значит, и понять их. Ведь наличные знания всегда обладают известной целостностью (вероятно, уже на генетическом уровне).

Рассмотрение диалектики части и целого в обучении позволяет заметить, что движение к органичному целому, способному саморазвиваться, целесообразно начинать с псевдоцелого, схематичного ознакомления обучаемых с излагаемым вопросом. Краткое общее изложение материала педагогом поможет обучаемому быстрее увидеть место «кирпичиков» знания в системе и укладывать их осмысленно. Предварительная подача краткого содержания занятия будет сухой конструкцией, но она – необходимая предпосылка целостного усвоения знаний. Форма этого первоначального контура может быть как вербальной, так и графической. Содержанием схемы является смысловое ядро раскрываемых положений. Выяснить же оптимальные параметры схемы только философскими средствами не представляется возможным. Обратимся к психолингвистам и филологам. Ведь процесс понимания речи является частным случаем диалектики части и целого.

Психолингвисты и филологи о тексте

Психолингвисты изучают тексты так, как генетики изучают наследственные признаки мук. Они считают буквы, звуки, предложения, персонажи, абстрагируясь от того, что гигантские репки – плод фантазии бабушек «Арин», что невидимые атомы – плод фантазии дедушек «Демокритов», и от того, что Куликовскую битву иные «специалисты» вообще ставят под сомнение. Тем не менее, на описании этих объектов строится учебный процесс.

Филологи считают текстом устное или письменное сообщение, обладающее известной цельностью и завершенностью. Уровни целого в них могут быть различными: слово, предложение, абзац, параграф, глава, раздел. Членимость в устном тексте, в сравнении с письменным, не всегда выделяется (нет запятых, точек, абзацев, но, тем не менее, она существует). Ближайший нижний уровень текста является частью более высокого. Связь между элементами бывает явная (слитное написание, союзы, вводные слова и др.) и неявная – подразумеваемая, смысловая. Необходимость многоуровневого членения текста обусловлена ограниченными возможностями человека по удержанию информации, в рамках которой он формулирует свою мысль. Ограничения эти, как правило, не осознаются.

Анализ психолингвистической литературы, эксперимент дают возможность установить, что механизм понимания всех уровней целого в речи включает в себя два процесса – это прогнозирование и перекодирование речи. Оба функционируют одновременно и в пределах объема одномоментного восприятия (7 плюс-минус 2). Первый направлен вперед, на разведку пути, а второй – назад, на сортировку и упаковку воспринятой информации. Тем самым они помогают и дополняют друг друга, обеспечивают связь элементов. Хороший прогноз невозможен без упорядоченных фактов, а упорядочивание вновь открывающихся фактов эффективно при наличии хорошего прогноза.

Дж. Миллером установлено, что человек нормальных способностей может запомнить и воспроизвести с одного предъявления примерно семь случайно взятых и не связанных между собой букв, семь слов, семь идей и т.д. Буквы и слова быстро «загромождают» одномоментное восприятие, и мозг перекодирует их в более емкие невербальные формы, образы [7]. Их иногда называют внутренней речью.

Речевая практика шлифует «тонны словесной руды», подгоняя слова в рамки, удобные для понимания. Если при рождении слова (словосочетания) его размер может быть произвольным (железная дорога метрополии), то по мере частоты употребления, в соответствии с законом Ципфа, размер сокращается (метрополитен – метро). Шлифуются и предложения. Говорящий, конечно, не знает, сколько единиц составляет объем одномоментного восприятия, но при попытке произнести фразу заданной величины бывает вынужден возвращаться назад, так как, забывшая начало, он не знает, как ее закончить. Замечено, что в естественных условиях коммуникации (устных) большая длина слов автоматически компенсируется длиной фраз (эмпирическое правило Флеша). Вот почему народ всегда легче понимал тех, кто говорил «без бумажки».

Те же границы заметны и в текстах больших размеров. В.Я. Пропп, известный советский филолог, изучая морфологию сказок, обнаружил устойчивую тенденцию: число действующих лиц в них не превышает семи. Функции действующих лиц образуют составные части сказки. Вряд ли авторы сказок сознательно стремились к такому шаблону. Просто рассказчик при перегрузке симультанного восприятия начинал путаться в повествовании, к тому же усложнялось восприятие сказки слушателями.

Следовательно, в изустной передаче естественным путем происходило редактирование сказок, и количество персонажей (как и размер слова) определялось не только фантазией бабушек, но и психологическими ограничениями. Становится объяснимым, почему в процессе вытягивания репки не принимали участие мама и папа – малышу трудно объять много элементов.

В научных текстах смысловую иерархию видно по рубрикации. Количество однопорядковых элементов, судя по оглавлениям классических, «выношенных» текстов, в основном не превышает «миллерова числа».

На уровне слова и фразы трудности, связанные с пониманием, незаметны. Грамматические и синтаксические средства связи в предложении позволяют почти автоматически «понимать» фразу даже в том случае, если она абсолютно бессмысленна. Примером может служить известный опыт Шербы: «Глюкая куздра штеко кудланула бокра и кудлачит бокренка». Скорее всего, это объясняется тем, что текст размером с фразу имеет иной период развития по сравнению с текстами большого объема. Средства связи в предложении вырабатывались тысячелетиями. А давно ли стали общаться текстами большого объема на площадях и в аудиториях?

При переходе на более высокие уровни целого в тексте механизм понимания уже не обеспечивает автоматическую работу. Прогнозирование затруднено отсутствием прямых средств связи между предложениями. Связь здесь носит в основном смысловой, контекстный характер. В случае значительной новизны материала испытывается недостаток знаний, затрудняющий прогнозирование и перекодирование вербальной информации, не хватает запаса образов, не успевают рождаться новые ассоциативные связи. Точно так же и произвольный набор слов, предложений не вызывает значимой ассоциации и, следовательно, не усваивается обучаемым.

Пока нет рецептов, позволяющих педагогам оказывать ученикам эффективную помощь в усвоении текстов большого объема, так как и прогнозирование, и перекодирование «недостаточно изучено и носит во многом случайный, индивидуальный характер». В переводе с научного языка на язык родных осин это означает, что на самом сложном этапе усвоения текста помощи от учителя ждать трудно. Спасайся, кто как может. Дети и взрослые спасаются. Чаще всего хорошие ученики берут в руки карандаш и заново перечитывают, подчеркивают, рисуют какие-то схемы, то есть выстраивают самостоятельно контекстные связи. Но это труд дилетантский – нужный, но малозффективный при недостатке навыков и времени. Чтобы помочь обучаемому, надо ответить на следующие вопросы: во что же превращаются тексты в голове, в каком направлении развивается схематизация, есть ли критерий эффективности схем в процессе понимания? Обратимся к психологам.

Текст и «наглядность»

Как выяснилось, воспринимая текст, человек вынужден переводить его в идеальные образы, индивидуальные по своим ассоциативным связям. Значит, у каждого существует свой «алфавит» внутренней речи для кодирования блоков. Стоит ли изобретать велосипед? Нельзя ли помочь ученику, предложив успешные, проверенные практикой варианты кодировки? В его кладовой знаний будет больше порядка, и они будут занимать меньший объем. К тому же легче повторять, проводить ревизию знаний.

Как и буквы, ассоциации имеют звуковое и зрительное выражение. Использование зрительных форм обусловлено психологическим удобством. Глаз не мудрее и не точнее уха, но счита-

тать на бумаге удобнее, чем «в уме», так как глаз более «тренирован» в получении и обработке информации. (Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать). А во-вторых, видимый ряд позволяет «остановить мгновение» в случае отставания мысли или затруднения в целостном охвате ситуации. Нейролингвисты утверждают, что зрительная опора поддерживает наиболее слабое звено в понимании – выделение контекстных связей – и способствует расширению симультанного восприятия [2].

По мере усложнения общественно-исторической практики отставание психологических возможностей человека в быстром и точном оперировании все большим объемом информации обуславливало поиск приемов, разрешающих это противоречие. Иначе появляется утомление, увеличивается продолжительность времени для получения результата, возрастают ошибки. Люди изобретали более удобные обозначения, формализмы, методы исчисления. Арабские цифры не точнее египетских или римских. Они короче, а значит, психологически удобнее. Мозг стремится работать на нижних пределах одномоментного восприятия для повышения точности, а количество объектов-элементов бывает значительным. Даже Менделеев «пасьянс» элементов делал на карточках. Именно поэтому и в шахматы трудно играть «вслепую». Вот почему «наглядность» чаще используется в качестве средства упаковки, чем «слышимость» или «осознаемость».

В индивидуальной практике человека, в обучении использование приемов графической формализации текста является пока «незаконной» формализацией, поскольку обозначения в этом случае не имеют общепринятого характера и специальных правил интерпретации. Однако применение таких приемов оправдано тем, что облегчается блоковая компоновка смысла текста во внутренней речи.

Схемы должны быть удобны для механизма понимания. Можно утверждать, что эффективность схемы как средства понимания прямо пропорциональна количеству тезисов-идей и обратно пропорциональна количеству блоков-символов, их выражающих. При этом числитель не должен превышать «миллерова числа». Сравнительный коэффициент эффективности выражается формулой:

$$K_{\text{эф}} = \frac{T \leq 7 \pm 2}{B},$$

где Т – количество тезисов-идей, а В – количество блоков-символов. Эффективность схемы тем выше, чем больше идей можно развернуть на основе представленных символов.

Наиболее распространенные схемы (два-три слова в кругах или квадратах) имеют коэффициент 1. Семь блоков – семь идей. Некоторые достигают более высоких значений за счет высокой информативности символа. Превышение размера числителя ведет к снижению эффективности, так как «лишние» тезисы не берутся в расчет в числителе, но сохраняются в знаменателе.

Удачный наглядный образ, символ которого (знаменатель) несет не один тезис – редкая находка. Даже Э. Резерфорд (E. Rutherford) заявил, что понял, как устроен атом, не после того, как стало возможным его математическое описание, а когда ассоциировал его с планетарным образом. Однако это не означает, что выдающийся физик не видел несоответствий модели расчетам. Специалисты никогда не считали атом уменьшенной копией солнечной системы. Планетарная модель является лишь аналогией существенных связей объектов микромира. Потребность в ней объяснима только психологическим удобством, поскольку математические описания, хотя и более точны, но громоздки для одномоментного восприятия. Эта модель вошла в научный и педагогический оборот, вытеснив другие, менее удобные.

Многие помнят по телевыступлению В.Ф. Шаталова в Останкино рассказ о Куликовской битве. В опорном сигнале знаменитый маневр князя Дмитрия выглядит как зигзаг с цифрой «1380». У него высокий сравнительный коэффициент. Числитель легко наращивается информацией, а знаменатель может быть неизменен – зигзаг. На этом зигзаге выращено не одно поколение учеников, и, что самое интересное, никто этот урок не забыл. Правда, учителю потребовалось нарисовать свою картину события, что вполне допустимо. Но попробуйте опустить хоть один элемент в его рассказе о Куликовском сражении! Там логически строго увязаны сроки переходов противников и их союзников, маневр и река, сентябрьский туман и засадный полк. Здесь минимум исходных допущений (исторических, географических и физических) и при этом объясняется максимум фактов и следствий. Разве это не общая тенденция развития науки, а возможно, и искусства? Историки могут и не согласиться с трактовкой события учителем математики, но опи-

сать событие «точно» не смог бы и Мамай. А Шаталов преподает 60 лет и знает, что может остаться в голове при минимальном времени на изучение темы, – зигзаг. Но этот зигзаг, после рассказа учителя, поможет сформулировать ученический ответ, соответствующий отличной оценке. Такая наглядность для понимания теории перспективнее натуралистических фильмов.

«Измерение» идей, тезисов с высокой степенью точности не представляется возможным, поскольку единицы исчисления неравнозначны – тезис тезису рознь. Тем не менее, при таком подходе в результате коллективного обсуждения можно определить наилучший вариант, а правильность выбора подтвердит педагогическая практика.

Уроки Шаталова и Лысенковой

В.Ф. Шаталова и С.Н. Лысенкову называют педагогами новой эры. Звание «Народный учитель СССР» они получили одним указом в 1990 году. И сегодня мало кому удастся достигнуть даже близких к ним результатов. Софья Николаевна учит дошкольников и младших школьников, а Виктор Федорович готовит старшеклассников. Ученики С.Н. Лысенковой легко переходили из 2-го класса в 5-й, а питомцы Шаталова всегда заканчивали школьный курс в 9-м классе и все поступали в вузы двадцать лет подряд.

Шаталов и Лысенкова впервые в мировой практике обучения создали систему, эффективно обеспечивающую работу механизма понимания текста, получив при этом огромный выигрыш во времени и в качестве усвоения учебного материала.

Методики подробно изложены в книгах знаменитых педагогов [3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]. Их 60-летняя практика шла параллельно исследованиям учебных текстов, но чаще обгоняла их. Оба учителя по-своему группируют учебную информацию, дают глубокие прогнозы учебного материала, используют наглядные опоры, систематически повторяют весь материал и т.д. Лысенкова даже называет свою методику «опережающим обучением».

Методики Лысенковой и Шаталова имеют отличия, но, по большому счету, они объяснимы возрастными особенностями детей. Объем одномоментного восприятия малышей меньше, чем у старшеклассников. Для малышей меньше порции материала, меньше абстрактных картинок, короче сами «урочки», больше повторений, больше игры.

Изучение новой темы начинается рассказом учителя. Он, как хороший художник, определяет композиционный центр учебного материала (а если автор учебника не чувствует классических пропорций, перерисовывает сам). Педагог создает «скелет» предмета. Это логически заверченный, взаимосвязанный и компактный рассказ с постепенной детализацией, возвратами и повторениями, сопровождающийся записью на доске. Текст буквально растет на глазах. Растет пропорциональным, единым целым. Выверенный до буквы (чтобы не загромождать память) опорный конспект раздается каждому ученику в конце урока. Во время урока запись недопустима – продуктивно делать два дела невозможно.

Домашняя работа заключается в воспроизведении конспекта в тетради по образцу (обязательно самостоятельно!) и, если потребуется, прочтении учебника. Проверка домашнего задания сводится к мгновенному взгляду на схему и не требует бессонных учительских ночей. Далее следует ответ учителя по неясным вопросам, и дети рисуют схему на листочках. Затем в устной форме по опорному конспекту *каждый* успевает изложить урок (у доски или на магнитофон) и получить оценку за то, что этот материал воспроизведен. Так дети не только становятся «демосфенами», но и привыкают осваивать курс без послаблений. Не секрет, что, при традиционном обучении, ответив у доски, ученик может не напрягаться до очередной «угрозы» вызова.

Многократные повторения в разной форме продолжаются круглый год и не вызывают затруднений. Дети знают все и всегда! Это удивляло учителей, которые присутствовали на уроках. «На завтра повторить «Геометрию-8», – говорит учитель. Повторение всего материала за 8-й класс посторонним казалось невозможным. Не удивлялись только ученики. Для них это привычная работа. На нее уходит не более 15 минут. И как же легко повторять пройденный материал! Ученики не листают заново весь учебник, а легко пробегают по ядру, зная, что все остальное всплывет само собой. Однажды выученную песню легко повторить. Способность восстанавливаться из отдельных фрагментов – неотъемлемое свойство образа, целого. В этом сила методики, опирающейся на законы понимания.

Имея постоянную обратную связь, в отличие от академического автора, учитель совершенствует не только форму опорных сигналов, но и их содержание. Идет «обкатка» учебных текстов до оптимальной формы и размеров. Эту работу в народном творчестве делает время. Ведь сказка про репку, прежде чем обрела современный вид, претерпела те же изменения, что и «железная

дорога метрополии». Сказка имела массу персонажей, прежде чем бабушки и внуки пришли к оптимальной форме и стилю. Причем в тех случаях, когда педагог считает, что теоретический материал учебника целесообразней рассмотреть на одном занятии, он объединяет значительно разнесенные программой темы, показывает их органическую взаимосвязь, обеспечивая тем самым высокое качество понимания. (А разве не этим занимаются ученые, преодолевая фрагментарность картины мира?) Конечным продуктом такой «обкатки» становится учебник в несколько страниц и опорные конспекты к разделам.

Внешне методические приемы для каждого предмета отличаются, как отличается геометрия от истории, но результат неизменен – материал прочно усвоен. Ведь «рождение» новых знаний шло в полном соответствии с законами развития целого. Причем чем меньше класс, тем менее эффективен процесс обучения. Это объяснимо тем, что в большом классе количество повторений возрастает пропорционально количеству учеников, становятся заметнее характерные ошибки. Это тоже важно для понимания. К тому же, возрастает масса колумбов-смельчаков, так необходимых для начала движения группы в новом материале. Лысенкова вела занятия в классе с 45 учениками. Шаталову приходилось обучать группы по 85 человек (в актовом зале одной из школ г. Жуковского). Это предельные и нежелательные нагрузки на педагога. Оптимальны классы в 25–30 человек. Но в период с 2000 по 2007 г. наиболее успешной была группа в 35 человек (март 2007 г.), которым Виктор Федорович читал курс алгебры за 9, 10 и 11 класс [14]. Занятие проходило 6 дней в Москве, накануне 80-летия учителя. Все 35 учеников получили отличные оценки. Каких усилий это стоило!

Методические приемы новаторов иногда считают «натаскивающими», а используемые при кодировании содержания учебного материала знаки – примитивными. Что касается натаскивания, то применительно к Лысенковой и Шаталову справедливее использовать другое слово – повторение. Классические тексты не зубрят, в отличие от скороспелых инструкций или учебников. Понятый материал легче запомнить, но без повторения не обойтись – природа не знает пока более надежных путей к знанию.

Конечно, как любое лекарство, схема не лишена недостатков, которые при догматическом подходе могут свести к минимуму дидактический эффект или вовсе затруднить усвоение знаний. Но недостатки эти менее всего связаны с графическими формами, поскольку они не претендуют на внешнее сходство с понятиями. Графическая модель не может принести обучаемому больше вреда, чем слово, – и то и другое знаки. К сожалению, очень часто процесс познания в обучении может закончиться усвоением слов. Опасность остановки работы мысли при словесном обучении отнюдь не меньше, чем при обучении со схемами.

Справедливости ради следует сказать, что из сотен публикаций о Шаталове и Лысенковой, об их системах лишь немногие содержат обоснованные критические замечания. Как любые системы, они не являются абсолютными. Их можно дополнять и развивать.

Литература:

1. Васютинский Н.А. Золотая пропорция. М.: Молодая гвардия, 1990.
2. Лурья А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975.
3. Лысенкова С.Н. Как учить маленьких. Я читаю, я считаю, я пишу. М.: Дортранспечать, 2007.
4. Лысенкова С.Н. Использование опорных схем на уроках математики в начальной школе. М.: Дортранспечать, 2007.
5. Лысенкова С.Н. Использование опорных схем на уроках русского языка в начальной школе. – М.: Дортранспечать, 2007.
6. Миллер Дж. Магическое число семь, плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология. М.: Прогресс, 1964.
7. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1965.
8. Типологические исследования по фольклору. М.: Наука, 1975.
9. Шаталов В.Ф. Приглашение к поиску. М.: ГП ЦРП МСП, 2002.
10. Шаталов В.Ф. Сквозь призму сердца. М.: ГП ЦРП МСП, 2002.
11. Шаталов В.Ф. Соцветие талантов. М.: ГП ЦРП МСП, 2004.
12. Шаталов В.Ф. Трудных детей не бывает. М.: ГП ЦРП МСП, 2005.
13. Шаталов В.Ф. Видеозапись курса алгебры. М., 2007.
14. Шаталов В.Ф. Изустная алгебра. М., 2007.

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ (статья 2)

В статье осуществляется социально-философский анализ феномена модернизации общества. Рассматривается ее сущность, цель, содержание, способ и основные направления проведения применительно к современной России. Статья 1 посвящена в основном анализу экономической модернизации страны. Статья 2 – анализу политической, социальной и духовной модернизации общества.

Ключевые слова: модернизация России – политическая модернизация – социальная модернизация – духовная модернизация.

Памятуя о важности системного подхода к феномену модернизации, следует подчеркнуть особую значимость ее политической составляющей. Без определенных изменений во властной сфере невозможно обеспечить развитие экономики, сферы образования и науки. В то же время интенсивное развитие новых экономических отношений и гражданской культуры требует изменения политических институтов. Содержанием политической модернизации является создание эффективных властных институтов и механизмов, формирование компетентной и эффективной бюрократии европейского типа, расширение участия масс в политике, становление правового государства и гражданского общества.

В этом отношении Президент РФ в своей программной статье говорит о необходимости предельно открытой, гибкой и внутренне сложной политической системы, отвечающей политической культуре свободных, обеспеченных, критически мыслящих и уверенных в себе людей. Конкретно речь идет об усилении роли парламентских партий, призванных стать лидерами в политической борьбе и периодически сменять друг друга у власти. Партии и их коалиции будут формировать федеральные и региональные органы исполнительной власти, выдвигать кандидатов на пост главы государства, руководителей регионов и местного самоуправления. Если иметь в виду политико-правовую составляющую, то большое внимание уделяется системе судов как защитного механизма, обеспечивающего права и свободы граждан [12]. То есть, речь идет об элементах демократии, способствующих повышению ее уровня в России. Более того, Президент подчеркивает, что именно этот путь является «переходом на следующую, более высокую ступень цивилизации». «Сегодня у нашей истории и у нас есть шанс доказать самим себе и всем, что Россия может развиваться по демократическому пути», – пишет он [11].

Возможна ли модернизация без демократизации? Скорее всего, подобный вопрос вызовет недоумение. Однако обратимся к новейшей истории. Мощные экономические прорывы в Южной Корее и на Тайване пришлось на периоды правления военных режимов Пак Чжон Хи и Чан Кайши. Экономическая модернизация в Бразилии была начата в годы хунты генерала Кастелло Бранко. В Китае о демократии не приходится говорить, и даже в Японии вся послевоенная политическая история была историей одной правящей партии. В связи с этим в отдельных публикациях предлагается вывод о значимости для модернизации не демократии, а порядка как отказа от всякого рода демагогии [6]. Безусловно, демагогию следует исключить из политического обихода, но выведение демократии на вторые роли настораживает. Ведь сегодня речь идет не просто об экономической модернизации, с задачами которой в ряде случаев действительно справлялись авторитарные и военные режимы, а о системной перестройке российского общества. В данном отношении без политической составляющей подобного процесса не обойтись.

