

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

«Вестник Полоцкого государственного университета» продолжает традиции первого в Беларуси литературно-научного журнала «Месячник Полоцкий».



ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваўне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, методыкі і дыдактыкі навучання, філасофіі і культуралогіі.

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

В серии Е научно-теоретического журнала публикуются статьи, прошедшие рецензирование, содержащие новые научные результаты в области педагогики, образования и воспитания, методики и дидактики обучения, философии и культурологии.

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

Series E includes reviewed articles which contain novelty in research and its results in pedagogy, education and methods of education, philosophy and culture studies.

Адрес редакции:

Полоцкий государственный университет, ул. Блохина, 29, г. Новополоцк, 211440, Беларусь
тел. + 375 (214) 53 34 58, e-mail: vestnik@psu.by

Отв. за выпуск: В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, И.Н. Андреева, И.А. Бортник, С.М. Сороко, Н.И. Антипин.

Редактор Т.А. Дарьянова

Подписано к печати 07.12.2017. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.

Усл. печ. л. 21,34. Уч.-изд. л. 25,78. Тираж 100 экз. Заказ

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

ПРАГМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

канд. пед. наук, доц. **Е.В. ЧЕКИНА**, канд. пед. наук, доц. **Н.С. МИХАЙЛОВА**
(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассмотрены отдельные аспекты модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов, общей целью которой является создание социально-экономического механизма, обладающего качествами устойчивости и динамичности развития, способного обеспечить соответствие системы высшего образования потребностям общества. Уделено внимание характеристике одной из основных тенденций современности в развитии социума и образования, обуславливающих ведущие линии нововведений в высшей школе, – прагматизации, проявляющейся в сближении содержания и организации образования со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста определенного профиля и закреплённой активно используемым в настоящее время принципом практикоориентированности. Представлен опыт реализации практико-ориентированной концепции высшего профессионального образования, созданный коллективом педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Республика Беларусь).

Ключевые слова: высшее образование, прагматизация образования, принцип практикоориентированности.

Введение. Сегодня развитие белорусского национального образования проявляет все противоречия и тенденции, характерные для эволюционного развития образования в мире и объединённые общим понятием его кризиса. Эти противоречия объективны, поскольку подготовлены качественными и количественными трансформациями в поступательном развитии мировой цивилизации.

В настоящее время наличие ослабления связей между профессиональным образованием и рынком труда. Задача по ускорению социально-экономического развития стран требует повышения качества подготовки персонала, как для материального производства, так и для нематериальной сферы экономики. Отвечая на вызовы современности, система высшего педагогического образования стремится к развитию, осознавая необходимость внедрения новых моделей и технологий профессиональной подготовки обучающихся. Процессы обновления в высшем педагогическом образовании базируются на общих положениях о модернизации национальной системы образования.

Отражение в научных работах и нормативных документах идеи модернизации национального образования формирует основу для постижения ее сущностных характеристик, направленности и путей реализации в высшей школе. Целью модернизации высшего образования является создание социально-экономического механизма, обладающего качествами устойчивости и динамичности развития, способного обеспечить соответствие системы высшего образования потребностям общества. Ведущим фактором обновления высшего образования становятся запросы экономики и социальной сферы, науки и технологий, в т.ч. с учетом международных тенденций их развития.

Содержание и перспективы модернизации национальной системы образования обозначены Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года; проектом Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы; Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы; Программой деятельности Правительства Республики Беларусь на 2016–2020 годы; Концепцией развития педагогического образования на 2015–2020 годы.

Замысел модернизации во многом определяется идеей включения элементов Европейского пространства высшей школы в систему высшего образования Республики Беларусь, что «дает возможность дальнейшего развития системы высшего образования с учетом практики объединённой Европы и с использованием ее возможностей» [1, с. 3]. При этом осознается, что «только одновременная структурная, институциональная и содержательная модернизация высшего образования может дать системный эффект развития для высшей школы Беларуси» [2].