Сложившиеся на протяжении нескольких столетий на Западе принципы, алгоритмы реализации демократии напрямую в России не работают, поскольку страна не имела основательных демократических традиций. В этом традиционная особенность, которую следует учитывать при выработке парадигмы модернизации. Все четыре попытки России перейти в XX веке к демократии непременно заканчивались политическим и общественным хаосом или экономическими бедствиями, или гражданской войной и даже распадом страны. А чаще всего – комбинацией всех четырех катастроф. Это попытки 1905-го (Октябрьский манифест) февраля и октября 1917-го, 1991-го годов. В самом конце XX века, сделав выбор все-таки в пользу демократии, Россия столкнулась с угрозой третьего за сто лет распада. Как бы ни расшифровывать подноготную современ-

ного международного терроризма, именно он через чеченский плацдарм выступил очередной интервенционистской силой, посягнувшей на территории нашей страны. Только brutальное усиление государственной власти (Столыпин, Ленин, Сталин) сохраняло целостность России, ни разу – демократия.

Кроме того, именно в 1990-е годы организованная преступность впервые стала в России одним из субъектов не только региональной, но и общенациональной политики, подступив к ее вершинам, в том числе и через демократические процедуры. Одновременно «расцвел» букет других проблем, о которых общество уже забыло или никогда не знало: детская беспризорность, нищета, массовая наркомания, катастрофическая по темпам депопуляция.

Создать в подобных условиях демократическую систему, начиная ее строительство практически с нуля, – крайне сложная задача. Вариантов продвижения в направлении развития демократической системы множество. Кто-то искренне считает, что без демократии западного образца Россия не станет процветающей страной. Для других вполне позволительно ущемлять демократические ценности, подменяя их точечным авторитаризмом ради достижения поставленных целей. Много и тех, кто считает, что уникальной России нужна не идеальная демократия, а некий авторитарно-демократический вариант: демократия для элиты, демократически-припудренный авторитаризм – для остальных.

Свой алгоритм создания демократической системы, учитывающий российские политические традиции, в начале XXI века предложило государство: сохранение страны, для чего укрепляется контроль со стороны государства (в лице ее исполнительной власти); сохраняются существующие демократические институты и свободы при одновременном демонтаже некоторых опасных для целостности страны механизмов; создаются более или менее полновесные политические партии, чтобы на основе этого перейти к демократии (элитаристской вследствие слабости гражданского общества). Как видим, предложения Д. Медведева, касающиеся политической модернизации России и высказанные осенью 2009 года, применительно к вопросу политических партий остаются в рамках алгоритма действий, созданного десять лет назад, в других случаях – идут гораздо дальше. В определенном смысле подобный подход оправдан, более того – другого быть не может, если бы кто-то и хотел, поскольку создание условий для возникновения новых партий, способных заполнить существующие политико-идеологические ниши, по-прежнему остается актуальной задачей.

На партийно-политическом поле сегодня доминирует «Единая Россия». Но, по-видимому, у Президента и у партии власти – разные задачи. Глава государства стремится модернизировать страну, в том числе и ее политическую систему, понимая, что в противном случае модернизационный прорыв не состоится. Задача «Единой России» – сохранить существующую властную структуру, законсервировав тем самым неэффективную модель управления, характеризующуюся верховенством коррумпированной бюрократии. В последние годы Д. Медведев не раз формулировал положения, связанные с цивилизованным политическим соревнованием партий. Это, к примеру, тезис о необходимости допуска общественных организаций, играющих на местах существенную социальную роль, к муниципальным выборам. Или высказывание о невозможности создания искусственных преград на выборах для политических противников «Единой России» – отказа в регистрации, снятия с политической предвыборной дистанции под надуманными предлогами. Все было сделано с точностью наоборот.

Стоит напомнить, что еще перед парламентскими выборами 2007 года перед «Единой Россией» была поставлена задача не просто победить, а сделать все, чтобы обеспечить доминирование партии как минимум на 10–15 предстоящих лет. Тогда кремлевский куратор партии В. Сурков посоветовал единороссам создавать в регионах «группы по пропагандистскому обеспечению борьбы с политическими противниками». Совет выполняется – оппоненты партии власти искореняются из политического пространства, которое заполнила «Единая Россия» [1]. Вряд ли партия-монополь, стремящаяся ликвидировать оппозицию, сама осознает свою опасность для политического модернизационного развития и реформирует себя изнутри. Да и партии, которые медленно, но верно выдавливаются из политики, не выглядят достаточно сильными, чтобы сопротивляться этому процессу. Таким образом, создание условий для самовозникновения и укрепления политических сил, прежде всего партий, способных обеспечить политические условия модернизации, остается насущной задачей. Кстати, сам Д. Медведев крайне нуждается в партии, которую он мог бы возглавить, сражаясь впоследствии с путинской «Единой Россией» на выборах.

Усиление роли политических партий как направление политической модернизации тесно связано с другим ее вектором, о котором пока в озвученных планах речи не идет – с ролью государства в данном процессе. С одной стороны, Российское государство есть сила, индиферентная эволюционные изменения, с другой – представляет собой инертную структуру, мало соответствующую природе глубинных социальных преобразований. Монополия государства на осуществление модернизационного процесса, его политика «революций сверху», как правило, не учитывает социокультурную специфику общества, рассматривает многие духовные и культурные характеристики как подлежащие упразднению анахронизмы. Вследствие этого само общество и его культура выступают в качестве объекта преобразований, но никогда – в качестве субъекта или хотя бы опоры. В итоге государство, объявляя модернизацию в качестве цели, в то же время удерживает общество в своеобразном переходном состоянии от традиции к современности [13]. Уникальная роль державности в создании и развитии российского социума не подлежит сомнению, эту особенную роль следует учитывать и сегодня. Однако речь не может идти об ее абсолютизации. Даже в современном Китае государственные руководители поднимают вопрос о чрезмерной централизации управления, ставящей под вопрос ее эффективность.

Анализ проблем политических партий и государства в современной России с неизбежностью подводит к вопросу о роли элиты в модернизационном процессе. Классики теории модернизации, начиная с С. Хантингтона, признают ведущую роль политической и экономической элиты в преобразованиях. Именно на нее возлагаются иницирующие и управленческие функции. В связи с этим в отдельных публикациях предлагается модель управления модернизационным процессом, состоящая из двух типов структур – «чрезвычайных органов управления» для решения неотложных проблем (беспризорность, организованная преступность и др.) и «стратегических штабов» по разработке перспективных программ (новая образовательная модель, концепция военного строительства и др.). По мысли авторов, модернизационные структуры обоих типов представляют собой параллельную регулярной бюрократии вертикаль власти, поскольку последней нельзя поручать модернизацию [13]. Ряд других экспертов имеют другие мнения, которые представляются предпочтительными. В частности, А.А. Чеснаков высказывается следующим образом: «Нужно ли строительство какой-то особой модернизационной вертикали управления ...? Это очень опасный разговор. Таким образом пытаются как-то локализовать таких людей, которые пытаются что-то изменить. Мне кажется, модернизация не должна выстраиваться в каких-то органах, которые должны обеспечивать модернизацию страны, а модернизация должна стать реальным действием значительной части субъектов в нашей стране» [15]. «Таких, как мы, абсолютное большинство, – пишет в этом отношении Д. Медведев. – Мы будем действовать. Терпеливо, прагматично, последовательно, взвешенно» [11].

Думается, предложенные программные меры по совершенствованию политической системы и развитию демократии пока вряд ли достаточны для высокого статуса современной политической модернизации. В этом смысле в течение некоторого исторического периода возможны следующие шаги, развивающие подход к политической программе десятилетней давности: фактическое утверждение системы разделения властей, властных сдержек и противовесов (в этом отношении курс на усиление роли судов в политико-правовой жизни – только первый шаг); увеличение полномочий парламента, в том числе кадровых и контрольных; восстановление реального федерализма; усиление роли региональных элит; выработка эффективной политической модели управления модернизационным процессом; развитие интеллектуальной общественно-политической среды; поддержание свободы слова на массовых каналах информации.

По большому счету, политическая элита страны должна определиться с сущностью настоящего этапа общественной динамики – подошли ли мы к той точке развития, которая предполагает осуществление дальнейших шагов по развитию демократической среды, либо продолжаем сохраняться в политических рамках, определенных десять лет назад.

Между тем в выступлении на мировом политическом форуме «Современное государство: стандарты демократии и критерии эффективности» в сентябре 2010 года Президент РФ Д. Медведев обозначил новый подход к критериям, стандартам демократии, высказав пять следующих требований: правовое воплощение гуманистических требований и идеалов; способность государства обеспечивать высокий уровень технологического развития; способность государства защищать граждан от посягательств со стороны преступных сообществ; высокий уровень культуры, образования, средств коммуникации и обмена информацией; убежденность граждан, что они

живут в демократическом государстве [11]. Подобный подход, во-первых, крайне интересен и плодотворен и в теоретическом, и в практически-политическом отношении. Опираясь на принципы системности, Д. Медведев в то же время убирает «с острия атаки» собственно политические вопросы, алгоритмы решения которых на протяжении XX столетия выступали своеобразными критериями и механизмами демократизации обществ.

Предмет особой заботы парламента и правительства в современной России – социальная сфера. Президент РФ в документах программного характера говорит о необходимости остановки негативных демографических тенденций, о повышении качества медицинского обслуживания, безопасности на дорогах и производстве, борьбе с пандемией алкоголизма, развитии физкультуры и массового спорта, обеспечении граждан жильем, работой, заботе о пенсионерах [12]. Безусловно, это важнейшие направления социальной деятельности, актуальные и понятные для общества. Вместе с тем, думается, следовало сформировать в качестве конкретных целей социальной модернизации более масштабные – создание новой социальной структуры со средним классом в качестве его основы и сердцевины, без социальных маргинальных периферий; формирование новой модернизационной элиты; создание механизмов вертикальной и горизонтальной социальной мобильности. Главная задача – преодоление антиличностной направленности российской социокультурной модели, уже не раз становившейся препятствием для каких-либо перемен. Если подобные социальные срезы «остаются за бортом», то модернизация с неизбежностью будет фокусироваться на технологических аспектах, оставляя в стороне социальный контекст. Между тем следует вновь подчеркнуть – основное отличие, цель и критерий современного этапа модернизации в мире состоит в том, что на первый план выходят проблемы развития человека, инвестиций в человеческий капитал.

Основными социальными процессами эволюционной модернизации второй половины XX века являются, во-первых, переход от сословной социальной структуры к классовой, создание условий для возникновения собственников средств производства, прежде всего мелкого и среднего бизнеса; во-вторых, перераспределение функций между семьями, с одной стороны, и рынками социальных услуг и государством, с другой, в части заботы и воспитания детей, ухода за пожилыми. Лишь в этом случае реализуется экономическая активность женщин. В-третьих, это рост мобильности рабочей силы, гибкость трудоустройства, смещение приоритетов в сторону более высокого уровня образования и квалификации, что ведет к росту производительности труда и доходов (хотя, одновременно, и к росту социального неравенства конкурирующих субъектов). Если государство не готово взять на себя часть социальных функций либо каким-либо образом блокирует каналы социальной мобильности, возникает угроза модернизационного срыва.

Движущей силой модернизации становится средний класс, базирующийся в социальном смысле на указанных процессах. При опоре на критерии материальных активов, профессионально-квалификационных характеристик занятых, самоидентификации в современной России к среднему классу относят около 20% домохозяйств [8]. Низшие слои составляют чуть менее 10%. Между средними классами и низшими слоями находится группа, положение которой можно описать формулой «уже не низшие, еще не средние». Их сегодня подавляющее большинство – около 70% от общего числа российских домохозяйств. Чуть менее ее половины (30%) походят на средний класс и обладают шансами на присоединение к нему. Оставшиеся 40% при негативных сценариях могут пополнить ряды бедных [9].

Пока же в стране усиливается социальное неравенство. Когда США в 1930–1960-х годах проводили полную перестройку своей экономики, заложившей основы постиндустриального общества, ценой было сокращение богатств высшего класса. К 1964 г. в стране осталось «всего» 13 долларовых миллиардеров, хотя в 1928 г. их было 28. Россия сегодня близка к первым позициям в первенстве богатей. По данным Forbes, среди 100 самых богатых людей мира 32 американца и уже 18 россиян. За 2009 год число миллиардеров в России выросло с 32 до 62. За этот же период времени число бедных россиян увеличилось с 18,9 млн. до 19,7 млн. человек. У этих людей доход ниже прожиточного минимума – меньше 5198 руб. [5]. Вряд ли подобные данные свидетельствуют о совершенстве социальной структуры современной России.

По мнению Т. Малеевой и Л. Овчаровой, барьерами для развития среднего класса в современной России являются следующие социальные и социально-экономические факторы и условия:

- отсутствие экономической среды для развития малого бизнеса;
- ограниченный доступ населения к доходам от собственности;

- высокая распространенность непрозрачных схем формирования заработной платы;
- ограниченность программ социальной поддержки семей с детьми;
- недостаточность общего роста реальных доходов для расширения среднего класса;
- неизменность невысокого статусного положения бюджетников, выступающих в качестве главного потенциала роста среднего класса, в годы экономического подъема 2000–2007 годов [9].

При анализе проблемы среднего класса как движущей силы модернизации появляются аспекты, связанные не с характером труда и уровнем доходов, а с присущими ему политическими и духовными ценностями. В этом смысле средний класс – неоднороден. Д. Медведев, говоря об элементах социальной структуры, тормозящих модернизацию, говорит о влиятельных группах про- дажных чиновников и ничего не предпринимающих «предпринимателей» [12]. И первые, и вторые, несомненно, принадлежат, как минимум, к средним слоям, однако ни в коей мере не являются элементами социальной базы модернизации. В одном случае людям выгодно реализовывать сложившиеся распределительные функции, связанные, как правило, с избыточными, иждивенческими или тупиковыми секторами хозяйства. В другом – еще более выгодно заниматься сырьевым бизнесом, «разбазаривая природные богатства, принадлежащие всем нам» [6]. Вряд ли стоит блокировать нравственные позиции данных социальных слоев только методами пропагандистской и воспитательной работы. Как известно, устаревшие сектора производства должны уйти в небытие, а экономика – превратиться из преимущественно сырьевой в еще и перерабатывающую.

Итак, коль скоро речь идет о социальной модернизации, опирающейся на расширение среднего класса как системном элементе модернизации общества в целом, то следует ставить задачи, обеспечивающие: увеличение доступа населения к новым источникам доходов, рост производительности труда во всех сферах экономической деятельности, развитие рынка социальных услуг и его сопряжение с жизненными циклами семьи, снижение дифференциации заработной платы, реализацию принципа непрерывности образования и расширение доступа к качественному образованию [9].

К сожалению, в доступных планах и программах российской модернизации не содержится целей и направлений деятельности по преобразованию духовной сферы общественной жизни. Между тем модернизация – прежде всего социальный и культурный процесс активного создания новой системы духовных ценностей. Речь идет об обновлении и усилении нравственного каркаса общества, развитии культуры, просвещения, искусства. Это длительный процесс, который никак не сводится к освоению, тем более заимствованию, готовых культурных форм.

Вообще современные либо постсовременные общества, прошедшие по пути модернизации, характеризуются господством ценностей либерализма и значимости достижений науки и техники. Либерализм в широком смысле – учение и совокупность ценностей, принимающее в качестве основного социального приоритета личность, ее права и свободы. В либеральном, демократическом обществе – обществе самостоятельных и свободных людей – развивается острое соперничество между индивидами, которое, однако, не ослабляет общественное целое, а, напротив, укрепляет и усиливает его, обеспечивая социальную динамику. Общество, в лице прежде всего государства, не может нарушать права и свободы личности, рассматривая ее лишь в качестве средства для достижения общественных или государственных целей.

В российской новейшей истории был период, характеризующийся попытками реализовать «либеральную модель» модернизации, предусматривающий механическое воспроизведение основных политических и социально-экономических институтов западной цивилизации без учета особенностей национальной культуры, ментальности и истории. К 1994 году он потерпел очевидный провал. Что неудивительно. В реальной исторической практике либерализм воплощается в жизнь с теми или иными нюансами, отклонениями, нежели его видели основоположники учения. Поэтому даже в модернизированных обществах принципы либерализма существуют прежде всего как духовные ценности, принимаемые и отстаиваемые большинством данного социума.

Все гораздо сложнее с российской действительностью. Философ С.Г. Кара-Мурза полагает, что ценности и институты модернизации не приживутся в России, поскольку она представляет собой традиционное общество с коллективистским и ориентированным на нравственные ценности типом мировоззрения, а модернизация опирается на установки в духе индивидуализма и прагматизма. Действительно, и теоретические обобщения, и сама историческая практика

свидетельствуют о сложностях, подстерегающих нашу страну на путях модернизации. Особенности русской ментальности вряд ли стоит игнорировать. Однако логика рассуждения при осмыслении модели модернизации в стране, ее характеристик и особенностей может быть и другая.

Россия в конце XX века отказалась от коммунистической идеологии, стремящейся сформировать у всех членов общества единые взгляды на важнейшие вопросы общественного бытия, и тем самым утвердила принцип существования в социуме разнообразных ценностей. Разнообразие ценностей – характеристика естественного состояния любого человеческого сообщества, которое в принципе противоречиво и содержит имманентную возможность как позитивных, так и негативных интерпретаций [10]. Особый случай ценностного разнообразия – это наличие в современных постиндустриальных обществах с господствующим либеральным мировоззрением традиционных ценностей и структур, сложившихся на доиндустриальной стадии их развития, порой совершенно архаичных по своему содержанию. Тем более обычна такая ситуация для обществ, идущих по пути догоняющей модернизации. Здесь массив традиционных ценностей гораздо больше, зачастую современные либеральные культурные и духовные элементы существуют как вкрапления среди моря традиционных. Однако, как свидетельствует новейшая история, ряду развивающихся обществ удалось эффективно встроить культурную архаику в процесс модернизации. «Утилизация» традиционного культурного опыта – важнейшее условие и фактор тех достижений, которыми удивляют сегодня новые индустриальные страны Азии, еще недавно отставшие. Для целей модернизации был использован неопределенно широкий диапазон культурных ценностей – во-первых, нравственные ценности, связанные с трудолюбием, покорностью, исполнительностью, религиозностью; во-вторых, обычаи, традиции, привычки, воплощавшие в себе эти ценности; в-третьих, определенные отношения, возникшие на базе ценностей и типов деятельности, – самозексплуатации, самосовершенствования, самодисциплины, организованности и т.д.

Однако для успешного процесса модернизации разнообразные ценности должны сложиться в систему, в определенную иерархию. При этом характеристики системы, контуры иерархии нуждаются в социальной зрелости, свидетельствующей о готовности общества к переменам, стремлении достаточного числа социальных групп стать субъектами изменений, реалистическом представлении о цели движения и способах ее достижения [10].

Существенными характеристиками подобной системы призваны стать, как минимум, во-первых, представления о роли и ценности личности, доминирующие в обществе. В советский период нашей истории человек использовался как средство «построения материально-технической базы коммунизма», но никак не цель общественного развития – «раньше думай о Родине, а потом о себе». Подобный подход, доминировавший в массовом сознании, свидетельствует об антигуманистической ориентации системы нравственных ценностей, характерной в большей мере для доиндустриальных обществ, нежели для модернизационных процессов, затрагивающих не только экономическую сферу, но и все другие.

Во-вторых, важной характеристикой системы духовных ценностей, определяющих модернизацию, является отношение общества к факту социальной стратификации. Без культурной и нравственной легитимизации социального расслоения обществу постоянно угрожают уравнилельные тенденции и процессы, к модернизации никакого отношения не имеющие. Между тем в массовом сознании до сих пор существенное место занимают комфортные представления о бесклассовом обществе, где все согласны трудиться для общего дела, передавая распределительные функции государству и ожидая от него обеспечения скромной, но стабильной жизни. Подобные ценности, имеющие глубокие исторические корни, продолжают и сегодня культивироваться определенными политическими силами, выступающими против «антинародных политических режимов».

Все это если не ставит под сомнение успех духовной модернизации, то свидетельствует о грядущих сложностях, длительной этапности процесса формирования системы ценностей с необходимыми для модернизации характеристиками. Ценностное многообразие нашего общества грозит превратиться в поляризованное духовное поле, порождающее социальную напряженность. При подобном развитии событий ситуация чревата столкновением ценностей, их расколом.

Отечественная философская традиция считала проблему раскола культур, поляризации ценностей ключевой для развития страны. Особенно часто в этом отношении цитируют А. Бело-

го: «С той чреватой поры, как примчался к невскому берегу металлический Всадник, с той чреватой днями поры, как он бросил коня на финляндский серый гранит – надвое разделилась Россия, надвое разделились и самые судьбы Отечества, надвое разделилась, страдая и плача, до последнего часа – Россия» [3]. В труде А.С. Ахиезера «Россия: критика исторического опыта» раскол рассматривается как понятие теоретическое, как методологическое основание специфики общественного развития российского социума. Это «постоянно угрожающий интеграции общества конфликт по крайней мере двух субкультур», вызывающих друг у друга «дискомфортное состояние», и характеризуется «отсутствием в обществе массового нравственного идеала, который мог бы реально обеспечить нравственное и организационное единство» [2]. Автор считает господство раскола следствием неспособности общества обеспечить единство культуры и социальных отношений, необходимое для эффективного общественного воспроизводства.

В свою очередь, механизм их согласования связан со способностью социума осваивать новшества, перерабатывать их. Отсутствие такого механизма, неадекватные интерпретации новой информации приводят к возникновению дисфункциональных социальных отношений и институтов. Постепенно развиваясь как историческое явление, раскол, превратившись в некую социальную болезнь, за века своего существования глубоко овладел социальным организмом. Как полагает А.С. Ахиезер, мучительная «пульсация» общества, метания из одной крайности в другую, путь по «замкнутым кругам», бросающий Россию от попыток модернизации к глубокому застою, стремление искоренить зло, избавившись от «виновной» части общества, связаны с неспособностью преодолеть раскол [2].

Изживание подобного состояния возможно при условии гармонизации отношений между культурой и реалиями социальной жизни, то есть между духовными ценностями и структурами, формами, в которых находят реальное воплощение идеальные культурные проекты. Пока общественное сознание остается подверженным мифам, иррациональным всплескам, идущим из архаических глубин, модернизация остается под угрозой. Современное общество требует системного духовного единства, глубинного консенсуса, ясного сознания рациональных основ, необходимых для эффективной организации социальной жизни.

Традиционные ценности, «выплеснувшиеся» на социальную поверхность после крушения российской государственности в 1917 году, присутствовали на социальном макроуровне до 1985 года, несмотря на их неадекватность существующим условиям. В период индустриализации состоялось подчинение модернизационных ценностей традиционным, что вызвало деформацию конструктивных инноваций в культуре, образе жизни, социальных укладах, организации производства. Типичный носитель массовых ценностей в первую половину XX столетия сочетал черты традиционализма и элементы утилитаризма, что способствовало быстрому усвоению новых форм жизни – некоторого уровня индустриального производства, внешних элементов городского образа жизни. Это, с одной стороны, свидетельствовало о способности миллионов бывших крестьян к творческой работе по освоению новых для них культурных образцов. С другой – препятствовало развитию более сложных форм труда, творчества. В результате конфликта ценностей произошло упрощение культуры и социальных отношений, усилилось недоверие к носителям более сложных форм труда.

Конфликт модернизационных и традиционных ценностей проявился и в конфликтности интеллигенции. Выдвинув конкурирующие и подчас исключаящие друг друга идейные, мировоззренческие, социально-политические концепции, интеллигенция не сумела выработать позитивной реалистической программы преобразования общества. Сильно усложнила ситуацию неспособность правящей элиты последовательно осуществлять модернизационные программы.

В конечном итоге общий вектор модернизации советского периода воплотился в идее, ценности и практике создания сильного государства, что в общем согласовывалось с давно утвердившейся в России традицией. Сработал социально-психологический механизм отождествления личности с государством как воплощение собственной силы этой личности. Отождествление всех и каждого с государством породило иллюзию могущества и защищенности человека, растворившегося в соборном целом. Отчасти это, видимо, было компенсацией, заменой потерянного чувства разрушенной традиционной общности, утраты естественной связи, соединявшей людей в их локальных мирах.

По оценкам социологов, в современном российском обществе в результате ценностной трансформации сложились два полярных типа мировоззрения – сторонников «традиционалистской» и «модернистской» ориентации. Существует еще одна ценностная система – промежуточная [7]. Различия между крайними типами мировоззрения проявляются в оценке исторического прошлого нашего общества, представлениях об эпохе, в которую они хотели бы жить, во взглядах на то, какие социальные слои способствуют развитию страны, в отношении к политическим и экономическим реформам и изменениям, в той или иной системе ценностей.

Таким образом, конфликт ценностей в нашем обществе есть выражение противоположности и противоречия между статичным и динамичным социальным воспроизводством, между типами личности – архаичной личностью и личностью, поддерживающей систему ценностей, утвердившуюся в модернизированных обществах, между типами субкультур, сложившихся в обществе.

«Традиционалисты» в массе своей считают, что главное – уважение к сложившимся традициям, обычаям. Для них важны чувство общности, коллективизм, жестко управляемое государство. Социальная справедливость выше интересов получения прибыли частными предпринимателями. Большинство предпочитает твердую власть с гарантиями личной безопасности, а не полную демократию. «Традиционалистов» в данном и подобных исследованиях относят к сторонникам коммунистической идеологии, сохраняющим идентичность с Советским Союзом. «Модернисты» считают, что главное – инициативность, предприимчивость, поиск нового в работе и жизни. Государство должно обеспечить гражданам определенный минимум, а большего человек должен добиваться сам. На первом месте у этой группы – человек, а не макрообщность. Около трети участвовавших в исследовании социологи относят к промежуточной группе. Ее образуют респонденты с противоречивым мировоззрением, не соответствующим критериям «традиционалистов» или «модернистов».

Подобные исследования, несомненно, интересны в теоретическом и практическом отношении, однако недостаточны с точки зрения глубины проникновения в проблему. Если иметь в виду политический аспект, то, помимо крайне либеральных и коммунистических показателей мировоззрения, следует изучать социал-демократические аспекты. Ведь можно (и нужно) стремиться к сильному государству, но не авторитарному, а демократическому. Если учитывать собственно социальную составляющую, – то сегодня важны не крайности индивидуализма и общности, а показатели диалектики личности и общества.

Итак, модернизация в России имеет глубокую специфику, связанную с поляризацией общества, когда ценностное разнообразие обратилось в конфликт не только ценностей, но и цивилизационных типов. Фактически основной проблемой модернизации является человек, который стремится жить в современном обществе, пользоваться соответствующей техникой и технологией, исповедуя в то же время архаичные ценности. Этот человек по-прежнему сомневается в ценности личности и уповает на силу архаичного «мы», на силу авторитета. Если традиционных общностей в их первозданном виде не существует уже давно, то оплот традиционалистского сознания – сильного авторитарного государства – существует и в настоящее время.

Решение задач духовной модернизации, без сомнения, – дело длительное, возможно, не одного поколения. Эти задачи разноплановы и многообразны, однако некоторые из них требуют безотлагательного и эффективного решения. Прежде всего речь идет о пропаганде самого курса на модернизацию, его необходимости и целей. Модернизационные проекты будут успешно реализованы на практике при условии их первоначальной победы в общественном и индивидуальном сознании. «Человеку нужна идея, – писал один из наиболее крупных социологов начала XX века М. Вебер, – и притом идея верная, и только благодаря этому условию он сможет сделать нечто полноценное» [4].

По своему содержанию модернизаторская идеология может быть эклектической – как эклектично общество. Одни ее аспекты следует связать с социальными группами, тяготеющими к традиционализму, другие – с современными слоями, выступающими социальной базой модернизации. В первом случае выработанная идеология выполняет стабилизирующую функцию, во втором – мобилизующую [16]. Однако модернизаторская идеология пока не создана, не проводится ее пропаганда, не осуществляется духовная, нравственная мобилизация общества. Видимо, еще предстоит конкретизировать цели, отказаться от всякого рода демагогии, уточнить средства решения поставленных задач, минимизировать средства и усилия.

Модернизация страны четко заявлена как основная цель нынешнего президентства. Безусловно, столь масштабная цель не может быть достигнута за несколько лет – впереди годы и годы напряженной работы. Вместе с тем понятно: Россия вступает в новый исторический этап своего развития, смысл которого сводится к стремлению создать условия для самоосуществления человека.

Литература:

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. М., 1991. Т. 3.
2. Бельй А. Петербург. М.: Наука, 1978.
3. Вебер М. Политика как призвание и профессия// Избранные сочинения. М.: Прогресс, 1990.
4. Зюзев А. В Москве миллиардеров больше, чем в любом городе Европы //Комсомольская правда. 2010. 12 марта.
5. Иноземцев Вл. Призыв к порядку: о модернизации России и возможном экономическом прорыве. <http://www.rg.ru/2008/10/01/modernizatciya.html>
6. Кенжаева Т.В. Социальные аспекты модернизации в современной России. Краснодар, 2007.
7. Кенжаева Т.В. Специфика социальной модернизации в современной России. Ростов-на-Дону, 2007.
8. Малеева Т., Овчарова Л. Социальная модернизация и средний класс. http://www.polit.ru/research/2009/06/28/demoscope381_print.html
9. Матвеева С.Я. Модернизация общества и конфликт ценностей. http://www.libertarium.ru/1_lib_matv1
10. Медведев Д. Выступление на пленарном заседании мирового политического форума «Современное государство: стандарты демократии и критерии эффективности» <http://www.kremlin.ru/transcripts/8887>
11. Медведев Д. Россия, Вперед! http://www.gazeta.ru/comments/2009/09/10_a_3258568.shtml
12. Пантин В.И., Лапкин В.В. Волны политической модернизации в истории России. <http://ss.xsp.ru/st/003/>
13. Пономарев И., Ремизов М., Карев Р., Бакулев К. Модернизация России как построение нового государства. <http://www.apn.ru/publications/article22100.htm>
14. Роль политической системы страны в модернизации России. <http://www.kreml.org/other/229233611>
15. Социально-техничко-экономические типы модернизаций. Органичные и неорганичные модернизации. <http://www.market-pages.ru/3.html>

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы адаптации студентов-иностранцев, влияния предыдущего опыта их пребывания за границей на эффективность учебной деятельности в вузах РФ, факторы, влияющие на адекватность адаптационных процессов.

Ключевые слова: адаптация иностранных студентов, культурный шок, факторы, влияющие на эффективность адаптационных процессов, уровни межкультурного восприятия, аккультурация.

Проблема адаптации иностранных студентов к жизни и учебе в другой стране, в частности в России, остается не до конца изученной. Сущность социальной адаптации иностранцев, временно проживающих в стране, заключается в возможности сохранять и поддерживать привычный образ жизни, если он не входит в противоречие с существующим укладом, в принятии чужой культуры, уважении к чужим традициям, ценностям, нормам.

Интерес к проблеме адаптации в иных культурах получил практическое значение в 1950-е годы. Это было обусловлено ростом миграции населения, а также обменом специалистами и студентами между странами в те годы.

Процесс «вхождения» человека в иную общность зависит от ряда факторов. Прежде всего к ним относятся индивидуальные различия – личностные и демографические. По данным зарубежных источников, с наименьшими трудностями при вхождении в иную культурную среду сталкиваются общительные, высокоинтеллектуальные, уверенные в себе молодые люди с хорошим образованием. На процесс адаптации значительное влияние оказывает также наличие предыдущего опыта пребывания за границей, знание языка и культурных особенностей страны.

Одной из задач исследования, проведенного по данной проблеме, было выяснить, какое влияние оказывает на межкультурные восприятия степень знакомства членов различных групп. Удалось обнаружить, что позитивное влечение между раздельными группами прежде всего коррелирует с тем, существовали ли между ними традиционные контакты в прошлом. Большую роль играло также сходство по языку и культуре. Исследования свидетельствуют: культурная идентификация связывает индивидов с их группой. Культурное сходство позволяет представителям различных групп взаимодействовать друг с другом, принимать друг друга [1]. Следующим по важности фактором была географическая близость.

Говоря о восприятии членами одного народа представителей другого этноса, следует отметить воздействие этноцентризма первых на возникающие в их психике образы и оценки. Исходя из этого, возможно выделить, по крайней мере, три уровня межкультурного восприятия:

1. Эгоцентрический уровень: на данном уровне, оценивая представителей другой нации, человек исходит из своих индивидуальных, в значительной степени эгоистических мотивов, целей и личного опыта.

2. Этноцентрический уровень: воспринимая другую этническую группу, человек в качестве эталона берёт свою национальную культуру.

3. Общечеловеческий уровень: воспринимая ту или иную, в том числе свою, этническую группу, человек исходит из общечеловеческих ценностей. Именно такой уровень межкультурного восприятия позволяет людям, наряду с преимуществами, видеть недостатки собственной нации, а также лучшие качества другой нации наряду с ее отрицательными чертами [2].

В процессе адаптации личности к культуре чужого общества первоначально возможен **культурный шок**. Это дезориентация индивида при вхождении в инокультурную среду. Термин был введен К. Обергом в 1960 г. [3. С. 31]. В этом случае процесс межкультурной адаптации сопровождается: чувством потери друзей и статуса из-за оторванности от привычного окружения; чувством отвержен-

ности; удивлением и дискомфортом при осознании различий между культурами; путаницей в ролевых ожиданиях, ценностных ориентациях и в собственной личностной идентичности; чувством бессилия из-за невозможности эффективно взаимодействовать со своим новым окружением. Симптомами культурного шока могут оказаться: недостаток уверенности в себе, тревожность, раздражительность, бессонница, депрессия.

Степень культурного шока и продолжительность межкультурной адаптации зависят от многих факторов. Их можно объединить в две группы: внутренние (индивидуальные) и внешние (групповые). К внутренним факторам относятся индивидуальные характеристики человека: черты характера, пол, возраст. Возраст является критическим элементом адаптации к другому сообществу. Чем старше люди, тем труднее им адаптироваться к новой культурной системе, они тяжелее и дольше переживают культурный шок, медленнее воспринимают модели новой культуры. Маленькие дети адаптируются быстрее, чем школьники, испытывающие очень большие затруднения в этом процессе. Пожилые люди практически не способны к адаптации и аккультурации.

Влияние пола на процесс культурного шока и адаптации проблематично. С одной стороны, считается, что женщины труднее приспосабливаются к новому окружению, чем мужчины. С другой – исследования, проведенные в Америке, показывают, что женщины там приспосабливаются к новой социальной среде намного лучше, чем мужчины. Поэтому в последнее время считается, что более важным для адаптации оказывается фактор образования.

В теории и практике были попытки выделить некий универсальный набор личностных характеристик, которыми должен обладать человек, готовящийся к жизни в чужой стране. Называют, например, следующие черты личности: профессиональная компетентность, высокая самооценка, общительность, интерес к окружающим людям, терпимость к неопределенности, смелость и настойчивость, эмпатия.

К внутренним факторам относят жизненный опыт человека. Важное место занимают мотивы к адаптации. Самая сильная мотивация наблюдается у эмигрантов, которые стремятся переехать на постоянное место жительства в другую страну и стать полноправными членами нового для них социума. Также велика мотивация и у студентов, получающих образование за границей, где они стремятся адаптироваться для достижения поставленной цели. Намного труднее приходится тем, кто был вынужден покинуть свою Родину, кто не желает привыкать к новым условиям жизни, – это переселенцы и беженцы.

Наличие знаний по истории, культуре, знание языка нового социума облегчает адаптацию. Также гораздо проще, если у человека есть опыт пребывания в инокультурной среде. Если есть друзья среди местных жителей, это фактор везения. С их помощью можно быстрее овладеть необходимой информацией, обычаями, нравами. Конечно же, общение с бывшими соотечественниками, живущими в этой стране, обеспечивает поддержку (эмоциональную, социальную). В то же время есть опасность замкнуться в узком круге общения, что только усилит чувство отчуждения.

К внешним факторам, влияющим на культурный шок и адаптацию, относят культурную дистанцию, т.е. степень различий между родной культурой и той, к которой идет адаптация. Причем влияет даже не сама культурная дистанция, а представление человека о ней, которое зависит от множества факторов: наличия или отсутствия конфликтов, войн, знание чужого языка и культуры и т.д.

На процесс адаптации также влияют особенности культуры, к которой принадлежат мигранты. Труднее адаптироваться представителям культур, в которых значимо понятие «лица» и где люди боятся его потерять. Для них важно вести себя в соответствии с определенными нормами, поэтому они очень болезненно воспринимают неизбежные в этом процессе ошибки и незнание обычаев. Плохо адаптируются также представители «великих держав», которые считают, что приспосабливаться должны не они, а другие. Существенную роль в ходе адаптации играют условия страны пребывания – насколько доброжелательны местные жители к приезжим, готовы ли они общаться с ними, помогать в освоении новых культурных образцов. Немаловажную роль играет политическая, экономическая стабильность в принимающей стране.

Культурный шок – это болезненный и сложный для человека процесс. Однако в результате подобной динамики, как правило, происходит личностный рост человека, пересмотр существующих стереотипов. Личность обретает устойчивость по отношению к жизненным испытаниям, терпимость к новому, необычному; формируется новая картина мира, основанная на принятии и понимании культурного многообразия. Но главное – появляется способность жить в постоянно меняющемся мире, в котором все меньшее значение имеют границы между странами и все более важными становятся непосредственные контакты между людьми.

В научной литературе адаптацию рассматривают в двух аспектах: психологическом и социокультурном. *Психологическая адаптация* представляет собой достижение психологической удовлетворенности в рамках новой культуры. Она выражается в хорошем самочувствии, психологическом здоровье. *Социокультурная адаптация* заключается в умении свободно ориентироваться в новой культуре и обществе, решать повседневные проблемы в семье, быту, на работе и в школе. Психологическую адаптацию изучают в контексте теории стресса и психопатологии, а социокультурную – в рамках концепции социальных навыков.

В основе механизма адаптации лежит общение. Это взаимодействие человека с окружающими его условиями среды. Каждого индивида можно рассматривать как своеобразную открытую систему, стремящуюся к активному участию в этом процессе. Указанное взаимодействие состоит из двух связанных между собой процессов – личностного и социального общения. Общение имеет три взаимосвязанных аспекта – познавательный, аффективный и поведенческий [4]. Здесь «работают» восприятие, переработка информации. В ходе столь сложного, многоуровневого и многоаспектного процесса личность, перерабатывая полученную информацию, адаптируется к окружающей среде.

Для развития отношений с представителями чужой культуры человек должен не только понимать ее на рациональном уровне, но и уметь делиться с другими людьми свои чувства, то есть воспринимать чужую культуру на аффективном уровне. Необходимо знать, какие эмоциональные высказывания и реакции можно себе позволить, а какие не следует демонстрировать – ведь в каждом обществе существует определенный критерий эмоциональности и сентиментальности. Когда люди достигают необходимого уровня адаптации к другой аффективной ориентации, они способны разделить веселье, юмор, восторг, злобу, боль с местными жителями.

Анализ адаптационных процессов невозможен вне контекста отношений межгрупповых. Взаимоотношения групп характеризуются отношениями социального сотрудничества либо социальной напряженностью. Исследователи, изучающие сферу межгрупповых взаимодействий, указывают на различные причины межгрупповой напряженности [5. С. 72]. «Мы» и «Они» в социокультурном смысле разделены. Они говорят на ином языке. У нас разные мнения о том, какое поведение нормальное, а какое поведение безумное. Мы по-разному реагируем на внешний мир, у каждой стороны свои собственные точки зрения, системы ценностей и нормы поведения, которые существенно отличаются друг от друга.

На основе теоретических положений, объясняющих механизмы и факторы адаптации личности к новой для нее культуре, на базе теории межгрупповых отношений были созданы совокупности и последовательности методик для эмпирического исследования межнационального восприятия в системе межгрупповых отношений иностранцев в период их обучения в России.

В ходе исследования применялись следующие методики: метод диагностики тревожности Спилбергера-Ханина (Шкала самооценки); анкета № 1. «Удовлетворенность взаимоотношениями с гражданами РФ»; анкета № 2. «Удовлетворенность / неудовлетворенность системой коммуникаций с гражданами и не гражданами России». В исследовании приняли участие студенты-иностранцы в количестве 30 человек, представители стран Южной Америки, проживающие в России разное по длительности время.

На первом этапе исследования был произведен ретроспективный замер их личностной и ситуативной тревожности, оценка её восприятия через воспоминания о своём состоянии на момент прибытия в Россию. Все испытуемые опрошены по анкетам № 1, 2 и 3 и тесту Спилбергера-Ханина. При реализации последнего теста испытуемые оценили свое состояние на момент приезда в нашу страну (СССР, РФ) и в настоящее время с целью выявления изменений личностной и ситуативной тревожности испытуемых за время проживания на территории нашей страны.

В зависимости от ответов на 1-й вопрос анкеты №1 «Удовлетворенность взаимоотношениями с гражданами данной страны» испытуемые распределились на три группы: в 1-ю группу вошли испытуемые, которые удовлетворены взаимоотношениями с гражданами нашей страны – 19 человек (63,3%); во 2-ю группу были включены испытуемые, которые не смогли определиться с оценкой своих взаимоотношений с гражданами страны – 8 человек (26,7%); в 3-ю группу вошли испытуемые, которые не удовлетворены отношениями с гражданами страны – 3 человека (10%).

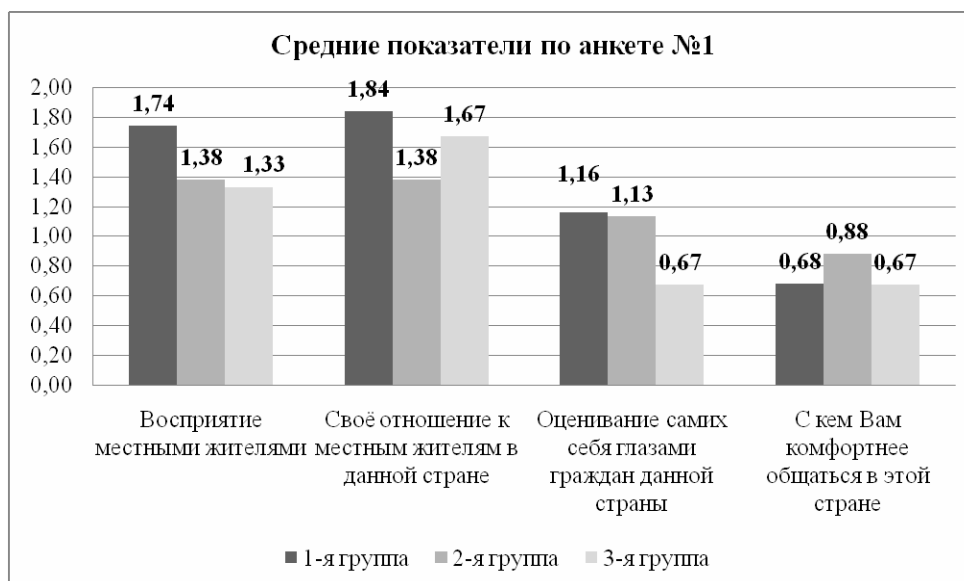


Рис. 1. Распределение средних показателей по вопросам анкеты №1 в группах испытуемых

Таким образом, обобщение полученных данных показывает, что большинство иностранцев, проживающих в нашей стране, испытывают удовлетворение как при общении с местными жителями, так и в отношении со стороны местных жителей. Они оценили «позитивно» свои взаимоотношения с гражданами данной страны и свой уровень адаптации к новой среде.