Традиционное рассмотрение образования связано с его осмыслением как социальной практики, векторная ориентация которой направлена на культурное воспроизводство и развитие. Учет данной позиции санкционирует рассмотрение понятия «образование» и его характеристик как основополагающей социаль-

ной предпосылки, обуславливающей направленность и содержание обновления профессиональной подготовки педагогических кадров. Профессиональная подготовка специалистов образования рассматривается нами как *целостный педагогический процесс и подсистема общей системы образования*. Следовательно, основные свойства образования как феномена современной реальности будут присущи и профессиональной подготовке специалистов образования.

Осмысление феномена образования как сферы социальной практики, а подготовки специалистов образования – как сложной его подсистемы, разнопланово взаимодействующей с социальной средой, обязывает обратиться к характеристике одной из основных тенденций современности в развитии социума и образования, обуславливающих ведущие линии нововведений в высшей школе. Речь идет о *прагматизации*, проявляющейся в сближении содержания и организации образования со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста определенного профиля и закрепленной активно используемым в настоящее время *принципом практикоориентированности*.

Основная часть. Центральной качественной характеристикой прагматизации как тенденции развития профессионального образования в мировом и государственном масштабе являются интеграционные процессы, которые отражают процессы взаимодействия профессионального образования и производственной сферы. Это взаимодействие определяется сочетанием логики образования (развитие свойств личности обучающегося) и логики экономики (оптимальное использование человеческих ресурсов).

Анализ мировой практики и ряда источников по данной проблеме свидетельствует о том, что исследователи включены в активный поиск новых образовательных моделей, позволяющих переориентировать профессиональное образование в аспектах его содержания, организации и технологии на удовлетворение наиболее значимых социально-экономических потребностей.

Актуализация в современном обществе различных моделей взаимодействия учреждений высшего профессионального образования и производства (материального и духовного) обуславливается необходимостью в обеспечении качественной практической составляющей подготовки будущих специалистов, где роль социального партнерства университета и предприятия (организации-заказчика и потребителя кадров) особенно велика. «На современном этапе именно от взаимодействия социальных партнеров зависит решение основной задачи образования – кардинального повышения качества образования» [3].

Взаимодействие образования и производства как всеобщая категория в рамках развития сегодня может быть рассмотрена в трех ракурсах: значимости для обучающегося – как образование, являющееся залогом собственного социально-экономического благополучия; значимости для высшей школы – как открытое образование, основанное на клиентоориентированной позиции и создающее условия для личностно-профессионального развития человека, групп людей, общества в целом; значимости для производственной сферы – как опережающая подготовка специалистов и профессионалов для эффективного функционирования в социально-экономических системах деятельности.

Анализ практики и источников по вопросам реализации прагматически обусловленной идеи взаимодействия образования и производства показывает, что этот процесс определил комплекс изменений в системе высшей школы. В частности, выраженные трансформационные процессы происходят в сфере организации образования: выстраивается практика индивидуализации обучения и разработки индивидуальных образовательных траекторий. Основной акцент переносится на самостоятельную учебную и учебно-профессиональную работу обучающихся, внедряются новые системы оценивания их достижений, входят в практику различные формы привлечения работодателей к процессу профессиональной подготовки специалистов.

Современные тенденции трансформации содержательных и организационных основ образовательного процесса учтены и актуализированы коллективом педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Республика Беларусь) в опыте реализации практико-ориентированной концепции высшего профессионального образования по специальностям 1-01 01 01 «Дошкольное образование» и 1-01 02 01 «Начальное образование», обеспечивающей подготовку выпускника, востребованного и конкурентоспособного на рынке труда, адаптированного к условиям производства (рабочего места), готового к успешной реализации своего профессионального потенциала. Концепция выстраивается на основе идеи сетевого взаимодействия учреждений, реализующих программы разных уровней образования [4]. Сетевое взаимодействие в данном конкретном случае расширено до включения в единую систему учреждений трех уровней: учреждения высшего образования (далее – УВО), учреждений дошкольного (далее – УДО) и первой ступени общего среднего образования, и определяется как совместное функционирование учреждений образования разных типов, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления. В результате такого взаимодействия студенты университета осваивают образовательные программы первой ступени высшего образования по специальностям 1-01 01 01 «Дошкольное образование», 1-01 02 01 «Начальное образование» с использованием ресурсов учреждений образования, реализующих образовательные программы дошкольного или первой ступени общего среднего образования.