Одна из задач исследования – изучение взаимодействия уровня тревожности у респондента и качества взаимоотношений с гражданами РФ. Результаты анализа подобной взаимосвязи позволяют делать выводы о характере адаптационных процессов у студентов-иностранцев.

Решению задачи способствует исследование распределения средних показателей по ситуативной (СТ) и личностной тревожности (ЛТ) по группам испытуемых на момент приезда в страну и в настоящее время.

Показатели СТ ни в одной из групп за данный период времени значимо не изменяются. Вместе с тем наблюдаются некоторые колебания у испытуемых 2-й группы – иностранные граждане, не определившиеся в своём отношении к российскому населению, проявляют реакции тревожного плана на изменение внешней ситуации (см. рис. 2).

Для личностной тревожности характерны следующие показатели. В 1-й группе испытуемых, позитивно воспринимающих местное население, адаптация к нему сопровождается снижением ЛТ. Во 2-й и 3-й группах у иностранцев ЛТ возрастает. При этом у иностранных граждан в случае их негативного восприятия местного населения наблюдается резкий скачок ЛТ, что затрудняет адаптацию к условиям проживания (см. рис. 3).

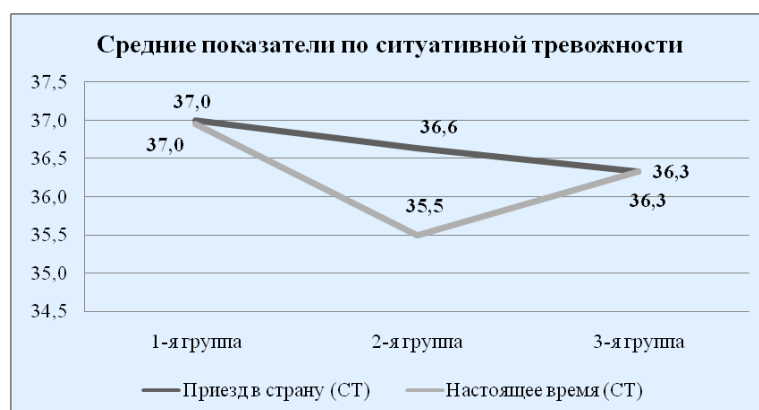


Рис. 2. Распределение средних показателей по ситуативной тревожности в группах испытуемых.

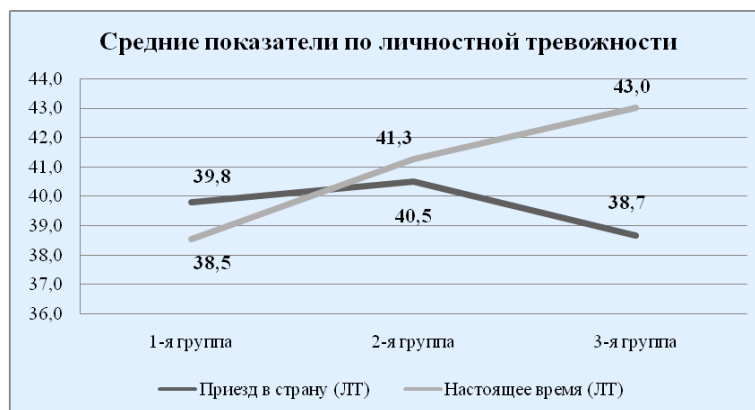


Рис. 3. Распределение средних показателей по личностной тревожности в группах испытуемых

Исследования, проводимые по методике Спилбергера-Ханина, позволили выявить существенные различия в группах при изучении ЛТ. При этом подобные различия появляются через определенное время пребывания в нашей стране. Иными словами, иностранные граждане приезжают в Россию без наблюдаемых различий в состоянии ЛТ, а затем некоторые из них оказываются неспособными к адаптации к новым условиям деятельности.

Отмеченные в ходе исследования сложности в адаптации латиноамериканцев к жизни в России в значительной мере обусловлены незнанием российских реалий и недостаточной информационной, организационной, психологической и иной оперативной помощью со стороны структур, работающих с иностранцами.

Большинство респондентов считают, что человечество не является однородным, состоит из многообразных социальных, социокультурных, цивилизационных групп. Поэтому в случае перемещения в условия иной культуры процесс адаптации неизбежен. Одним из важнейших факторов адаптации к новой культурной среде является установление дружеских контактов с людьми, а также доброжелательная политика, которая должна проводиться нашим государством по отношению к эмигрантам.

Литература:

1. Ильина Е.Н. Туризм – путешествия. М., 2008.
2. Налчаджян А.А. Этнопсихология. СПб., 2004.
3. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 2006.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: Юнити/Unity, 2002
5. Бартминский Е. Этноцентризм стереотипа: Результаты исследования немецких (Бохум) и польских (Люблин) студентов в 1993–1994 гг.
6. Верещака О.П. Особенности межэтнического восприятия в системе межгрупповых отношений. //Инновации в образовании. 2009. № 12. С. 53–62.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ СУБЪЕКТА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

В статье раскрыта структура профессиональных способностей и компетенций руководителей производственных коллективов, а также возможности и прогностическая ценность методов изучения и оценки личностно-деловых, личностно-профессиональных качеств руководителей, их способностей.

Ключевые слова: управленческие способности, профессиональная компетентность, личность руководителя, социально-биографические характеристики личности, методы изучения и оценки личностных качеств руководителя.

Одним из неперенных условий стабильного функционирования конкретной организации является эффективность присущих ей процессов управления. При этом центральной фигурой системы управления является руководитель, занимающий определенное место в системе управления организацией. Практически все организации предпринимательского типа заинтересованы в грамотных, профессионально подготовленных руководителях, способных ориентироваться в финансовых, юридических, психологических и других вопросах при принятии управленческих решений, способных разбираться в основах рыночной экономики и особенностях взаимоотношений между предприятиями. Таких руководителей и принято называть менеджерами.

Важнейшей задачей менеджера является эффективная организация работы его подчиненных. Искусство руководителя проявляется не только в налаживании коммуникаций, координировании и направлении работы подчиненных, но и в умении делегировать им необходимые полномочия и ответственность, предоставлять право высказывать и отстаивать собственное мнение, сохраняя за собой функцию контроля. До 80% проблем, возникающих у менеджеров, связано с людьми. Работая в коллективе, менеджер должен постоянно выполнять функции информирования, мотивирования, воспитания. Насколько полно окажутся включенными в практическую деятельность руководителя все перечисленные функции, во многом зависит от его личностных качеств, структуры психологических компетенций и управленческих способностей.

В отечественной психологии управленческая деятельность рассматривается на основе единой психологической теории способностей. Эта теория выступает как системообразующий фактор анализа управленческой деятельности. Она является одной из принципиально важных в отечественной психологии, относится к числу фундаментальных психологических теорий и в то же время имеет большое прикладное, практическое значение, так как прямо связана с вопросами воспитания и обучения, профориентации и профотбора. Существенный вклад в разработку теории способностей внесли работы С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Э.А. Голубевой, Н.С. Лейтеса, Л.А. Венгера, В.А. Крутецкого, З.А. Калмыковой, Е.П. Ильина, Т.И. Артемьевой, В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова и др.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал взаимосвязь способностей и деятельности. Всякая способность является способностью к чему-либо, к какой-нибудь деятельности. Под способностями С.Л. Рубинштейн понимал свойства или качества человека, делающие его пригодным к успешному выполнению определенной деятельности [21]. Способности, деятельность, личность в ходе жизни человека постоянно меняются местами, выступая то причиной, то следствием. Именно «способности квалифицируют личность как субъекта деятельности».

По определению А.Н. Леонтьева, способности – это такие свойства индивида, совокупность которых обуславливает успешность выполнения некоторой деятельности [15]. В своих работах по проблеме способностей А.Н. Леонтьев последовательно проводит мысль о решающей роли социальных условий, воспитания в развитии способностей человека и в меньшей мере придает значение природной стороне способностей. Основная идея А.Н. Леонтьева, которая проводится почти во всех его работах, где рассматривается проблема способностей, такова, что все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений [14].

Глубокий анализ проблемы понимания природы человеческих способностей, их структуры был дан Б.М. Тепловым. Согласно развиваемой им концепции, врожденными могут быть анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные

предпосылки для развития способностей, называемые задатками. Определяя основные признаки способностей, он писал: «Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого..., во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь те, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей, в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека» [27].

Работы Л.С. Выготского и Б.Г. Ананьева позволяют выделить в структуре способностей, прежде всего функциональный и операционный компоненты (функциональными компонентами выступают характеристики человека как индивида, а операционными характеристиками человека как субъекта деятельности). Данные положения, по мнению Д.А. Ошанина, позволяют осуществить диагностику способностей [19].

Близка к данной теоретической позиции точка зрения В.С. Мерлина. Он определяет способности как свойства индивида, имеющие отношение к успешности деятельности, включая в них индивидуальные особенности познавательной, эмоциональной, волевой деятельности, утверждая, что способности характеризуются не только свойствами умственной деятельности, но и всеми свойствами индивида [17].

К.К. Платонов в своих работах писал о способностях как о совокупности таких свойств личности, которые определяют успешность обучения какой-либо деятельности и совершенствования в ней [20]. По его мнению, классификация способностей возможна по следующим основаниям: сложность – элементарность, общие – частные. Элементарные общие способности присущи всем людям, хотя выражены по-разному. Это способности ощущать, воспринимать, мыслить, переживать, представлять, запоминать и т.д. Элементарные частные способности присущи не всем людям. Это такие способности, например, как музыкальный слух, глазомер, критичность мышления, оперативная память и так далее. Сложные общие способности присущи в той или иной мере всем людям. Это такие, как способности к труду, игре, учению, общению, к эстетической и управленческой деятельности и другие. Сложные частные способности присущи не всем людям. Иногда их называют профессиональными или специальными.

В.Д. Шадриков предлагает несколько иное осмысление способностей как проявлений личности. По его мнению, способности «выражаются в уровне мастерства, в искусстве, искусности человека» [29]. Как правило, в научной литературе дается оценка успешности реализации способностей, а не потенциальным возможностям личности, детерминированным структурой ее способностей. Вместе с тем, реализация способностей может существенно искажаться в зависимости от социального и производственного контекста актуальной ситуации, в которой находится человек.

С точки зрения автора, данное положение имеет принципиальное значение применительно к проблеме развития управленческих способностей у руководителей среднего звена организаций и предприятий. Принимая во внимание точку зрения В.Д. Шадрикова о том, что способности имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качестве освоения и реализации деятельности, при оценке индивидуальной меры выраженности управленческих способностей целесообразно использовать критерии производительности, качества и надежности реализации основных функций управления.

Принято выделять три основных признака, дифференцирующих способности от всех других психических явлений. Способности – это:

- индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и при этом:
- только те из них, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких видов деятельности;
- несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

Безусловно разделяя обоснованные утверждения выше приведенных авторов о наличии тесной связи между успешностью деятельности и структурой способностей конкретного индивида, следует отметить, что эта связь не носит жестко запрограммированного характера, так как психика человека обладает большой пластичностью благодаря функционированию компенсаторных механизмов. Компенсаторные механизмы развития личности наиболее четко проявляются в тех случаях, когда у человека отсутствуют те или иные качества, необходимые для

осуществления его деятельности. Например, если стоящая перед человеком профессиональная задача не может быть решена актуализацией одних функциональных возможностей, то она нередко решается актуализацией других.

Второй вид компенсаторики прослеживается в исследованиях по проблеме индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин). В.С. Мерлин отмечал, что, опираясь на определенные свойства нервной системы, человек формирует свой стиль (систему способов действия) таким образом, чтобы он помогал ему компенсировать отрицательные проявления его темперамента при осуществлении деятельности, и что различные свойства нервной системы могут компенсировать и уравновешивать друг друга. Очевидно, что в основе обобщений, производимых личностью, лежат различные основания. Отсюда и истоки ее новых потенциальных образований.

Механизмы интеграции можно охарактеризовать как объединение в целостное образование способностей, определенный их синтез с различными личностно-психологическими образованиями. Иными словами, развитие личности можно представить как многоуровневый процесс, в котором на каждом следующем уровне уже сформированное качество входит в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами, тем самым создавая новый уровень развития в целом и все расширяющиеся возможности личности в деятельности.

Другими словами, разные комбинации характеристик личности потенциального руководителя могут быть равноценными для выполнения должностных обязанностей. Кроме того, деятельность руководителя социальна по своей сути. Поэтому при определении квалификационных требований к кандидату на должность следует учитывать компенсаторные возможности группы (команды) по коррекции, восполнению дефицита определенных умений нового руководителя.

Следовательно, несмотря на определенные различия в подходах, можно утверждать, что управленческие способности – это совокупность таких свойств личности, которые являются необходимыми и достаточными условиями успешной реализации функций управления и позволяющими в короткие сроки восполнить недостающие знания, овладеть умениями и навыками руководства людьми. Как следует из сформулированного определения, прогноз успешности кандидата на должность руководителя должен включать не только наличную структуру и уровень развития свойств личности, но и его потенциальные возможности к быстрому приобретению знаний, упрочению навыков и умений управления применительно к условиям производственной среды, с учетом типа предприятия, направленности производства, гендерных и социально-психологических особенностей объекта управления.

Накопленные в психологии управления данные с большой убедительностью свидетельствуют о наличии связи между успешностью деятельности руководителя и структурой его способностей. Однако научная дискуссия об инвариантной структуре этих способностей еще далека от завершения. Одни исследователи предпринимали попытки свести эффективность управления к наличию у руководителя качеств лидера. Другие отмечали в качестве главного фактора эффективности управления врожденные способности руководителя. Третьи сводили все к определенному перечню черт и качеств, которые позволяют руководителю влиять на других людей, подчиняя их своей воле [5, 9, 12].

В исследованиях А.Р. Кричевского, А.В. Карпова, В.Я. Квитко, Э. Кабадзе, Л.Г. Лаптева, Ч. Маргерисон, Л.Б. Полингер и др. рассматриваются следующие управленческие качества, которые обычно выделяются из их общей совокупности: 1) *Концептуальные способности и стандарты поведения*: широта взглядов, глобальный подход; долгосрочное предвидение и гибкость; энергичность, инициативность и решительность, в том числе в условиях риска; упорная работа и непрерывная учеба. 2) *Личностные качества*: умение четко формулировать цели и установки; готовность выслушивать мнения других; беспристрастность, бескорыстие и лояльность; способность полностью использовать возможности сотрудников с помощью правильной расстановки и справедливых санкций; личное обаяние; способность создавать коллектив и гармоничную атмосферу в нем; здоровье.

Другой известной, содержащей характеристики этих качеств, является работа Р. Стогдилла, в которой обобщены данные более чем 3500 исследований. В результате сравнительно-кастотного анализа им выделены следующие главные управленческие качества: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, креативность, стремле-

ние к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность [30].

А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова выделяют такие необходимые качества управленца: активная ориентировка (в новой ситуации, в новом материале), инициатива, самостоятельное целеполагание (без внешнего давления), планирование, предвосхищение; постоянная готовность к саморазвитию, к самообновлению, к выходу за свои пределы; стремление к саморегуляции (к самоконтролю, к самокоррекции, самокомпенсации) деятельности [2].

А.Л. Журавлев, разрабатывая концептуальную модель личности руководителя, предложил рассматривать многочисленные качества и свойства управленца как интегральные образования (симптомокомплекс свойств или подструктуры личности), организованные иерархически. При этом он полагал, что их исследование возможно лишь при комплексном подходе на основе экспертной оценки следующих пяти групп:

1. Организаторские качества: а) способность разбираться в людях и адекватно оценивать их; б) умение распределять работу в коллективе; в) умение взаимодействовать с другими коллективами и организациями; г) способность отстаивать интересы своего коллектива (противостоять внешнему давлению); д) умение организовать контроль и стимулировать исполнителей.

2. Профессиональные качества: а) профессиональные знания и опыт; б) экономическая компетентность; в) способность видеть «ключевую» задачу («схватывать» основное звено); г) рациональность и реалистичность принимаемых решений; д) стремление к внедрению нового, передового.

3. Педагогические качества: а) способность оказывать воспитательное воздействие на исполнителей (служить примером); б) умение находить индивидуальный подход к людям; в) умение убеждать других людей; г) способность доверять людям; д) проявление заботы о своих подчиненных (заботливость).

4. Коммуникативные качества: а) общительность, легкость вступления в контакты с людьми; б) доброжелательность и приветливость в обращении с исполнителями; в) сдержанность, уравновешенность в общении; г) психологический такт и культура общения; д) развитое чувство юмора.

5. Нравственные качества: а) принципиальность в решении производственных и социальных вопросов; б) обязательность (умение держать слово); в) справедливость в решении деловых и личных вопросов исполнителей; г) честность и порядочность; д) скромность.

Анализ литературных источников по проблеме позволяет отметить, что в этом (и практически во всех иных аналогичных перечнях) синтезированы очень различные особенности руководителя. По мнению большинства авторов, те или иные личностные качества и свойства управленца выделяются на основе общего внешнего критерия – эффективности управленческой деятельности. Вместе с тем, согласно выше приведенным общетеоретическим взглядам на сущность и иерархию способностей, при обосновании модели личности руководителя зачастую происходит смешение базовых (концептуальных) и приобретенных качеств. Например, как представляется, нельзя относить к управленческим способностям знания, умения и навыки, которые уже выработаны у человека, так как эта характеристика информативна для оценки только актуального уровня и направленности образования конкретного индивида, но недостаточна для ответа на вопрос: способен ли он оперативно восполнять дефицит профессиональных знаний в процессе руководства людьми?

По мнению В.В. Сысоева и И.В. Сысоева, к настоящему времени в психологии управления применяются три основных подхода к изучению эффективности деятельности руководящих кадров:

– подход с позиции системы черт и качеств: общепсихологических и профессионально важных (Ф. Генов, А.Л. Журавлев), общих (преимущественно интеллектуальных) и специальных способностей (М. Шоу, Р.Л. Кричевский);

– подход с позиции стилей управления (Г.А. Гребенюк, А.Л. Журавлев, В.В. Коссов, В.С. Мерлин);

– подход с позиции Я-концепции или образа Я в профессии как «системного, интегрального и самоорганизующегося образования психики» (В.С. Агапов, Р. Ассаджоли, Р. Бернс, С.А. Брушлинский, А.И. Донцов и др.) [26].

Цитируемые авторы справедливо отмечают, что какой бы обширный перечень черт, качеств, способностей или стилей ни предлагался в качестве всеобъемлющей характеристики руководителя, он может рассматриваться лишь как ориентир в профессиональной управленческой под-

готовке или аттестации тех руководителей, которые уже имеют опыт управленческой деятельности. Однако остается открытым вопрос о том, каким образом вне контроля реального исполнения функций управления можно оценить выраженность организационных, аналитических и педагогических качеств у кандидата на руководящую должность? Многие из этих качеств тесно взаимодействуют между собой, а их содержание как бы взаимопроникает друг в друга. Отсюда, в частности, повторы, дублирование качеств в разных группах классификаций. В этом проявляется одна из наиболее общих особенностей структуры управленческих качеств – их нерядоположенность, несуммативность. Она обозначается понятием *неаддитивности* способностей [11].

Попытка преодолеть ограниченность вышеприведенных подходов к оценке личностного потенциала руководителя сделана отечественными психологами в рамках компетентностного подхода. Необходимо заметить, что к настоящему времени в психологической науке не сложилось единства в понимании сущности управленческой компетентности. Более того, «построение модели компетентности управляющего находится на начальной стадии проработки» [25].

По мнению ряда ученых, сложности в изучении и развитии компетентности обусловлены тем, что в научных публикациях часто встречается несогласованное, а то и противоречивое толкование категорий «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетенция» и др. Имеет место отождествление их с другими психологическими и акмеологическими категориями, такими как «профессиональная эрудиция» и «профессиональная квалификация» [8].

Сущность категории «компетентность» производна от понятия «компетентный». В общем виде компетентный (*competentis*, лат. – соответствующий, способный) означает: 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области [18]. Необходимо заметить, что понятие компетентности тесным образом связано с дефиницией «компетенция». Согласно терминологии словаря иностранных слов, слово «компетенция» (с лат. *competentia* – принадлежность по праву) определяется как «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; знание, опыт, умение должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познанием, опытом» [24]. В рамках философской теории познания компетентность фиксирует степень подготовленности субъекта на определенной стадии развития, отражая его специфические особенности. Как категория динамичная, компетентность раскрывает своеобразную этапность овладения субъектом познания теми или иными знаниями, умениями, навыками [28].

Содержание данных понятий позволяет утверждать, что компетентность – это сложное личностно-профессиональное свойство субъекта деятельности, не сводимое только к профессиональной эрудиции или квалификации, а включающее общую систему знаний, умений, профессионального статуса и области их проявления.

С точки зрения В.Г. Зазыкина и А.С. Карпенко, общая структура компетентности включает пять главных общих компонентов. 1) гностический или когнитивный компонент (профессиональные знания и опыт); 2) регулятивный компонент (позволяет корректно применять профессиональные знания); 3) рефлексивно-статусный компонент (дает право за счет признания авторитетности в какой-то профессиональной сфере действовать именно таким образом); 4) нормативный компонент (круг полномочий, сфера авторитетного профессионального ведения); 5) коммуникативный компонент (компетентность делового общения) [8].

В настоящее время проблематика управленческих компетенций исследуется в основном в русле общепсихологических аспектов формирования профессиональной компетентности. Большинство психологов относят профессиональную компетентность к психологическим характеристикам специалиста, позволяющим успешно выполнять профессиональные функции. Научные разногласия возникают при определении сущностных признаков компетентности, уточнении ее места в системе более высокого порядка. В частности, А.К. Маркова определяет профессиональную компетентность как совокупность психических свойств, психическое состояние, позволяющее человеку действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [16]. И.Е. Елина рассматривает компетентность как сумму знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность субъекта к профессиональной деятельности [7].

В исследовании В.Б. Капустина профессиональная компетентность понимается как составная часть профессиональной культуры специалиста, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов, свободным владением основами трудовых операций, наличием соот-

ветствующих профессионально значимых качеств. По мнению В.Б. Капустина, профессиональная компетентность определяет деловую надежность, способность осуществлять безошибочную деятельность, как в привычных, так и в нестандартных условиях. При этом профессиональная компетентность, как считают исследователи, может рассматриваться в двух плоскостях: как компетентность-знание (обусловлена глубиной общенаучных, профессиональных знаний, характеризующих фундамент профессионального сознания) и как компетентность-деятельностная сформированность (проявляется при осуществлении деятельности в рамках конкретной специальности) [10].

Интегральное представление феномен профессиональной компетентности руководителя получил в исследованиях Л.Г. Лаптева, который в ее структуру обоснованно включает профессиональные знания как обусловленные практикой необходимые сведения о всех сторонах трудовой деятельности; они составляют основу для формирования умений, навыков, специфических психологических качеств, профессиональных позиций; профессиональные умения как усвоенный специалистом способ выполнения трудового действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; профессиональный навык в виде профессионального действия, сформированного путем повторения, характеризующегося высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля; профессионально-психологические особенности (качества) специалиста выражают сформированность всех компонентов его психики – процессов, свойств, образований, состояний, их специфика определяется влиянием условий и факторов трудовой деятельности; профессиональная позиция специалиста – это его устойчивые установки и ориентации, система отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания в процессе трудовой деятельности; акмеологические инварианты представляют собой такие компоненты структуры профессионализма, которые обуславливают активность и творчество личности в достижении более высоких результатов деятельности. В трактовке автора – это внутренний ресурс дальнейшего профессионального развития; в его основе лежит высокая мотивация достижений [13].

Проведенный анализ позволяет выделить некоторые психологические характеристики профессиональной компетентности: а) наличие в ее структуре разнообразных знаний о сущности профессиональной деятельности; б) обладание субъектом практическими умениями и навыками применения знаний на практике; в) обладание личностными качествами, значимыми для конкретного вида профессиональной деятельности; г) существование тесной связи, но не сводимость профессиональной компетентности к таким феноменам, как «профессионализм», «профессиональное мастерство», «профессиональная культура», «готовность к деятельности».

Как следует из вышеизложенного, компетентностный подход, постулируя важность исследования интегративных управленческих способностей как более сложных психических образований, по сути дела возвращает исследователя к необходимости изучать элементный состав этих сложных психических образований. Психологический анализ компонентов профессиональной компетентности неизбежно приводит к вычленению большего количества необходимых успешному управленцу способностей, черт и качеств, диагностика наличия и уровня развития которых требует от исследователя применения большого и разнообразного арсенала методических средств. Другими словами, ограниченность методических и прогностических возможностей подходов с позиций: системы черт, качеств и способностей; стилей управления; «Я-концепции» или образа «Я в профессии» в рамках компетентностного подхода принципиально не преодолевается.

На наш взгляд, решение научной задачи по разработке методики формирования кадрового резерва для комплектования руководящих должностей возможно посредством творческого применения основополагающих принципов диалектики о всеобщей связи и развитии явлений и процессов. Речь идет об изменении акцента исследований с актуальных, уже сформированных способностей и компетенций руководителя на базовые, типологические особенности нервной системы, которые являются основой для надстройки социализированных психологических качеств. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии.. Развитие человека, в отличие от «накопления опыта», овладения знаниями, умениями, навыками, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» [22]. Выше приведенный анализ подтверждает справедливость точки зрения С.Л. Рубинш-

тейна: совокупность индивидуально-психологических особенностей личности успешного руководителя по существу включает приобретенные, «воспитанные» систематическим обучением свойства и качества, индивидуальное своеобразие которых в силу гибких компенсаторных возможностей психики во многом приобретает характер универсальных, инвариантных для любого управленца.

Другими словами, обоснованный в ходе исследований различных ученых перечень индивидуально-психологических свойств любого успешного руководителя является следствием целенаправленного развития личности в процессе освоения профессии. Опираясь на общепризнанный в современной отечественной психологии тезис о том, что формирование характерологических особенностей любого человека с раннего детства идет на основе конституционно (генетически) заданных свойств нервной системы – темперамента, можно утверждать, что одним из оснований для формирования прогноза успешности будущего руководителя являются особенности нервной системы человека, а точнее, его темперамент. Учение И.П. Павлова о влиянии центральной нервной системы на динамические особенности поведения выделяет три основных свойства нервной системы – силу, уравновешенность, подвижность возбудительного и тормозного процессов.

Сопоставление структуры управленческих способностей, традиционно отмечаемых различными исследователями в числе профессионально важных качеств руководителя, со свойствами темперамента говорит о том, что они тесно взаимосвязаны (см. табл.1). Кроме того по мнению Н.А. Аминова, сопротивляемость к развитию «эмоционального сгорания», достаточно часто проявляющегося у представителей коммуникативно-аналитических профессий типа «человек-человек», «человек-информация», зависит от активности лобно-лимбической системы человека, контролирующей и регулирующей эмоциональные состояния человека. От активности этой системы зависит качество силы/слабости нервных процессов, которое и определяет выносливость человека при нервно-эмоциональной нагрузке [3].

Таблица 1

**Взаимосвязь инвариантных характерологических особенностей
успешного руководителя со свойствами темперамента**

Свойство темперамента (особенности протекания нервных процессов)	Способность (компетенция), качество успешного руководителя
Сила	Доминантность, уверенность в себе, работоспособность, энергичность, решительность, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость
Уравновешенность	Эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, устойчивость мотивации, саморегуляция и самоконтроль
Подвижность	Гибкость в выборе стиля управления, инициативность, скорость переключаемости на различные виды работы, готовность к саморазвитию и к инновациям, быстрота получения новых знаний (опыта)

Следует подчеркнуть, что темперамент не характеризует содержательную сторону личности (направленность мотивационной сферы, ценностные ориентации, мировоззрение) и не определяет непосредственно содержательные черты личности. Однако свойства темперамента могут как благоприятствовать, так и противодействовать формированию определенных черт личности, поскольку он может модифицировать значение факторов среды и воспитательных воздействий, от которых в решающей степени зависит формирование профессиональных способностей конкретной личности. Исходя из этой посылки, а также принимая во внимание то, что темперамент относительно устойчив и мало подвержен изменениям под влиянием среды, обучения и воспитания, можно отнести его к инвариантным предпосылкам развития управленческих способностей у индивида.

Особенности нервной системы (конституции), темперамента определяют потенциальные возможности личности освоить должность, связанную с руководством. Однако в зависимости от мотивации, структуры ценностных ориентаций, направленности на людей, на дело либо на

себя свойства темперамента могут способствовать либо затруднять приобретение (заострению) профессионально важных качеств управленца.

Современные научные представления об успешном руководителе подчеркивают приоритет гуманистической направленности личности, ее ориентацию на людей, организацию сотрудничества работников и администрации. В связи с этим возрастает значимость умений руководителя создавать и поддерживать оптимальный социально-психологический климат в организации. Другими словами, направленность на людей, способности к анализу и регулированию групповых и личностных взаимоотношений являются одним из ключевых профессиональных умений руководителя.

Развитие и формирование гуманистической направленности руководителя тесно связано со способностью индивида к рефлексии. Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания действующими субъектами того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления [25].

Потребность в самодиагностике знаний, самокоррекции поведения, саморазвитии управленческих способностей возникает у руководителя в случае рассогласования представлений о самом себе с оценками вышестоящего руководства, подчиненных и партнеров. У руководителя с развитой способностью к рефлексии полученные от представителей профессиональной среды сигналы о дефиците знаний, недостаточном уровне развития навыков и других психологических характеристиках запускают механизм личностного самосовершенствования. То есть, рефлексия – это важный компонент механизма самоконтроля профессионального соответствия стиля руководителя, его компетентности актуальной управленческой ситуации, социально-психологической обстановке в организации и оптимальности принятых управленческих решений для реализации промежуточных и стратегических целей.

Таким образом, рассмотрев совокупность существующих в зарубежной и отечественной психологии научных подходов и взглядов, можно сделать следующие выводы:

1) В зависимости от доминирующих теоретических представлений ученые различных научно-психологических школ предлагают включать в структуру профессиональных способностей и компетенций субъекта, реализующего управленческие функции, достаточно обширный и вариативный диапазон индивидуально-психологических особенностей, свойств и черт характера.

2) Личность успешного руководителя представляет собой сочетание природных (конституционно-генетически заданных) и приобретенных (социализированных) качеств. Компенсаторные возможности психики человека позволяют производить гибкую актуализацию резервных функциональных возможностей. Опираясь на определенные свойства нервной системы, человек формирует свой стиль (систему способов действия), который помогает компенсировать отрицательные проявления его темперамента при осуществлении деятельности, различные свойства нервной системы могут компенсировать и уравновешивать друг друга. При этом опыт и качества личности подвержены развитию, в основе которого лежат, с одной стороны, способности, с другой – реальная деятельность.

3) Инвариантной основой прогноза профессиональной успешности кандидата на должность, связанную с исполнением функций руководства, могут являться результаты диагностики: особенностей темперамента, направленности личности и ее способностей к рефлексии. Вспомогательную группу критериев отбора в резерв выдвижения на руководящую группу составляют социально-демографические характеристики личности: профильность образования, возраст, пол, семейное положение, опыт и результаты работы.

Литература:

1. Авдеев А.Д., Соловов А.И. Психология и педагогика управленческой деятельности: Учебное пособие. М.: Пограничная академия, 2006. С. 6.
2. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих / Под. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2007.
3. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. М.; Воронеж, 1997. С. 8.

4. Афанасьев В.Г. Человек в системах управления. М.: Знание, 1975.
5. Веснин В.Р. Основы менеджмента. М.: Знание, 1986. С. 38–40.
6. Генов Ф. Психология управления. М.: Прогресс, 1982. С. 39.
7. Елина И.Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих: Дис. ... канд. психол. наук. М.: РАГС, 1999.
8. Зазыкин В.Г., Карпенко А.С. Психологическая компетентность руководителя: учебное пособие. М.: ИПК госслужбы, 2008. С. 15.
9. Кабушкин Н.И. Основы менеджмента. М.: Экономпресс, 1977. С. 184–189.
10. Капустин В.Б. Профессиональная компетентность офицерского состава (философско-социологический аспект): Дис. ... канд. филос. наук. М.: ГАВС, 1993.
11. Карпов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2000.
12. Ксенчук Е., Киянова М. Технология успеха. М.: Дело, 1993. С. 12–13.
13. Лаптев Л.Г. Оптимизация управленческой деятельности военных кадров: Дис. ... д-ра психол. наук. М.: РАГС, 1995.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
15. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 8.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
17. Мерлин В.С. Очерк интегральной индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
18. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1991. С. 289.
19. Ошанин Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии. М.: Наука, 1977.
20. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М.: Медицина, 1979.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 125.
22. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 221.
23. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. С.13.
24. Словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1988.
25. Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. М.: РАГС, 1996.
26. Сысоев В.В., Сысоев И.В. Теоретические основы психологии управления. М.: Изд-во СГУ, 2006. С. 40.
27. Теплов В.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. С. 45.
28. Философский словарь. М.: Политиздат, 1991. С. 229
29. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982, № 5.
30. Stogdill R.M. Handbook of leadership. N.Y., 1974.

СУЩНОСТЬ АДАПТАЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА

В статье осуществляется анализ понятий «потенциал», «психологический ресурс», «адаптация», на основе которых автор выявляет сущность адаптационного профессионально-психологического ресурса безработных-специалистов.

Ключевые слова: потенциал, психологический ресурс, адаптация, адаптационный профессионально-психологический ресурс безработных-специалистов.

На фоне довольно сложных социально-экономических преобразований в российском обществе определенный научный интерес представляют психологические и социально-психологические проблемы, возникающие на рынке труда, связанные, в частности, с безработицей.

Ряд научных исследований безработицы направлены на изучение ее психологических причин и последствий, анализ особенностей поведения безработного и динамику его личностных характеристик. В России эту проблему исследуют М.Г. Гильденгерш, А.А. Гордиенко, А.Н. Демин, В.С. Магун, Л. Пельцман, Г.И. Соколова, Н.В. Чернина и др., за рубежом – George Brief, Graets, Jackson, Murphy, Athanasou и др.

По своим социально-демографическим, психологическим и социально-психологическим характеристикам безработные – это особая социальная группа населения, характеризующаяся высокими показателями дезадаптации и личностной нестабильностью свойств, состояний и образований. Не случайно ситуация безработицы характеризуется отдельными авторами как нарушение процесса профессионального самоопределения, части целостного жизненного самоопределения, как процесс деформации отношения к профессионально-трудовой среде [1]. В этой связи предметом многих исследований психологического характера становится поведение безработных, их активность, способность к адаптации, возникающие личностные проблемы (Похвощев В.А., Петров С.В., Попов Н., Сазонов В., Сметанин Е.Н., Димитрова Д., Гармашев А.А.). Одновременно акцент исследований смещается к личности самого безработного и тем механизмам регуляции и адаптации, которые могут быть использованы для преодоления кризисной ситуации профессиональной невостребованности (Войтова Н.А., Гильденгерш М.Г., Хорошев Г.И., Ширшина Н.С., Тягушев А.Ф., Гендлер Г.Х., Алексеева Л.Ф.).

Особую группу проблем составляют вопросы адаптации безработных-специалистов к новым видам профессиональной деятельности. Наиболее рельефно, как представляется, эти процессы проявляются в системе градообразующих предприятий черной металлургии. Это обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, на производственных предприятиях градообразующего типа значительная часть работающих жителей города, посёлка. Иногда их численность, например, в черной металлургии составляет 30–40 % от общего числа работающих. В совокупности с объектами социально-коммунальной сферы и инженерной инфраструктуры, это число достигает 60–70 %. Так, например, на металлургических предприятиях города Череповца работает 120 тысяч человек, в городе Магнитогорске и Челябинске 167 тысяч и 130 тысяч человек, соответственно. Поэтому негативные психологические и групповые процессы в среде специалистов подобного типа могут затронуть достаточно большую социальную группу.

Во-вторых, руководители и рядовые специалисты предприятий данного типа привыкли воспринимать предприятие как гарант их профессиональной карьеры и профессиональной пригодности на длительную перспективу.

В-третьих, у таких специалистов значительно снижены возможности по изменению характера своей профессиональной деятельности. Все это составляет психологическую основу социального недовольства, возникающего у безработных, нарастания девиантных форм поведения населения.

В-четвертых, в связи с многочисленными сокращениями рабочие и служащие городов металлургов испытывают психологические трудности в ходе адаптации к новым условиям труда. Среди психологических трудностей следует выделить: эмоциональную неуравновешенность, заторможенность, фобии, внутриличностный конфликт и, как следствие, возможный суицид или уход в различные девиации (алкоголизм, наркоманию, игроманию и т.д.). В 2009 году, по дан-

ным Череповецкого, Магнитогорского и Челябинского информационных сайтов, в медвытрезвители города Череповца доставлено 8900 человек, в Магнитогорске – 12400 человек, в Челябинске – 21300. Наблюдается рост правонарушений. По сравнению с прошлым годом, уровень преступности увеличился в Череповце на 7,4 %, в Магнитогорске на 8%, в Челябинске на 6 %.

Центры занятости городов металлургов не могут в полном объеме трудоустроить всех нуждающихся. В центре занятости Челябинска в 2010 г. зарегистрировано 16700 человек, в Магнитогорске – 11000 человек, в Череповце – 7600 человек.

В подобной ситуации, как представляется, существенную положительную роль может сыграть решение такой психологической проблемы безработных-специалистов, как мобилизация «адаптационного профессионально-психологического ресурса» (АППР). Чтобы понять смысл этого словосочетания, следует разобраться в отдельных терминах и понятиях.

В психологических определениях понятия «ресурс» сложилась достаточно пестрая картина. Ресурс обычно связывается с **прогнозом на будущее**. Иными словами, внимание концентрируется на том, что связано с возможностями адаптации человека к меняющимся условиям. По-другому понимается ресурс в теории адаптации Г. Селье. Здесь предпочтение отдается идее поверхностной или глубокой **адаптационной энергии**. По сути дела, идет отождествление ресурсов и энергии, физиологических, организменных возможностей человека. В научной литературе можно встретить и третью трактовку понятия. В этом случае ресурс идентифицируют с потенциалом или резервом личности. **Ресурс как потенциал** рассматривается рядом авторов: А.Г. Маклаковым, Д.А. Леонтьевым, Н.В. Тарабриной, М.Ш. Магомед-Эминовым, Н.Н. Пуховским, Ф.Е. Василюком, К. Муздыбаевым, В. Лебедевым, М.М. Решетниковым, Л.Н. Гумилевым, А.Б. Богомоловым и др.

Термин «потенциал» произошел от латинского слова «potential», что в переводе означает «возможность, сила, мощность» [2]. В психологической науке под потенциалом, чаще всего, понимается такой запас личностных возможностей, который может быть использован для решения задач преодоления трудностей и достижения цели. Известны понятия трудового потенциала, экономического потенциала, социального потенциала, жизненного потенциала, военного потенциала и т.д. Наиболее значимыми в понимании данной проблемы потенциала являются работы Л.И. Анцыферовой, Т.И. Артемьевой, В.Г. Асеева, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова, Н.М. Маковка, Б.Д. Парыгина, В.А. Спивака и др.

Вместе с тем в психологической литературе можно встретить ряд родственных потенциалу понятий. Например, термин «потенция», который, как правило, используется для обозначения скрытой возможности, способности, силы, способной проявиться в известных условиях. К.К. Платонов использовал понятие «потенциальность личности». Потенциальность, по его мнению, проявляется на двух уровнях – как характеристика психических процессов и способностей и как динамическая характеристика мотива, т.е. направленность личности [3, с. 48]. Таким образом, в рамках структурно-динамической теории личности К.К. Платонова потенциал может рассматриваться как определенный ресурс.

С точки зрения К. Муздыбаева, ресурсы – это жизненные ценности, все то, что человек использует, чтобы удовлетворять требованиям среды [4]. Обычно различают два крупных класса ресурсов: личностные и средовые. Иногда их называют психологическими и социальными ресурсами. Психологические ресурсы включают навыки и способности индивида, а средовые отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социального окружения.

Аналогичным образом понимают «ресурс» и другие исследователи в рамках деятельностного подхода. Например, Т.И. Артемьева считает, что понятие «потенциал» в общем виде указывает на те психологические резервы личности, которые оказались или оказываются в силу ряда причин неиспользованными [5]. В.Н. Марков рассматривает потенциал человека как систему его возобновляемых ресурсов, проявляющихся в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [6].

Высокую значимость для понимания «адаптационного профессионально-психологического ресурса» (АППР) имеет доказательство того, что личностный потенциал есть не только пассивная адаптация к среде, но и показатель активности личности в изменении средовых условий. Речь идет о потенциале как резерве активной адаптации к окружающей среде. Об этом говорят работы С.В. Величко, Э.Ф. Зеер, Н.Л. Коноваловой, В.Н. Маркова, А.Г. Маклакова, С.Т. Посо-

хова, А.А. Погорадзе, А.А. Реан, Л.А. Регуш и др. Так, например, С.Т. Посохова рассматривает личностный потенциал адаптации в таких сферах, как биоопластика, биография, психические образования и личностная регуляция. В каждом из этих компонентов выявляются резервы, свойства, которые способствуют активности адаптации и приводят к ее успеху за счет собственных личностных ресурсов [7].

А.А. Погорадзе определяет структуру активного личностного потенциала работника таким образом: квалификационный потенциал (это профессиональные знания, умения, навыки, обуславливающие профессиональную компетентность); психофизиологический потенциал (имеется в виду работоспособность); творческий потенциал (подразумеваются интеллектуальные, познавательные способности); коммуникативный потенциал (рассматривается как способность к сотрудничеству, коллективной организации, взаимодействию); нравственный потенциал (это ценностно-мотивационная сфера, степень моральной чистоты); лидерский потенциал; потенциал к развитию [8, с. 70].

Исследования В.Н. Маркова направлены на изучение проявлений активности потенциала личности в профессиональной сфере. Так, он ввел термин «личностно-профессиональный потенциал», который рассматривает как новое интегративное понятие, обобщающее представления о ресурсах личности и их реализации в профессиональной деятельности [9]. Исследования А.Г. Маклакова показывают, что психологические особенности активной личности взаимосвязаны и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал [10, с. 16–24].

Адаптационный потенциал личности (адаптивность) связывается Н.Л. Коноваловой [11] с характеристикой психического здоровья. Психическая адаптивность оценивается при этом в качестве интегрального свойства личности как целостной системы и рассматривается как совокупность внутренних факторов, определяющих эффективность адаптационных изменений. Адаптивность, по мнению этого автора, это способность личности противостоять срывам психической адаптации, которая зависит от многих конституциональных, врожденных и приобретенных факторов, определяющих структуру личности, находится в тесной взаимосвязи с периодизацией развития личности.

Таким образом, «личностный ресурс» в психологической литературе рассматривается со многих точек зрения и представлен как прогноз на будущее, адаптационная энергия, потенциал, резерв, потенциальность, активность личности в различных сферах жизнедеятельности.

Применительно к изучаемой теме представляется целесообразным трактовать «адаптационный профессионально-психологический ресурс» (АППР) безработного-специалиста, как ту часть сохраненного профессионального потенциала знаний, умений и навыков, личностных свойств, образований, познавательных процессов и профессионально важных качеств, которая может быть перенесена в новые условия труда без существенных психологических потерь для профессиональной пригодности специалиста на новом рабочем месте. АППР понимается как совокупность возможностей и способностей для освоения новой профессиональной деятельности и совершенствования в ней.