Переход к построению образовательного процесса нового концептуального направления осуществляется поэтапно. В качестве этапов такого перехода можно выделить *подготовительный, основной* (включает в себя 4 годичных промежуточных этапа, что определяется общим сроком подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования) и *обобщающий* [5].

Выделение *подготовительного этапа* было обусловлено необходимостью обеспечить органичный переход от традиционной реализации образовательных программ по указанным специальностям к их обновленному организационно-содержательному воплощению. Данный этап включает в себя разработку стратегического плана реализации проекта, тактического плана (на 1-й год), определение необходимых условий и ресурсов (в т.ч. кадровых), а также разработку соответствующего научно-методического обеспечения. Именно на подготовительном этапе решается часть основных задач: формируется база учреждений дошкольного и общего среднего образования, готовых (мотивационно и ресурсно) к сотрудничеству с университетом; выстраивается канал эффективного взаимодействия факультета и организаций-заказчиков кадров; создается научно-практическая лаборатория как координационный центр, обеспечивающий содержательную и организационную основу работы; вырабатывается видение продвижения студентов по образовательным траекториям; определяется ресурсное обеспечение образовательного процесса. Кроме того, в рамках подготовительного этапа разрабатывается инструментарий и процедуры мониторинга эффективности результатов деятельности участников инновационно выстроенного образовательного процесса.

Основной этап является наиболее длительным по времени, охватывает весь период получения высшего образования I ступени, поэтому нам представляется обоснованным разделение его на четыре промежуточных этапа: основной-1, основной-2, основной-3, основной-4. Каждый из данных промежуточных этапов содержит базовый и вариативный компоненты. Базовый компонент инвариантен и включает в себя ряд обязательных процессов:

- мониторинг эффективности результатов деятельности (включая «входной» – «итоговый по этапу» контроль, SWOT-анализ и др.);
- самоопределение участников образовательного процесса (студентов – относительно выбора индивидуальной образовательной траектории, выбора (при возможности) учебных дисциплин, базового учреждения образования, наставника и т.д.; преподавателей УВО – относительно участия в реализации практикоориентированной концепции образовательного процесса, определении доли учебного времени, отводимого на аудиторные занятия в стенах университета, филиалов кафедр, базовых организаций и на управляемую самостоятельную работу студентов (УСРС), а также относительно содержания учебных дисциплин, изучаемых студентами самостоятельно; работников базового учреждения образования (УДО или общеобразовательного учреждения (например, средней школы) – относительно степени участия в процессе подготовки педагогических кадров, в наставничестве для конкретных студентов и т.д.);
- работа со стратегическим планом реализации концептуально обновленного образования и разработка тактического плана на конкретный промежуточный этап в соответствии с конкретными условиями, результатами мониторинга и самоопределения участников проекта;
- работа с индивидуальным учебным планом студента, который разрабатывается и утверждается на первом промежуточном этапе, а далее, при необходимости, корректируется в соответствии с действующими нормативными требованиями;
- подготовка необходимого локального нормативно-правового обеспечения;
- организация движения студентов в соответствии с выбранными индивидуальными образовательными траекториями (ядро каждого промежуточного этапа);
- разработка научно-методического обеспечения учебных дисциплин, изучаемых в соответствии с учебным планом на следующем промежуточном этапе.

Специфика вариативного компонента содержания каждого из промежуточных этапов определяется различиями их тактических планов, различиями в индивидуальных учебных планах студентов на каждом из них и, соответственно, в организации движения студентов в соответствии с выбранными индивидуальными образовательными траекториями, особенностями базовых учреждений образования и т.д.