Адаптационный профессионально-психологический ресурс обладает рядом характеристик: формируется в течение всей профессиональной жизни; динамичен в рамках общего потенциала личности; раскрывается в конкретном виде деятельности; является восполнимым и возобновляемым; определяет скорость и оптимальность адаптации к новой деятельности.

Мобилизованный АППР эффективно будет противодействовать нарастанию депрессивных состояний и способствовать адекватной самооценке личности в новых условиях труда. Промежуточным продуктом реализации этого потенциала является активная позиция безработного-специалиста, направленная на поиск рабочего места. Конечным продуктом адаптационного потенциала является успешность деятельности специалиста на новом рабочем месте и положительная самооценка своих карьерных возможностей.

Итак, проблема мобилизации адаптационного профессионально-психологического ресурса является актуальной, поэтому нуждается в изучении закономерностей, тенденций и динамики изменения адаптационного профессионально-психологического ресурса у безработных-специалистов, а также в выработке мер по нейтрализации негативных психических явлений в развитии личности специалиста и улучшении адаптационных возможностей этой категории людей.

Литература:

1. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи/Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. М.: Институт профессионального самоопределения РАО, 1993.
2. Современный словарь иностранных слов. Около 20000 слов. М.: Рус. яз., 1993.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности/ К.К. Платонов. М., 1986.
4. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации / К. Муздыбаев // Соц. журн. 2001. №1. С. 5–32.
5. Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 46–55.
6. Марков В.Н. Потенциал личности. Акмеологическая постановка проблемы/ В.Н. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии. 2000. № 1. С. 250–261.
7. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности / С.Т. Посохова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
8. Погорадзе А.А. Культура производства: сущность и факторы развития / А.А. Погорадзе. Новосибирск: Наука, 1990.
9. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В.Н. Марков; Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2001.
10. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях// Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
11. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. СПб., 2000.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУР ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ И ИХ ДИНАМИКА

В статье рассматривается проблема описания особенностей структур индивидуального стиля саморегуляции в психологии и как частный случай приводится описание структур индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов и динамика их развития.

Ключевые слова: индивидуальный стиль – структура индивидуального стиля саморегуляции – психические состояния – динамика структур индивидуального стиля.

Саморегуляция психического состояния – актуальная практическая и научная проблема, значимая для человека, существующего в рамках современного индустриального и информационного общества, условиях сложной профессиональной деятельности, ситуации многочисленных стрессов. При этом эффективность саморегуляции во многом определяется индивидуальным стилем данного процесса.

Структура индивидуального стиля саморегуляции психических состояний объединяет в себе упорядоченную последовательность внутреннего устройства взаимосвязанных систем физиологического, психофизиологического и психологического уровня, отвечающих за процесс регуляции и саморегуляции психических состояний личности [10, с. 424]. Существует несколько направлений, изучающих данную структуру. Наиболее значимы для проводимого исследования следующие три.

К представителям первого направления относятся исследователи, выделяющие в индивидуальном стиле саморегуляции психических состояний структуры, детерминированные личностными переменными, которые моделируются под влиянием требований конкретной деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Б.А. Вяткин, Б.Б. Кокосов, А.В. Либин, В.А. Толочек, И.П. Шкуратова, М.Р. Шукин и др.) [2], [4], [9]. Представители второго направления определяют в этом стиле структуры, основанные на индивидуально-типических особенностях саморегуляции (А.О. Конопкин, В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев, Е.М. Коноз, И.В. Плахотникова и др.) [3], [6]. Представители третьего направления усматривают в структуре стиля совокупность природных свойств и сложившихся в течение жизни систем приемов и способов саморегуляции психического состояния (Л.Г. Дикая, В.В. Симикин, В.И. Щедров, В.В. Маркин и др.) [1].

Предлагаемые в статье выводы и положения получены в результате исследования особенностей структур индивидуального стиля саморегуляции психических состояний, проводившегося с использованием эмпирических данных выборки из 216 студентов, обучающихся на базе БИСУ – Балашовского института филиала Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Выбор студентов в качестве испытуемых имеет свое обоснование. С одной стороны, у студентов ярко выделяются главные новообразования, такие как саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни и постепенное вращение в различные сферы жизни. С другой стороны, именно этот возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью – неуравновешенностью, резкой сменой настроений, тревожностью и т.п. Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой. В этом возрасте также происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Складывается система представлений о самом себе, которая независимо от того, истинна она или нет, представляет собой психологическую реальность, влияющую на поведение и порождающую те или иные переживания. Такая тенденция связана с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, открытием своего внутреннего мира и его эмансипации от взрослых. При этом внешний мир воспринимается «через себя». Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать знания о самом себе. Возрастает волевая регуляция управления проявлением активности и эмоциональными состояниями. Проявляется стремление к самоутверждению. Все это оказывает бесспорное влияние, с одной стороны, на процесс саморегуляции личностью своих психических состояний,

с другой – на процесс формирования собственной структуры индивидуального стиля саморегуляции в рамках профессионально-ориентированной деятельности.

Подобное двуединство позволяет выделить в процессе исследования специфику распределения обеих сторон данного процесса внутри группы испытуемых, занимающихся своей профессионально-ориентированной деятельностью.

Для экспериментального исследования был подобран инструментарий проводимых методик, в который вошли следующие данные: 1) Методика цветового тестирования М. Люшера-Шипоша – X_1 – вегетативный коэффициент (кв). 2) Методика Айзенка – X_2 – нейротизм (н); X_3 – экстраверсия – интроверсия (э/и). 3) Методика доминирующих психических состояний А.О. Прохорова [8] – X_4 – Ак: активно-пассивное отношение к жизненной ситуации; X_5 – Бо: бодрость-уныние; X_6 – То: тонус: высокий-низкий; X_7 – Ра: раскованность-напряженность; X_8 – Сп: спокойствие-тревога; X_9 – Ус: устойчивость-неустойчивость; X_{10} – Уд: удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью в целом; X_{11} – По: положительный-отрицательный образ самого себя. 4) Опросник СПИДО О. Микшика [5] – X_{12} – КО: когнитивная вариабельность, касающаяся познавательных функций; X_{13} – ЕМ: эмоциональная вариабельность, касающаяся передвижения взаимодействия со средой; X_{14} – РЕ: регулирующая вариабельность, касающаяся регулирующих и направляющих функций; X_{15} – АД «сформированная» вариабельность (адаптивность), касающаяся тенденции индивидуума принаравливаться к новым условиям жизни и деятельности; X_{16} – ОУ: общий уровень психической возбужденности, проявляется как тенденция тяготения к динамическим воздействиям; X_{17} – МН: моторная (внешняя) гибкость и ее регулирование; X_{18} – КР: когнитивно-регулирующая вариабельность, характеризующая рискованный или осторожный тип поведения; X_{19} – ЕР: эмоционально-регулирующая вариабельность, которую в общем случае можно охарактеризовать импульсивностью поведения; X_{20} – КА: когнитивно-сформированная вариабельность, которая может пониматься как характеристика уровня притязаний и самооценки; X_{21} – ЕА: эмоционально сформированная вариабельность, касающаяся вопроса «ситуативного постижения чувством»; X_{22} – РА: регулирующая – сформированная вариабельность, которая может пониматься как показатель противоположности мотивационного и связанного с «крушением надежд» поведения; X_{23} – FM: характер подхода к взаимодействиям с ситуационными переменными эмоционального характера; X_{24} – УС: шкала «соседности» или же беспечности; X_{25} – ЕХ: шкала лжи. 5) При обработке данных использовалась компьютерная программа пакета SPSS 13.00 [7].

Основываясь на полученных данных кластерного анализа компьютерной программы SPSS 13.00 for Windows, в рамках анализа трех выше указанных направлений, изучающих структуру саморегуляции мотивации, была выявлена определенная динамика иерархического строения моделей этих структур.

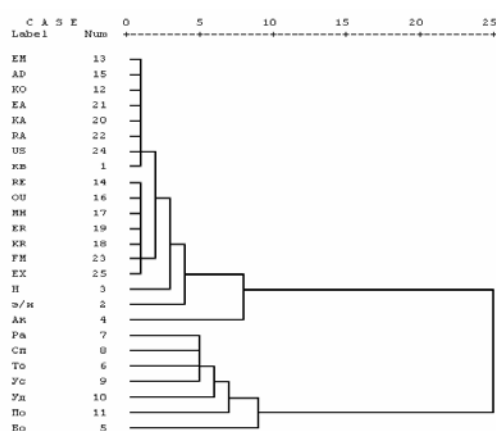


Рис.1. Структура кластерного анализа гармоничного типа индивидуального стиля саморегуляции психического состояния студентов

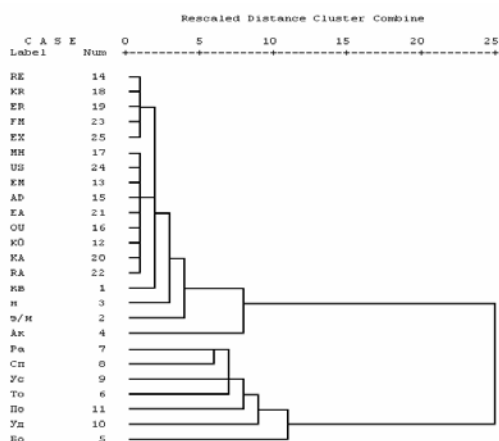


Рис. 2. Структура кластерного анализа затратного типа индивидуального стиля саморегуляции психического состояния студентов

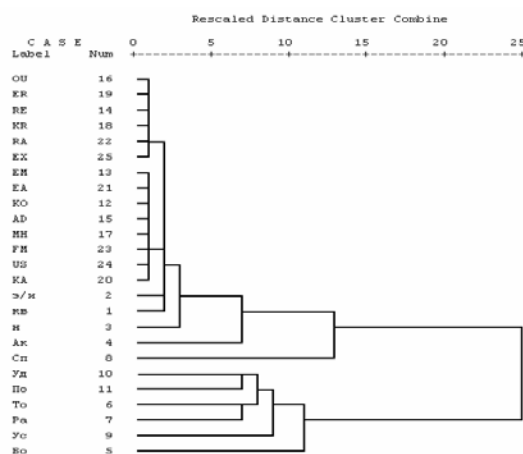


Рис. 3. Структура кластерного анализа накопительного типа индивидуального стиля саморегуляции психического состояния студентов

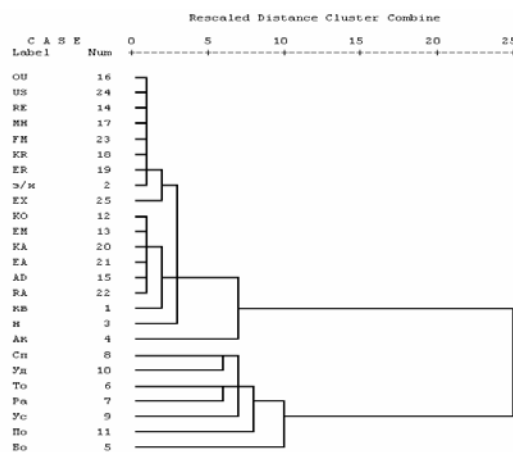


Рис. 4. Структура кластерного анализа экономного типа индивидуального стиля саморегуляции психического состояния студентов

Как видно из рисунков 1-4, у студентов в типах индивидуального стиля саморегуляции психического состояния складывается определенным образом выстроенная кластерная структу-

ра надстроенных друг над другом подгрупп переменных методик, выделенных на каждом уровне их взаимодействия. Эти переменные выполняют определенную роль связующего звена в процессах, происходящих в моделях структуры гармоничного, затратного, накопительного и экономного типов индивидуального стиля саморегуляции психического состояния. Неоднородность каждого из двух кластеров позволяет говорить о взаимодействии друг с другом психических состояний, приводящих регулирующий механизм к определенному балансу на каждом из уровней психической регуляции.

Процесс, происходящий в первом кластере каждого типа индивидуального стиля саморегуляции, определяет взаимодействие двух уровней регуляции состояния – физиологического и психофизиологического. Это связано с тем, что входящие в его состав переменные имеют нейрофизиологические и вегетативные характеристики.

Психологический уровень описывает жизненную позицию по отношению к самому себе и способность ее регуляции. Наиболее подробно процессы, происходящие на этом уровне, позволяют описывать переменные доминирующих психических состояний, входящие во второй выделившийся кластер.

Для анализа процессов, происходящих в структурах индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов, в данной статье остановимся на описании модели гармоничного типа данного процесса. Модель этой структуры представляет собой совокупность двух кластеров надстроенных друг над другом подгрупп переменных. Попробуем подробно описать процессы, происходящие во внутренней структуре каждого кластера при их взаимодействии.

Структура первого кластера представлена неоднородной цепочкой нескольких подгрупп переменных, объединенных в единую древовидную структуру. Подобная неоднородность первого кластера, объединившего переменные активно-пассивного отношения к жизненной ситуации, приводит к выводу: активность студента влияет на распределение таких значений, как измерение психического уровня саморегуляции состояния, ее направленность и энергетика. Среднестатистическое значение шкалы Ак (ср. зн.=46,22) указывает на тенденцию приближения к пессимистической позиции.

Вследствие этого в структуре гармоничного типа индивидуального стиля студентов проявляются следующие состояния: низкий нейротизм, внешняя направленность индивида, преобладание эрготропного реагирования, инвариабельность, пониженная устойчивость, низкое самообладание, тенденция приспосабливать к себе и тенденция приспосабливаться, спонтанность, поиск изменений, импульсивное поведение, скромность, чувствительность, пониженная уверенность и беспечность. Взаимодействуя друг с другом, эти состояния компенсируются их проявлениями, приводя регулирующий механизм личности к гармоничному балансу на каждом из уровней психической регуляции.

Происходящий в первом кластере процесс по существу определяет взаимодействие двух уровней регуляции состояния, к которым относятся физиологический и психофизиологический.

Отдельным кластером в этой структуре представлен психологический уровень. Наиболее подробно процесс, происходящий на этом уровне саморегуляции, позволяют описать переменные, входящие во второй выделившийся кластер. Связующим звеном этих переменных выступает показательная характеристика шкалы Бо (ср. зн.=48,80). Как показывают результаты исследования, бодрое настроение испытуемых напрямую зависит от показателей следующих переменных: существующая острота непринятия стресса, стеническая реакция на возникающие трудности, субъективное ощущение внутренней собранности, готовности к работе, принятие личностью собственного образа, тенденция к сниженной эмоциональной устойчивости, ощущение способности брать на себя ответственность; возможность делать выбор, в котором слышен голос собственного «Я».

Таким образом, вся структура процесса саморегуляции типов индивидуального стиля студентов сводится к трем основным составляющим этого процесса – физиологическому, психофизиологическому и психическому уровням регуляции, которые определяются верхними границами доминирующих психических состояний. Такое соотношение позиций указывает на взаимосвязь между восприятием студентом его деятельности и умением себя самореализовать в ней.

Определив модели структур типов индивидуального стиля саморегуляции психических состояний, характерные для исследуемой выборки студентов, мы заметили расхождение в моделях структур этих типов в зависимости от принадлежности студента к тому или иному курсу. Это

расхождение оказалось обусловленным зависимостями от показаний переменных доминирующего психического состояния и их функций.

Так, например, гармоничный тип студентов первого курса связан с доминирующими состояниями бодрости *Бо* (ср. зн.=44,06) и активности *Ак* (ср. зн.=46,83). Затратный тип стиля, как и гармоничный, характеризуется состояниями бодрости *Бо* (ср. зн.=28,44) и активности *Ак* (ср. зн.=42,44). Накопительный тип в своем распределении структуры отдал предпочтение доминированию состояний активности *Ак* (ср. зн.=40,56) и раскованности *Ра* (ср. зн.=57,11). Экономный распределил структуры состояний бодрости *Бо* (ср. зн.=37,40), активности *Ак* (ср. зн.=35,40) и удовлетворенности *Уд* (ср. зн.=45,20). Таким образом, результаты исследования показывают, что студенты первого курса используют следующие функции доминирующих психических состояний: активация, бодрость, удовлетворенность.

У студентов второго курса в структуре гармоничного типа выделились состояния бодрости *Бо* (ср. зн.=43,06) и активности *Ак* (ср. зн.=45,94). Аналогичная ситуация сложилась и в затратном типе стиля, имеющем в своей структуре состояния активности *Ак* (ср. зн.=37,33) и бодрости *Бо* (ср. зн.=45,56). Накопительный тип индивидуального стиля саморегуляции второкурсников определил одновременную зависимость психических уровней саморегуляции состояния от всех взятых в распределении доминирующих психических состояний в равной степени. Экономный тип студентов второго курса зависит от доминирующих психических состояний бодрости *Бо* (ср. зн.=36,80), активности *Ак* (ср. зн.=28,40) и удовлетворенности *Уд* (ср. зн.=58,00). В результате этого распределения второкурсники используют функции активации, бодрости, тонуса, раскованности, устойчивости, спокойствия и удовлетворенности.

У студентов третьего курса гармоничный тип индивидуального стиля саморегуляции психических состояний определил равное влияние психических уровней саморегуляции состояния и доминирующих психических состояний. Затратный тип показал существование двух поэтапных зависимостей в структуре – с одной стороны, от экстраверсии-интроверсии *э/и* (ср. зн.=16,89) и активности *Ак* (ср. зн.=45,56), с другой стороны – от устойчивости *Ус* (ср. зн.=53,89) и бодрости *Бо* (ср. зн.=49,44). Накопительный тип стиля индивидуальной саморегуляции связан с наличием в структуре зависимостей от состояний бодрости *Бо* (ср. зн.=33,78), активности *Ак* (ср. зн.=38,00), устойчивости *Ус* (ср. зн.=46,78) и положительного образа восприятия самого себя *По* (ср. зн.=48,67). Экономный тип указал на наличие зависимостей от состояний активности *Ак* (ср. зн.=38,20) и положительного восприятия образа самого себя *По* (ср. зн.=50,20). Итак, студенты третьего курса используют функции активации, бодрости, устойчивости.

Студенты четвертого курса в гармоничном типе структуры указали на наличие двух зависимостей – от состояний активности *Ак* (ср. зн.=47,33) и переменной удовлетворенности *Уд* (ср. зн.=57,78). В затратном типе определили зависимость от состояний спокойствия *СП* (ср. зн.=44,56) и удовлетворенности *Уд* (ср. зн.=49,89). В накопительном типе – зависимости от состояний спокойствия *СП* (ср. зн.=48,00) и *Ус* (ср.зн.=48,78) устойчивости. В экономном типе – зависимость от состояний активности *Ак* (ср. зн.=35,40) и бодрости *Бо* (ср. зн.=41,20). Тем самым студенты выделили функции активации, бодрости, удовлетворенности, устойчивости и спокойствия.

Гармоничный тип студентов пятого курса в своей структуре выделил значимость всех доминирующих психических состояний. Затратный тип усмотрел зависимость от состояний удовлетворенности *Уд* (ср.зн.=52,27), активности *Ак* (ср.зн.=48,09), бодрости *Бо* (ср.зн.=49,27) и устойчивости *Ус* (ср.зн.=51,91). Накопительный тип выделил зависимость от тонического состояния индивида *То* (ср.зн.=46,23) и активности *Ак* (ср.зн.=46,38). Экономный тип усмотрел зависимость от состояния активности *Ак* (ср.зн.=45,67) и бодрости *Бо* (ср.зн.=48,00). Иными словами, студенты пятого курса использовали функции активации, бодрости, устойчивости, раскованности, удовлетворенности, тонуса, спокойствия и самокритичности.

Обобщение данных, полученных экспериментальным путем, позволяет сделать следующие выводы:

- на каждом курсе обучения у студента внутри типа индивидуального стиля саморегуляции психического состояния вырабатывается собственная модель структуры;
- происходящие в структуре одного и того же типа изменения обусловлены, с одной стороны, ориентацией индивида на познание своего внутреннего мира, мировосприятия, склонности анализировать взаимодействия с окружающей средой «через самого себя». С другой стороны,

они связаны с процессом адаптации и динамикой выдвигания на первый план зависимостей от разных доминирующих психических состояний;

– изменения в распределении значений переменных в структуре ведут к перемене не только зависимых и независимых переменных используемых в эмпирическом исследовании методик, но и перестраивают внутреннюю структуру каждого кластера. Эта внутритиповая особенность в свою очередь определяет, эффективна или неэффективна работа индивидуального стиля саморегуляции психического состояния в зависимости от курса обучения студента.

Таким образом, аналитическое описание структур индивидуального стиля саморегуляции психического состояния студентов позволило исследовать происходящий в модели структуры процесс взаимодействия исходных компонент применяемых методик, выявить степень важности доминирующих психических состояний в регулирующей функции этого процесса на физиологическом, психофизиологическом и психологическом уровнях, а также описать динамику хода саморегуляции.

Литература:

1. *Дикая Л.С.* Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизического состояния / Л.С. Дикая, В.В. Семеникин, В.И. Щедров // Психологический журнал. 1994. № 6. С. 28–37.
2. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
3. *Конопкин О.А.* Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. №5. С.18–26.
4. *Либин А.* Стиль человека: психологический анализ. М., 1998.
5. *Микшик О.* Методологические вопросы изучения личности и ее саморегуляции // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. М., 1990. С. 33–47.
6. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 26–36.
7. *Наследов А.Д.* SPSS : Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб., 2007.
8. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991. С. 34–50.
9. *Толочек В.А.* Исследование индивидуального стиля деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 53–62.
10. *Свенцицкий А.Л.* Краткий психологический словарь. М., 2008.

СОВРЕМЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНДИВИДУАЛИЗМА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА

В статье дается социальная характеристика двух извечных противоположностей – крайнего индивидуализма, основанного на эгоизме и своеволии, и крайнего коллективизма, ведущего к тотальному равенству. Показана необходимость диалектики индивидуализма и коллективизма в современном мире при опоре на права человека в интересах развития социального государства.

Ключевые слова: индивидуализм – коллективизм – диалектика индивидуализма и коллективизма – социальное государство – права человека.

Новый век несет не только достижения науки, культуры, технического прогресса. Он таит угрозу существования человечества и окружающей среды, а также угрозу усилению социального неравенства. Поэтому так важно формирование солидарности человеческого общества, преодоление эгоизма и индивидуализма.

Одним из принципов, на которых основывалась либеральная концепция прав человека, сформировавшаяся в XVII–XVIII вв., был принцип индивидуализма, связанный прежде всего со свободой и автономией личности в экономической сфере, оставлявший простор для самоопределения и выбора образа жизни. Индивидуализм, по мнению В. Хайека, вырос из элементов христианства и античной философии, впервые полностью сложился в эпоху Возрождения и стал основным признаком западноевропейской цивилизации. А. Токвиль, раскрывая путь индивидуализма, писал: «Основными чертами индивидуализма... являлись уважение к личности как таковой, т.е. признание абсолютного приоритета взглядов и пристрастий каждого человека в его собственной сфере деятельности, сколь бы узкой она ни была, а также убеждение в желаемости развития индивидуальных дарований и наклонностей».

По мере развития буржуазного общества индивидуализм развивается и усиливается. Но уже в конце XIX в. явно обнаружились негативные последствия, явившиеся результатом реализации идеи крайнего индивидуализма. В этот период стали все более ярко проявляться классовые противоречия в обществе, резкая поляризация богатства и бедности, что могло привести к социальному взрыву и потрясениям. Принцип «равных стартовых возможностей», осуществляемый при полном невмешательстве государства, неизбежно породил расслоение общества, поскольку далеко не все, даже талантливые и одаренные люди, располагают способностью к жестокой борьбе и конкуренции, принимают «условия игры» рыночной стихии, вписываются в ситуации, предлагаемые принципом негативной свободы.

Индивидуализм, который занимал столь видное место в доктринах классического либерализма, стал обнаруживать «эгоизм и самовлюбленность» (Ф. Хаек). Это в значительной мере противоречило тому изначальному смыслу, который придавался данному понятию либеральными доктринами. Признание абсолютного приоритета пристрастий и устремлений каждого человека перерождается в эгоизм, нежелание считаться с потребностями общества и других сограждан.

Однако трансформация индивидуализма имеет различные проявления на разных этапах развития общества. Если в период возникновения индивидуализма, воплощенного в индивидуалистических доктринах, он означал полное отрицание социального, то, напротив, укрепление социальных движений было связано с полным отрицанием индивидуализма, не допускающим никаких компромиссов. Б.А. Кистяковский подверг резкой критике эти односторонние подходы, жестко противопоставляющие индивидуальное и социальное друг другу.

В гуманистическом обществе индивидуальное и социальное должно гармонично сочетаться. Заботясь о развитии собственных сил и способностей, развивая свои дарования, стремясь

обеспечить развитие своего дела, признания, человек не должен замыкаться в своем узком мире, пренебрегать нуждами общества и своих сограждан. Из сочетания индивидуального и социального формируется социально ориентированная политика, которая направлена на выравнивание «социальных неравенств», согласование резких противоречий в обществе и мире, порожденных противостоянием бедности и богатства отдельных людей, социальных групп, стран и континентов.

Индивидуализм в период своего возникновения, как уже отмечалось, был связан прежде всего со свободой человека в экономической сфере и отрицанием роли государства в экономических процессах. Нарождающаяся и набирающая силу буржуазия выступала против ограничений и вмешательства государства в экономическую деятельность. В конечном счете это привело к резкому расслоению общества, создало социальную напряженность, подготовило взрывоопасную революционную ситуацию. Такая ситуация породила идею социального государства, явившуюся одной из самых важных идей XX в. Благодаря этой концепции удалось удержать общество в границах права, предотвратить в передовых странах мира революции, которые представляли «по самой своей сути отрицание законности».

Приоритет индивидуализма, забвение чувства ответственности перед обществом, социальный эгоизм – источники многих бедствий социального мира. Ф.Д. Рузвельт проникательно предвидел последствия грубого примитивного индивидуализма, отметив, что «самостоятельно живущий человек», забывающий об ответственности и взаимосвязи людей, «стал таким же перелитком старины, как человек каменного века».

Тем не менее индивидуализм имеет тенденцию то снижать свой потенциал, то снова агрессивно завоевывать позиции, приводя к напряженности и неустойчивости в обществе. На заре возникновения социальных теорий, явившихся, по мнению П. Новгородцева, «целым переворотом понятий правового государства», появились попытки «нравственного измерения» экономических процессов, основанного на стремлении ликвидировать нищету и неравенство, установить социальную справедливость. Дальнейшее развитие рыночной экономики – это постоянное противостояние индивидуализма с его стремлением к сверхприбыли и обеспечению для себя максимума благ, с одной стороны, и установлением социальной направленности политики, – с другой. Определение баланса между этими факторами – дело весьма сложное.

Соразмерность индивидуализма и социальности – одно из важных условий обеспечения устойчивого развития в обществе и в мире. Как справедливо отметил Б. Бутрос-Гали, освещая итоги Всемирной встречи на высшем уровне в интересах социального развития на заседании Экономического и Социального Совета ООН ЭКОСОС в Женеве 30 июня 1993 г., «государство, которое препятствует удовлетворению социальной интеграции и порождает большое количество отверженных, должно опасаться самых непредсказуемых социальных взрывов... Ясность политических целей и социальная удовлетворенность неразрывны».

Создавая условия для развития индивидуализма как взвешенного чувства, выражающегося в стремлении определить достойное место в этом мире в соответствии со своими призваниями и возможностями, государство должно вместе с тем быть социально ориентировано, в противном случае противоречия между индивидуализмом и социальностью нарушают принципы устойчивого развития общества. Социально ориентированная политика, не ущемляя индивидуализма, но ограничивая его эгоистические проявления, наносящие ущерб обществу и другим людям, должна способствовать нормализации общественных процессов и предотвращению возможных взрывов и катастроф. Гиперболизация индивидуальных потребностей и пристрастий неизменно приводит к нравственным и социальным деформациям общества, резкой противоположности и противоборству интересов различных его слоев и групп. Исчезает чувство их взаимосвязанности, чувство ответственности и солидарности.

Кризис идей крайнего индивидуализма и классического либерализма представители новых либеральных течений начали ощущать уже в конце XIX в. В начале XX в. этот процесс усилился. Возрастание противоречий и напряженности в обществе определило необходимость поиска новых способов реагирования государства на возникшую ситуацию, целью которых было бы предотвращение революционных взрывов. Чутко улавливая эти процессы, нелиберальные теоретики выдвинули новое «позитивное» понимание свободы, означающее обязанность государства обеспечивать социально ориентированную политику, выравнивать «социальные неравенства».

Что реально означал такой подход? Во-первых, возрастание роли государства в воздействии на экономику. Во-вторых, по выражению Л. Дюги, «умаление индивидуалистической доктрины».

нь» и обязанность правителей применять «находящуюся в их распоряжении наибольшую силу для дела общественной взаимозависимости. Они должны не только воздерживаться – они должны действовать, и эта обязанность переводится в юридическую обязанность обеспечить обучение и гарантировать труд».

Ограничение индивидуализма, который изначально присущ человеческой природе, – дело очень непростое. Его нельзя заменить идеей абсолютного коллективизма, как нельзя добиться слияния личного интереса и общественного. Однако игнорирование общественного и государственного интереса в современном обществе ведёт к разрыву общественных связей, узкоэгоистическому поведению, пренебрежению интересами других людей. «Правильный путь заключается в том, чтобы одинаково остерегаться как обособления личности и общества и возведения их в степень самобытных и самодовлекших начал, так и сближения их в неразличимом единстве. Тут необходимо сочетание частью сходных, частью расходящихся начал, требующих примирения и вместе с тем неспособных к полному единству».

Поэтому для нормального взаимодействия человека и государства необходимо устранение крайностей как индивидуализма, так и коллективизма. И теоретически, и исторически коллективизм может быть основан не только на подавлении личности, но и на совершенно иных началах: сотрудничестве, согласии, солидарности, которые осознаются группами или общностями людей как более эффективный путь к достижению общественной цели. Подобно тому как крайний индивидуализм, основанный на эгоизме и своеволии, не отрицает факта существования общих интересов и единых целей общества, государства, социальных групп, различного рода ассоциаций, так и крайний коллективизм не может зачеркнуть сам принцип признания права личности на свободу и автономию.

Российская Конституция закрепила основные идеи разумного индивидуализма. «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью, – гласит статья вторая. – Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства». Каталог прав и свобод человека, содержащийся в Конституции, отвечает международно-правовым стандартам. И хотя на нынешнем этапе развития общества эти права защищены слабо, всё же можно сказать, что хотя бы в тексте Основного Закона приоритет личности, её автономия и индивидуальность нашли достаточное признание.

Индивидуализм и коллективизм не есть всего лишь крайние полюсы некоего социального противоречия. В действительности между ними существуют многочисленные переходы, возможны и смешанные варианты. Так, говоря о конституционных правах человека, следует заметить, что они отражают и закрепляют в нормах закона не только индивидуальный, но и общественный интерес: охрана здоровья человека, получение им образования, участие в политической жизни и другие права важны и для каждого индивида, и для нормального функционирования общества.

XXI век принимает эстафету индивидуализма в его грубой, примитивной форме. Проявление такого индивидуализма наблюдается в различных сферах жизни, не только социальной, но и политической, продовольственной, демографической, экологической и др. Однако новые технологии требуют высокой дисциплины и коллективизма.

Борьбу индивидуализма и социальности, эгоистических и коллективных начал можно проследить в любой сфере, в частности в экологической. Их соотношение определяет степень устойчивого развития общественных отношений. С одной стороны, существуют потребности, необходимые для существования людей, в том числе беднейших слоёв населения; с другой стороны, необходимы ограничения, обусловленные состоянием технологий и организации общества, связанные со способностью окружающей среды удовлетворять потребности нынешних и грядущих поколений.

К сожалению, нынешнее развитие неизменно сопровождается деградацией природной среды. Этот процесс порождает непримиримое противоречие между экологией и рыночной экономикой. Капиталистическое товарное производство несовместимо с выполнением экологических требований, поскольку затраты на охрану окружающей среды увеличивают издержки производства и сокращают прибыли тех, кто осуществляет эти затраты. Нередко права одного лица или группы вступают в противоречие с правами других людей. Различным людям достаются неравные возможности, связанные с доступом к природе и мерами по её охране. Свыше 1,5 млрд. из 5 млрд. 900 млн. человек на нашей планете живут в нищете, в то время как 10% имеют возможность распоряжаться и пользоваться самыми благоприятными природными условиями и материальными благами.

Подобные противоречия существуют практически во всех сферах жизни. Это право народа на самоопределение и сохранение нерушимости границ, рост народонаселения и ограниченность продовольственных и сырьевых ресурсов, стремление к интеграции и изоляционизм, социальная поддержка и сдерживание развития производства возрастающим налогообложением, постоянный рост научных достижений и возможности их неблагоприятных последствий для людей и др. Однако эти противоречия должны преодолеваются благодаря системе мер, принимаемых государствами и международными организациями, осознанию пагубных последствий, которые неизбежны, если не будут приняты своевременные действия, направленные на их преодоление.

В современных условиях взаимозависимость всех стран и народов усиливается, поэтому необходимы договорённости по важнейшим проблемам, имеющим глобальное значение для всего человечества. Так, на международном уровне ставился вопрос о распределении между государствами соответствующих квот, связанных с потреблением ограниченной хозяйственной ёмкости биосферы. В 1990 г. на советско-американской встрече специалистов по вопросам экологического управления была достигнута согласованная позиция в вопросе о необходимости разработки для мирового сообщества квот на использование региональных и национальных экосистем. На Всемирном экологическом форуме вносились предложения об установлении предельных размеров эмиссии парниковых газов, ведущей к потеплению климата и, соответственно, квоты на такие выбросы для отдельных государств.

В Римской декларации о Всемирной продовольственной безопасности и в Плане действий, которые были приняты в 1996 г. Всемирной конференцией по продовольственной безопасности, отмечается, что данная проблема характерна для всех стран. Ее решение заключается в обеспечении физического и экономического доступа населения к достаточному количеству безопасной и калорийной пищи с целью удовлетворения его потребностей в продуктах питания определённого количества и качества. В конечном итоге от решения проблем продовольственной безопасности зависит политическая, экономическая и социальная стабильность на нашей планете.

Однако в практике международной деятельности существует некий порочный алгоритм, когда международное сообщество, озабоченное опасностями, грозящими человечеству, принимает на авторитетных форумах разумные решения, впоследствии повисающие в воздухе, их реализация не контролируется, а торжественные заявления и пожелания остаются пустым звуком (к примеру, в области разоружения, межнациональных конфликтов, научных изобретений, демографии). Это свидетельство незрелости общественного мнения, недостаточной эффективности и авторитета международных органов, призванных контролировать ситуацию, это причина нестабильности и невозможности удержать важнейшие судьбоносные решения в устойчивом состоянии, обезопасить человечество от грядущих бедствий. Вследствие этого важно ограничить безудержный индивидуализм, поддержать стремление к солидарным действиям народов и государств для решения судеб человечества и обеспечения прав человека.

Установление баланса индивидуального и коллективного начал – непростая проблема, поскольку индивид постоянно испытывает мощное давление со стороны государства, общества или группы, являющихся носителями коллективных прав. Но и сам человек, не считаясь с интересами общества, способен причинять вред другим. «Трагическая борьба индивидуальности с общественным авторитетом» неизбежна, и в ходе этой борьбы продолжается поиск разумного соотношения между индивидуальными и коллективными интересами, которое необходимо для установления нормальных гуманных отношений между человеком и государством.

Соотношение индивидуализма, коллективизма и солидарности связано с изменением позиции по отношению к государству и его взаимоотношению с человеком. Задача состоит в том, чтобы избегать крайностей раннелиберального подхода, связанного с минимизацией роли государства, дистанцированием человека от государства, и крайностей марксистской доктрины с её идеей государства-диктатуры, государства-монстра, стремящегося подчинить себе все помыслы, чувства, стремления человека. В современном мире необходимо создать сбалансированную модель взаимоотношений человека и государства, основанную на приоритете прав человека как ограничителе всевластия и произвола, возможного ограничения государством в необходимых случаях свободы индивида, с одной стороны, и возможности государства оказывать определённое воздействие на экономические и социальные процессы, на консолидацию общества – с другой.

Изменение роли государства с точки зрения его отношения к человеку неизбежно в XXI в. с его сложнейшими экологическими, национальными, экономическими ситуациями, возмож-

ностями войн, расширением международного терроризма, ставящими под угрозу само существование человечества. Те же обстоятельства определяют необходимость ограничения как крайностей индивидуализма, так и крайностей абсолютного коллективизма, осознания общечеловеческой солидарности внутри общества, учёта общезначимых национальных проблем и интересов. Следует вспомнить мудрые высказывания П.И. Новгородцева о том, что истину следует искать не в противопоставлении этих крайностей, а «в некотором высшем объединяющем взгляде».

В современном мире истинными задачами и целями государства должны стать признание и обеспечение прав человека, а также утверждение солидарности и консолидации общества на основе согласования интересов. «В чём же настоящие и истинные цели государства? – спрашивал Б. Кистяковский. – Они заключаются в осуществлении солидарных интересов людей. При помощи государства осуществляется то, что нужно, дорого, ценно всем людям. Государство само по себе есть всеобъемлющая форма солидарности между людьми, и вместе с тем оно ведёт к созданию и выработке наиболее полных и всесторонних форм человеческой солидарности. Общее благо – вот формула, в которой выражаются цели и задачи государства».

Общественное развитие ставит и будет впредь выдвигать новые проблемы, всё более сложные ситуации, которые потребуют корректировки параметров взаимоотношений «человек–государство». Однако при этом неизменным должен оставаться принцип свободы личности, её высшей ценности, неотъемлемости прирождённых естественных прав и свобод. Б. Кистяковский подчёркивал, что осуществление неотъемлемых прав человека является неременным условием всякого политического, правового и социального прогресса. Поэтому оно должно быть основополагающим в любой теории, которая стремится выработать взаимоотношения личности и власти.

Литература:

1. Ковалевский М.М. Токвиль в его воспоминаниях, письмах и разговорах // Вестник Европы. 1893. Т. 4.
2. Кистяковский Б.А. Государство правовое и социалистическое. М., 1991.
3. Новгородцев П. Кризис современного правосознания. М., 1996.
4. Конституция Российской Федерации. М., 2001.

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В КОНЦЕССИОННОЙ ФОРМЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье исследуются правовые основы регулирования концессионной формы сотрудничества в рамках государственно-частного партнерства. Приводятся доктринальные точки зрения о действующем законодательстве и разграничении ключевых понятий, исследуется Федеральный Закон от 21 июля 2005 г. N 115-ФЗ «О концессионных соглашениях», обосновываются тенденции и перспективы развития концессионирования в рамках государственно-частного партнерства с учетом исторического опыта.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство – концессия – концессионный договор – соглашение о разделе продукции – концессионное предприятие – концедент – концессионер.

Финансово-экономический кризис обнажил множество проблем организационно-эксплуатационной направленности в различных сферах жизнедеятельности общества. Частные структуры показали свою несостоятельность в решении некоторых вопросов, в то время как и государственное управление по ряду причин не смогло быть оптимальным. В связи с этим вновь актуальным стал вопрос о государственно-частном партнерстве, под которым подразумевается сотрудничество предприятий и организаций бизнеса с государством, направленное на достижение общих экономических целей и решение актуальных социально-экономических задач. В свете возможной активизации приватизации государственно-частное партнерство может быть полноценной заменой приватизационных программ, поскольку позволяет реализовать потенциал частнопредпринимательской инициативы, с одной стороны, и сохранить контрольные функции государства в социально значимых секторах экономики, с другой.

Одним из старейших видов государственно-частного партнерства являются концессии. Формой закрепления и выражения концессий стал концессионный договор или соглашение. Концессионное соглашение – это особый договорный механизм предоставления частному лицу права на хозяйственное пользование государственным или муниципальным имуществом. При этом частное лицо платит государству или муниципальному образованию концессионную плату, установленную договором. Современный интерес к концессионной тематике был связан с принятием Федерального Закона РФ №225-ФЗ «О соглашениях о разделе продукции» от 30 декабря 1995 г. [1]. Парадокс заключается в том, что закон, регулирующий, по сути, вид концессионного договора, был принят раньше, чем базовый Федеральный Закон от 21 июля 2005 г. N 115-ФЗ «О концессионных соглашениях» [2]. Но и этот, действующий в настоящее время Федеральный Закон, уже претерпел некоторые изменения, введенные Законом от 30 июня 2008 г. [3], в части расширения прав концессионеров. Хотя в настоящее время концессионные механизмы еще только набирают практические обороты, примеры успешного сотрудничества уже имеются.

При этом не стоит забывать, что само государственно-частное партнерство как форма сотрудничества не является новой и имеет свою историю. Так, некоторые положения и условия советских концессионных договоров 1920-х гг. были прямо заимствованы из дореволюционных аналогов. Например, имущество концессионного предприятия не могло быть обременено никакими долгами, если оно подлежало по истечении срока концессии передаче в собственность государства. Это положение содержалось как в дореволюционном законодательстве, так и в советском. Или другое – концессионное предприятие обязано было работать, за редким исключением, на русском (советском) сырье и т.п. [4]. Преемственность ряда положений просматривается и сегодня.

В советские постНЭПовские времена вопросам концессионных отношений и законодательства внимания по понятным причинам вообще не уделялось. Лишь в последнее время появились научные работы по данной проблематике и их количество имеет устойчивую тенденцию роста, хотя основная масса научных разработок все-таки касается общих проблем инвестирования [5]. Среди целенаправленных работ необходимо выделить труды С.А. Сосна, А.А. Конопляника, М.А. Субботина – членов группы по разработке концессионного законодательства, а также Н.Г. Дорониной и др. Рассмотрим основные позиции этих авторов в предтечи принятия закона о концессиях.

Профессор Н.Г. Доронина, специалист в области правового регулирования иностранных инвестиций, в своей проблемной статье «К вопросу о правовой природе концессионных соглашений» отмечает, что наш законодатель слишком поверхностно подошел к решению проблемы правовой природы концессионных соглашений, остановившись надолго на принятии Закона «О соглашениях о разделе продукции» [6]. Изначально разработчики этого Закона планировали включить его всего лишь в качестве самостоятельного раздела в структуру «будущего закона, регулирующего концессионные и иные договорные отношения с иностранными инвесторами» [7]. Автор так и не смог уяснить, в чем принципиальная разница между Законом «О СРП» и концессионным договором, о котором говорит С.А. Сосна в «Комментарии к Федеральному Закону «О соглашениях о разделе продукции». В этой работе он указывает на «лишь одно отличие концессии от СРП. В соответствии с концессионным договором инвестору принадлежит право собственности на произведенную им продукцию, что сближает его с арендой.», в то время как «в соответствии с СРП инвестору принадлежит право собственности только на часть произведенной им продукции» [1, с. 30]. СРП и концессию автор называет двумя основными формами недропользования – в форме договора и лицензионного соглашения. Но далее отмечается, что СРП и концессии имеют общие признаки в виде лицензирования недропользовательской деятельности инвестора, носящего регистрирующий характер. Такое положение определяет двойственный характер и СРП, и концессии в сочетании гражданско-правовых и административно-правовых категорий. С.А. Сосна отмечает, что «перечисленные признаки (общие – прим. авт.) придают Соглашению некоторый специфический концессионный колорит» [1, с. 33].

В совместной работе А.А. Конопляника, М.А. Субботина, С.А. Сосны указывается, что «О концессионных договорах» – закон рамочный, в котором определяются права и обязанности инвестора, подписавшего с государством контракт на долгосрочное пользование объектом, находящимся в собственности государства, или занявшимся видом деятельности, составляющим государственную монополию (что можно, чего нельзя), и гарантии государства, в то время как закон «О соглашениях о разделе продукции» – закон с ясной спецификой недропользования, который содержит механизм реализации соглашения (получил право на разработку месторождения, нашел минеральное сырье, сразу отчислил государству определенный процент от добычи, возместил из произведенной продукции свои издержки, получил прибыль, разделил ее с государством, заплатил налоги, все детали – в соглашении) [8]. Таким образом, законы соотносятся как «общее» и «частное».