Основной-1 и основной-2 этапы направлены, в большей степени, на формирование у студента целостного представления о будущей профессиональной деятельности, повышение мотивации к освоению основ выбранной профессии, развитие академической компетентности, овладение им базовыми практическими умениями, навыками, профессиональными компетенциями (работа с нормативно-правовыми актами, ведение документации, должностные обязанности, образцы поведения наставника в различных ситуациях профессиональной деятельности и др.).

Основной-3 и основной-4 этапы соответствуют предвыпускному и выпускному курсам получения высшего образования на I ступени. Поэтому в качестве основных результатов освоения образовательной программы следует выделить умение использовать осваиваемое ими содержание образования в практике

своей деятельности, рефлексивные способности (как основа самоорганизации и самоуправления), эффективное осуществление профессиональной деятельности во взаимодействии с преподавателями УВО и наставниками (основной-3), только с наставником и затем самостоятельно (основной-4).

Обобщающий этап предполагает объединение полученных в процессе реализации концептуально обновленного образования результатов в целостную картину, мониторинг особенностей адаптации и профессиональной продуктивности молодых специалистов в условиях первого рабочего места, мониторинг удовлетворенности их работодателей, выявление и анализ причин возможных затруднений, разработку рекомендаций.

Одной из стержневых идей новой концепции подготовки будущих педагогов является разработка индивидуальных образовательных траекторий студентов. Потребность в определении таких траекторий заложена в самой сути прагматизации образования и обусловлена, с одной стороны, субъективными условиями (личностными особенностями студентов, их ценностно-смысловой направленностью, мотивацией, длительностью периодов профессионального становления и т.д.), с другой – объективными условиями организации образовательного процесса (различные возможности базовых учреждений образования, совмещение отдельными студентами обучения в УВО и профессиональной трудовой деятельности и др.).

В соответствии с критерием «совмещение обучения с трудовой деятельностью» можно выделить три вида образовательных траекторий: для неработающих студентов; для студентов, совмещающих обучение и трудовую деятельность и имеющих возможности посещать аудиторские занятия с учебной группой (подгруппой) в соответствии с учебным расписанием; для студентов, совмещающих обучение и трудовую деятельность, но не имеющих возможности посещать аудиторские занятия в соответствии с учебным расписанием. Последнее обстоятельство, как правило, носит временный характер и вызвано сложившимся локальным дефицитом в кадровом обеспечении учреждений дошкольного образования и начальной школы (рост новых микрорайонов, открытие новых учреждений образования).

В рамках каждого из представленных видов образовательных траекторий возможна дальнейшая дифференциация как по объективным критериям (например, по реальным возможностям конкретной базовой организации или наставника), так и по субъективным (по интересам и мотивации студента, его способностям и т.д.).

Рассмотрим последнее более подробно. В качестве одного из критериев дифференциации образовательных траекторий выделим критерий «общая ориентация студента в будущей профессиональной деятельности». По данному критерию можно различить студентов, ориентированных на практическую деятельность, ориентированных на методическую работу, ориентированных на организаторскую и управленческую деятельность, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность, ориентированных на творческую деятельность в области изобразительного искусства, музыки, хореографии и т.д.

Вариативность содержания образования для данных образовательных траекторий студентов может быть реализована на основе:

- вариативности учебных заданий, заложенных в учебных программах дисциплин блока учреждения высшего образования;
- вариативности части заданий учебных и производственных практик;
- выбора и закрепления наставника из числа специалистов-практиков базовых учреждений, который максимально эффективно может осуществлять консультационно-педагогическое сопровождение навигации студента по выбранной образовательной траектории.

Реализация принципа практикоориентированности в подготовке эффективных специалистов системы образования обуславливает необходимость и возможность обновления и расширения научно-методического обеспечения этого процесса, основанного на кооперации труда субъектов взаимодействия в создании общего образовательного продукта (квалифицированные специалисты педагогического профиля) и кооперации в использовании основных средств (фонды, технологический потенциал, оборудование).