В более поздней работе «Концессионные соглашения: теория и практика» С.А. Сосна критикует последние версии законопроекта о концессиях, которые подчеркивают, что «закон не распространяется на отношения, регулируемые такими соглашениями». Ученый говорит о наиболее близкой «по существу вопросу позиции законопроекта о концессиях в редакции 1996 г. (прошедшей только первое чтение в Госдуме), который трактовал концессионный договор как наиболее всеобъемлющую договорную форму недропользования, включающую в себя в качестве более узких, частных договорных разновидностей так называемую «модернизированную» концессию (типа «налог плюс роялти»), соглашение о разделе продукции и сервисный контракт с риском или без риска» [9]. Здесь же он называет общие признаки всех трех форм природопользовательских договоров: единый концедент в лице государства; одни и те же концессионные объекты, одинаковый – концессионный – порядок предоставления пользовательских прав, исключительный характер таких прав у СРП и концессии [9].

Таким образом, автор данной работы принимает точку зрения, согласно которой Соглашение о разделе продукции является лишь одной из концессионных форм недропользования и в дальнейшем изложении опирается на этот тезис. Этот факт также указывает, что обеспечение полноценного функционирования иностранного капитала на территории Российской Федерации во всех известных формах приложения было невозможным без базового Закона о концессиях.

Основываясь на сравнительном анализе, представленном ниже, можно утверждать, что современный Федеральный Закон от 21 июля 2005 г. № 115-ФЗ «О концессионных соглашениях» все-таки в своей основе перенял условия и положения, выработанные за всю историю отечественной и мировой концессионной практикой. Исходя из цели данного исследования и в подтверждение теории цикличности законодательного развития, необходимо привести основные сходные положения концессионных договоров, имевших место как в до- и послереволюционной практике, так и введенных в настоящее время.

Закон о концессиях формулирует ключевые тезисы концессионного соглашения и определяет наиболее общие параметры концессионных отношений. В рамках нормативных положений стороны устанавливают условия договора, учитывая существенные из них, указанные в законе, а

также имеют возможность установить иные, не противоречащие законодательству Российской Федерации. При этом они исходят из гражданско-правовых принципов равенства сторон, их ответственности по принятым обязательствам, нерушимости условий договора. Этими же принципами обуславливается порядок разрешения возникающих из договора конфликтов сторон. В законе превалирует частно-правовая модель концессионного договора, что обусловлено современными мировыми тенденциями развития права.

Основные условия Закона включают общепринятые и перечисленные выше положения, свойственные только концессионному соглашению. Во-первых, одной стороной – концедентом – в концессионном договоре всегда выступает государство, которое представляет Правительство Российской Федерации или уполномоченный им федеральный орган исполнительной власти, либо субъект Российской Федерации, от имени которого выступает орган государственной власти субъекта Российской Федерации, либо муниципальное образование, от имени которого выступает орган местного самоуправления. ФЗ №108 от 30.06.08 г. внес дополнения о составе представителей концедента: «Отдельные права и обязанности концедента могут осуществляться уполномоченными концедентом в соответствии с федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законодательством субъектов Российской Федерации, нормативными правовыми актами органов местного самоуправления, органами и юридическими лицами, и концедент должен известить концессионера о таких органах, лицах и об осуществляемых ими правах и обязанностях» (п.1 ч.1 ст. 5 Закона о концессиях). Российское государство выступает в концессионных отношениях в двоякой роли: в качестве субъекта гражданского права и органа публичной власти. Второй стороной – концессионером – является индивидуальный предприниматель, российское или иностранное юридическое лицо либо действующие без образования юридического лица по договору простого товарищества (договору о совместной деятельности) два и более указанных юридических лица (п. 2 ч.1 ст. 5 Закона), т.е. российские и иностранные инвесторы. Наряду с тем, что по смыслу Закона предметом договора может быть только деятельность, связанная с использованием объектов государственной собственности, а также сами виды деятельности, являющиеся государственной монополией, к сожалению, искусственно оказались ограничены сферы применения концессионных соглашений – исключены, например, природные ресурсы. «Законодательство получается куцее», – как фило-софски констатировал один из экспертов. Председатель подкомитета Госдумы по лесным ресурсам Владимир Крупчак отмечал, что при несомненных достоинствах закона там ничего не сказано об объектах, связанных, например, с освоением лесных ресурсов [10].

Концессионное соглашение предусматривает срочный и возмездный порядок уступки прав со стороны государства. Что касается, в частности, сроков действия договора, то они устанавливаются по соглашению сторон: «Срок действия концессионного соглашения устанавливается концессионным соглашением с учетом срока создания и (или) реконструкции объекта концессионного соглашения, объема инвестиций в создание и (или) реконструкцию объекта концессионного соглашения и срока окупаемости таких инвестиций, других обязательств концессионера по концессионному соглашению» (ст. 6 Закона). Кстати, на стадии проекта Закона, именовавшегося «О концессионных и иных договорах, заключаемых с иностранными инвесторами», определялось, что в любом случае такой срок не может превышать 30 лет и к моменту истечения этого предельного срока по просьбе иностранного инвестора и с согласия государства договор может быть продлен еще на один срок, не превышающий 20 лет. Таким образом, общий максимальный срок действия концессионного договора предполагался 50 лет. Возмездный порядок предоставления концессионных прав обязывает инвестора своевременно и полностью уплачивать государству установленные платежи (концессионную плату) в следующих формах: 1) определенных в твердой сумме платежей, вносимых периодически или единовременно в бюджет соответствующего уровня; 2) установленной доли продукции или доходов, полученных концессионером в результате осуществления деятельности, предусмотренной концессионным соглашением; 3) передачи концеденту в собственность имущества, находящегося в собственности концессионера (ч. 2 ст. 7 Закона). Стороны концессионного соглашения могут предусматривать в концессионном соглашении сочетание указанных форм концессионной платы. Закон о концессионных соглашениях подтверждает еще одно фундаментальное право частного инвестора, на котором зиждутся концессионные отношения, – право собственности на произведенную им продукцию и доходы, полученные в результате концессионной деятельности, за исключением, разумеется, упомянутых выплат государству (ч. 7 ст. 3 Закона). Вместе с тем в Закон о концессиях включена существенная оговорка, уже встречавшаяся нам в концессионных договорах НЭП, в

соответствии с которой в соглашение может быть внесено условие, обязывающее иностранного инвестора реализовать на внутреннем рынке России определенную часть произведенной им продукции на условиях, согласованных в договоре (п. 6 ч. 2 ст. 10 Закона). Еще одна характерная черта концессионного договора, отличающая его, в частности, от договора аренды и имеющая глубокие исторические корни, нашла отражение в современном законе. По истечении срока действия концессионного договора имущество инвестора, использовавшееся непосредственно для осуществления договорной деятельности (речь идет об основных средствах), безвозмездно передается в собственность государства (ч. 1 ст. 14 Закона).

Помимо тех условий, о которых речь шла выше, в соглашение включаются положения, касающиеся, в частности, видов деятельности, работ и услуг, которые инвестор обязан осуществить по договору; обязательств иностранного инвестора по обеспечению финансирования работ; сроков действия соглашения; обязательств инвестора по обеспечению при осуществлении деятельности, предусмотренной концессионным соглашением, возможности получения потребителями соответствующих товаров, работ, услуг; обязательства предоставлять потребителям установленные федеральными законами, законами субъекта Российской Федерации, нормативными правовыми актами органа местного самоуправления льготы, в том числе льготы по оплате товаров, работ, услуг в случаях и в порядке, которые установлены концессионным соглашением; порядка пересмотра условий договора в случае принятия нового законодательства; обязательств государства по обеспечению недискриминационного режима деятельности концессионера; порядка разрешения споров, а также некоторые другие общие положения.

Глава 2 Закона посвящена гарантиям прав и законных интересов концессионеров. Гарантии, которые концессионер получает в соответствии с законом, обусловлены современными мировыми тенденциями развития права и их транснациональным характером. Концессионер имеет право на возмещение убытков, причиненных ему в результате незаконных действий (бездействия) государственных органов, органов местного самоуправления или должностных лиц этих органов, в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации. Гарантии частному инвестору подразумевают также защиту прав концессионера при неблагоприятном для него изменении законодательства. Споры сторон, возникающие из концессионного соглашения, разрешаются в соответствии с законодательством Российской Федерации. Такой порядок основан на юрисдикции российских судебно-арбитражных учреждений в отношении всей сферы концессионных отношений.

Однако, на наш взгляд, положения концессионного соглашения в том виде, как они сформулированы в указанном законодательном акте, носят слишком общий характер. Действительно, законодатели создали так называемый «рамочный» закон, без конкретизирующих его актов. Аналогичную позицию занимают аналитики, говоря, что в законе немало неопределенностей, а на уровне решений правительства предстоит сделать более внятные положения отдельных статей закона. И только тогда выяснится, как указывает М. Субботин, насколько он в принципе работоспособен [10].

Специалисты предлагали государству подготовить набор проектов модельных договоров концессии для различных видов экономической деятельности в разных сферах [11]. Сегодня в России уже существуют такие проекты. Однако при их подготовке опыт новой экономической политики 1920-х гг., когда существовали типовые концессионные договоры для разных направлений деятельности, вряд ли был использован. К примеру, С.А. Сосна предлагал принять модель концессии новейшей зарубежной практики [9, с.132–133]. Однако бытует мнение, что всякое концессионное соглашение представляет собой не типовый договор, а сугубо индивидуальный контракт, соответствующий конкретному проекту. Для проектирования, строительства, управления, эксплуатации существуют различные варианты, касающиеся числа контрактов, характера оплаты, сроков, распределения рисков, инвестиционных обязательств и т.д. [10]. Но на наш взгляд, практика типовых договоров периода НЭПа для разных направлений деятельности доказала их целесообразность, поскольку уже тогда условия, встречавшиеся в концессионных договорах, не были исчерпывающими и носили индивидуальный характер, находились в зависимости от особенностей каждого конкретного случая.

Как указывает Н.Г. Доронина, при выработке современных подходов к регулированию иностранных инвестиций в России практически не использовался опыт 1920-х годов [12]. В последнее время в научных разработках мы находим упоминания о необходимости учитывать такой опыт при формировании современной концессионной политики как составной части инвестиционных отношений [9, с.116; 4]. Но при определении использования опыта новой экономической политики в области концессий и концессионного законодательства автор не может согласиться с С.А. Сосной, который говорит об ограниченном значении советского концесси-

онного опыта в политико-правовом отношении для современной России с её приверженностью либерально-капиталистической модели развития [9, с.115]. Ведь наша сегодняшняя задача – учесть не только положительный отечественный опыт хозяйствования, но и отрицательный. К истории нужно подходить и относиться, с одной стороны, с уважением и пониманием, с другой – практически-утилитарно. Так вот, сугубо государственно-правовое, централизованное, скрупулезное до мелочей в административной опеке и чинимых препятствиях, регулирование концессионных отношений – несомненно, отрицательный опыт, который мы не можем не учитывать в формировании основ концессионной деятельности и регулировании процесса сегодня. Важно увидеть, определить и вычленив ту грань, за которой прекращается роль государства как субъекта концессионных отношений и начинается государственное тотальное регулирование процесса, ущемляющее частную инициативу и экономические интересы. А нарушение экономических интересов в этой области моментально ударит по интересам государства, так как комбинированная частно-публичная природа концессионных отношений предполагает обоюдную выгоду.

Вместе с тем положительная черта опыта 1920-х гг. – способность государства осуществлять контроль над деятельностью инвестора – должна адекватно восприниматься российскими специалистами. В погоне за разгосударствлением и приватизацией промышленности наше руководство уже давно «перегнуло палку», что негативно отражается на всех сферах жизнедеятельности российского общества. Ведь самостоятельная деятельность рынка несостоятельна, что доказано историей.

Безусловно, можно выявить немало положений 1920-х гг., нашедших свое отражение в современных законодательных нормах и позволяющих перенять ценный опыт концессионной политики и практики НЭП. Это и освобождение от ввозных пошлин на технологическое оборудование (в современной практике целесообразно говорить о новейших технологических достижениях), и создание национального, а в некоторых случаях преференциального режима деятельности. В Советской России крупные концессионные предприятия в некотором смысле приравнивались к государственным, что автоматически распространяло на них приоритет перед другими хозяйственными организационно-правовыми формами в том, что касалось снабжения и сбыта, кооперационных связей, ценовой политики, монополии производства, централизованного кредитования и др. [9, с. 131]. Чем не может «похвастаться» ни концессионное законодательство 1920-х гг., ни, к еще большему сожалению, современное, так это стабильностью и неизменностью концессионных условий. В современных условиях, к сожалению, также есть место предвзятому отношению к иностранным инвесторам, выражающееся в стремлении различных административных органов затормозить какое-либо дело (например, таможенное оформление оборудования, ввозимого в качестве вклада в уставный капитал, штрафы налоговых служб на предприятие) с целью получения незаконной материальной выгоды для себя [13].

Закономерные теоретические и практические различия, обусловленные в большей степени общественно-экономическим строем периода НЭП, в законодательстве есть. Действительно, концессия, по сути, в тот период была синонимом крупного иностранного частного предприятия, которое могло быть создано только по индивидуальному решению центральной власти. Трактовка ст. 55 ГК РСФСР [14], по мнению С.А. Сосны, существенно отличается от традиционного толкования концессии, когда она выступает всего лишь специфической формой частнопредпринимательской деятельности в условиях рыночной экономики и господства частного (общего) права. Исходя из смысла указанной статьи, концессия представляла собой способ легализации частного предпринимательства в условиях государственной социалистической экономики и публичного права, что существенно отличается от ее современной специфической формы частнопредпринимательской деятельности в условиях рынка и господства частного права.

Далее, как отмечает С.А. Сосна, рассмотрение концессии как изъятие из современного национального права предполагает изъятие из общего (частного) права. Это не выход из договорных отношений за рамки национальной правовой системы, а «перетекание» договорных отношений из частно-правовой сферы регулирования в публично-правовую в рамках существующей правовой системы (внутрисистемное изъятие). Иной характер имело изъятие в советской концессии. Поскольку концессионный договор, имевший силу законодательного акта, сам ставился частью советского права, он допускал деятельность в социалистической экономике классово и социально чуждого ей элемента частнокапиталистического предприятия, к тому же иностранного. Но такое изъятие из действующего законодательства носило внесистемный характер. Правоотношения, возникавшие в связи с появлением такого концессионного предприятия, противоречили принципам советского права, экономическим и политическим устоям государства и потому не могли не иметь анклавного и временного характера [9, с. 114–115].

По мнению С.А. Сосны, опыт НЭП полезен в современной ситуации в двух аспектах. Во-первых, в смысле широты использования концессий в народном хозяйстве и их отраслевого разнообразия. В советской промышленности только производства мебели и арматуры не получили технологической помощи. В ряде отраслей значение концессий было очень велико. При этом объектом концессий были не только материальные, вещественные субстраты, допускалось создание концессий на осуществление определенных видов деятельности, например, внешней торговли. В принципе это было обусловлено монополизацией государством внешнеторговой деятельности. В современных условиях, отмечает С.А. Сосна, принцип предоставления концессии на какой-либо вид деятельности, составляющий монополию государства, вполне может быть реализован в России [9, с. 116].

Существенным является отличие в восприятии концессионного договора в период НЭПа и сегодня. Так, как отмечалось выше, для понимания характера концессионного договора в 1920-е гг. определяющим было гипертрофированное значение властного акта государства, который регламентировал права и обязанности сторон, при второстепенном значении самого договора. В современной России договор – господствующая форма отношений по обороту, основанная на равенстве и независимости участников. Только через договор субъект может приобщиться к таким отношениям. Концессионный договор в этом случае, за исключением публично-правовой составляющей, – источник прав и обязанностей сторон.

Таким образом, сегодня концессии являются несколько старейшим видом государственно-частного партнерства, настолько и перспективным инструментом привлечения инвестиций, обеспечивающим (при адекватной организации) финансовые поступления в экономику государства и региона деятельности без дополнительной нагрузки на бюджет в совокупности с неотчуждением государственной собственности.

Литература:

1. Сосна С.А. Комментарий к Федеральному Закону «О соглашениях о разделе продукции». М.: «Юристъ», 1997.
2. О концессионных соглашениях. ФЗ от 21 июля 2005 г. № 115-ФЗ // Российская газета. – №3830 от 26 июля 2005 г.
3. О внесении изменений в Федеральный Закон «О концессионных соглашениях» и отдельные законодательные акты Российской Федерации // Российская газета. №140 от 02 июля 2008 г.
4. См. подробнее: Курьсь Н.В. Правовое регулирование иностранного предпринимательства и иностранного частного капитала в истории промышленного развития России. М., 2007.
5. См., например: Богуславский М.М. Указ. соч.; Доронина Н.Г. Многосторонние международные договоры и российское законодательство об инвестициях // Журнал российского права. 2002. №11. С. 109–119; Доронина Н.Г., Семилотина Н.Г. Многосторонние международные конвенции в области защиты иностранных инвестиций и российское законодательство // Государство и право. 1992. №10. С. 87–95; Басов А.В. Налогообложение инвестиционной деятельности в странах с развитой рыночной экономикой // Журнал российского права. 2002. №10. С. 123–128; №11. С. 109–119 и др.
6. Доронина Н.Г. К вопросу о правовой природе концессионных соглашений // Право и экономика. 1997. №1. С. 51.
7. Сосна С.А. Концессионное соглашение: теория и практика. М., 2002. С. 182; Платонова Н. Правовые проблемы осуществления иностранных и отечественных инвестиций в экономику России на основе соглашений о разделе продукции // Хозяйство и право. 1996. № 6. С. 37–46; Теплов О.М. Вопросы недропользования при формировании законодательства о концессиях в РФ // Государство и право. 1994. №11. С.148.
8. Конопляник А.А., Субботин М.А., Сосна С.А. Россия стремится обрести концессионное законодательство // Финансовые известия. № 44 от 20 декабря 1994.
9. Сосна С.А. Концессионное соглашение: теория и практика. М., 2002. С. 182–183
10. Цит. по: Субботин М. Государство подбивает капитал на концессионные соглашения // Российская газета. 26 июля 2005 г.
11. Конопляник А.А. Договор концессии: возможное место и роль в инвестиционном законодательстве России // Нефтегаз, Энергетика и Законодательство. Вып.1. 2001–2002. М., 2002. С. 77.
12. Доронина Н.Г. Правовое регулирование иностранных инвестиций (постановка проблем и варианты решения): Дис. ... докт. юр. наук: 12.00.03. М., 1996. С. 39.
13. Подробнее см.: Морозов Н. Защитить иностранного инвестора // Комсомольская правда. № 29 от 15 февраля 2003 г.
14. Гражданский кодекс РСФСР с постатейными комментариями. М., 1925.

ИНФОРМАЦИЯ

АВТОРЫ НОМЕРА

Верещака Оксана Павловна – аспирантка кафедры экономической психологии и психологии труда ИМЦ.

Виноградов Сергей Николаевич – кандидат философских наук, заведующий Лабораторией инновационных дидактических технологий ИМЦ.

Гнездилов Геннадий Валентинович – кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экономической психологии и психологии труда ИМЦ.

Занозин Роман Николаевич – аспирант кафедры социальной психологии и психологии труда СГА.

Колесников Олег Алексеевич – депутат Государственной Думы РФ, преподаватель кафедры общих гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин ИМЦ.

Курджумов Александр Борисович – кандидат экономических наук, ректор ИМЦ.

Курьсь Наталья Владимировна – кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории государства и права Российской таможенной академии.

Ларионов Александр Владимирович – кандидат политических наук, заведующий кафедрой международных отношений и практической политологии ИМЦ.

Лебедев Игорь Владимирович – руководитель фракции ЛДПР в Государственной Думе Российской Федерации, доктор исторических наук.

Лядский Владимир Георгиевич – заведующий кафедрой иностранных языков ИМЦ.

Макаров Валерий Алексеевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ИМЦ.

Улановская Людмила Сергеевна – учитель физики и математики общеобразовательной школы г. Ногинска-4, соискатель кафедры экономической психологии и психологии труда ИМЦ.

Чернавин Юрий Александрович – доктор философских наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе ИМЦ.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Правила представления и оформления рукописей авторами для публикации в журнале:

– к публикации принимаются научные статьи объемом 0,5 – 1,0 авторских листа (один авторский лист – 40 тыс. печатных знаков с учетом пробелов, знаков препинания, цифр и т.п.) по специальностям и направлениям, существующим в вузе, и работающим в институте кафедрам;

– статьи представляются в машинописном виде (текст печатается на одной стороне листа форматом А4, шрифт New Times Roman, размер 14, межстрочный интервал 1,5) и в электронной форме (в формате *.doc);

– библиографические ссылки оформляются в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.05–2008 (ссылки выносятся в конец статьи со сплошной нумерацией, отсылки в тексте статьи приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера ссылки);

– к статье прилагаются сведения:

- 1) фамилия, имя, отчество автора (авторов);
- 2) место работы с указанием должности;
- 3) ученая степень, ученое звание, почетное звание;
- 4) краткая аннотация статьи;
- 5) список ключевых слов;

– решение о публикации статьи принимается на заседании редколлегии журнала;

– 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.

ВЕСТНИК ИНСТИТУТА МИРОВЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ. 2010 г. №2.

Научный журнал

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-39605

Корректорская читка – Н.А. Ростовская

Адрес редакции:

107078, Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр 1.

Тел.: 8 (495) 632.1770; 8 (499) 261.4128

Подписано в печать 01.11.2010 г.

Формат А4 (60х90 1/8). Бумага офсетная 80 г/м².

Гарнитура NewtonC. Печать офсетная.

Печатных листов – 9. Тираж 300 экз.

Заказ № 396

Отпечатано в Лаборатории
инновационных дидактических технологий ИМЦ 8 (495) 772-47-34