Построение процесса подготовки педагогических кадров на основе взаимодействия УВО и организаций-заказчиков кадров и, соответственно, усиление его практикоориентированности предполагает уплотнение учебной информации во времени, ликвидацию дублирования материала, установление преемственности и взаимопроникновения содержания одних дисциплин в другие. При этом основной акцент ставится на том, чтобы каждая учебная дисциплина образовательной программы изучалась студентами именно в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста. В этом плане видится целесообразным создание отдельных интегративных общепрофессиональных дисциплин, основой которых является рассмотрение вопросов образования личности с позиций различных наук (педагогике, психологии, философии, социологии, экономики, политологии, истории и др.), с целью обеспечения понимания студентом места каждой отдельной научной дисциплины в системе

подготовки будущих педагогов. Представляется важным выделение в каждой конкретной дисциплине общепрофессионального блока главного, системообразующего компонента, на основе рассмотрения общих и частных проблем образования и дальнейшая интеграция содержания учебных программ курсов с устранением в нем повторов.

В компонент учреждения высшего образования учебных планов педагогических специальностей целесообразно включить дисциплину «Основы практической работы педагога», объем которой в академических часах распространяется на весь период обучения студента по выбранной образовательной программе, а содержание предполагает постижение обучающимися путем когнитивного ученичества в условиях будущего рабочего места (УДО или школы) всех элементов педагогического опыта и трудовых действий в их усложняющейся последовательности и интеграции. Содержание разделов данного учебного курса определяется наиболее важными, сложными и универсальными в освоении будущей профессии вопросами практической направленности: многообразие профессионально-педагогических задач и возможности их решения (освоение и расширение профессионально-поведенческого репертуара); планирование и проектирование образовательной работы; работа с нормативными документами, регламентирующими организацию образовательного и обеспечивающих его процессов; административно-деловые отношения в учреждении образования; взаимодействие педагога с родителями воспитанников и общественностью и т.д.

Эффективное освоение основ профессии возможно при наличии осознанной мотивации и определенного уровня академической компетентности, позволяющего студенту быть успешным в учебной и самообразовательной деятельности. Вместе с тем исходное анкетирование показало наличие «разрыва» между ориентацией студентов на получение профессиональных знаний и, в большинстве случаев, их общей методологической неграмотностью, слабой академической компетентностью, нечеткостью намерений и неосознанностью большинством студентов перспектив личностного саморазвития. Многие студенты не задумывались о необходимых им знаниях, умениях, навыках, способах деятельности, личностных качествах, которые они бы хотели совершенствовать, приобрести или изменить, принимая позицию пассивного обучающегося (таблица; 176 респондентов).

Таблица. – Распределение вариантов ответов студентов на вопросы «Можете ли Вы сразу назвать ... необходимые вам ... (а) знания; б) умения, навыки, способности; в) личностные качества)?»

Варианты ответов студентов на вопросы	Доля студентов, % от общего количества опрошенных		
	знания	умения, навыки, способы деятельности и др.	личностные качества
Да, могу, легко и сразу	46,6	22,7	38,6
Да, но с трудом	22,2	23,3	27,8
Может быть, но нужно подумать	26,7	44,3	27,3
Нет, не могу	2,8	5,7	6,3
Знаю (умею) уже сейчас все, что мне нужно	1,7	3,4	0
Нет ответа	–	0,6	–

Наиболее оптимистично выглядит ситуация с осознанием потребности в приобретаемых знаниях (почти половина респондентов указала, что сразу может их перечислить). Лишь треть студентов может сразу назвать те личностные качества, которые они хотели бы приобрести или изменить в себе. Менее всего студенты задумывались о тех умениях, способах деятельности, которые им необходимы для успешного обучения в вузе, эффективного самообразования, профессиональной деятельности.

Для устранения выявленного разрыва в компонент УВО был введена дисциплина «Практикум академической компетентности». Содержательно данный учебный курс был разработан для студентов первого курса педагогического факультета в рамках реализации программы международного сотрудничества двух университетов: Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Республика Беларусь) и Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Российская Федерация). Одноименный учебный курс изначально был создан для студентов психологических специальностей Волгоградского университета с целью их успешной адаптации, осознания собственной субъектности в образовательной деятельности, саморазвития тех качеств и умений, которые важны для успешного обучения в вузе [6, 7].

В дополнение к исходному замыслу авторов нами акцентировано внимание на нормативном характере любой деятельности: учебной, самообразовательной, профессиональной (под нормой в данном случае понимается предписание к деятельности, состоящее из представлений о будущей деятельности и предписывающего статуса этих представлений [8, с. 108]). Практикум позволяет освоить техники самоопределения, рефлексивные техники, приобрести опыт коллективной мыследеятельности, познакомиться

студентов со схемой коммуникации и коммуникативными техниками, с сущностными характеристиками различных форм «работы с будущим» [9], с основами организации самообразовательной деятельности как предпосылки эффективной учебной и профессиональной деятельности.

В качестве продукта практикума выступает самостоятельно подготовленный студентом проект, который оценивается по следующим критериям: общий характер; полнота работы – по представленности в ней всех разделов; субъектность – по наличию субъектных суждений студента; конкретность – по степени конкретизации приведенных суждений; рефлексивность – по представленности суждений рефлексивного характера и их глубине [10].

Еще одним из шагов в направлении решения поставленной задачи представляется введение в образовательную программу подготовки педагогических кадров курса «Основы социально-экономической компетентности», в задачи которого входит формирование представления о сущности и способах реализации жизненного, профессионального и личностного самоопределения человека; формирование представления о стратегиях повышения социально-экономической эффективности профессиональной деятельности специалиста и создание основы для его успешной экономической социализации. Одним из важнейших компонентов спецкурса является комплекс практических занятий, основной целью которых является формирование у студентов первоначальных элементов готовности к расширению профессионально-поведенческого репертуара, личностному росту, оптимизации взаимодействия с социально-экономическим пространством региона. Практические задания направлены на анализ, сравнение и обобщение фактического материала по проблеме профессионального самоопределения будущего специалиста в социально-экономическом пространстве региона. Выполнение заданий, на наш взгляд, поможет студентам овладеть способностью собирать, обрабатывать и интерпретировать данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным и экономическим проблемам, освоить навыки осмысления и проектирования собственной профессиональной деятельности с позиции ее социально-экономической и личностной эффективности.

Процесс подготовки педагогических кадров практикоориентированной направленности осуществляется в определенных, традиционных и нетрадиционных формах. В качестве одной из эффективных организационных форм подготовки будущих педагогов, проводящей идею интеграции педагогического образования и производственной сферы, представляется разработка и реализация студентами на практике педагогических бизнес-проектов [11]. Разработка педагогического бизнес-проекта начинается с определения студентом его концептуальной идеи, как правило, касающейся области предоставления образовательных, консультационных или развлекательных услуг для населения, обоснования ее целесообразности, планирования необходимых затрат на ее осуществление и ожидаемых конечных результатов. Этот замысел воплощается в бизнес-плане, который обучающийся генерирует на основе предложенных ему методических рекомендаций по разработке такого рода продукта. Пробная реализация разработанных студентами педагогических бизнес-проектов осуществляется, во-первых, на базе университета в рамках его хозяйственной деятельности по предоставлению силами студентов профильных услуг населению города на платной основе. Второй вариант «полигона» для апробации «предпринимательских» способностей студентов может быть предоставлен учреждениями дошкольного или общего среднего образования, состоящих в сетевом взаимодействии с университетом (например, в качестве базовых организаций) в системе реализации ими дополнительных образовательных услуг на платной основе. В любом из подобных случаев перед студентом возникает три группы задач: административно-организационные, педагогические и маркетинговые. Осмысливая и решая их, будущие специалисты могут «прочувствовать» востребованность предлагаемых ими педагогических идей у населения, постичь основы маркетинговой деятельности, осознать зависимость успеха своего дела, самой возможности его существования от собственной активности и профессиональной подготовки.

Примерами работающих бизнес-проектов, подготовленных студентами, осваивающими образовательную программу специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование», могут служить следующие:

- «Арт-студия» (комплексное развитие творческих способностей детей в различных видах искусства, установление свободной и открытой коммуникации между ними в разновозрастных группах (от 3-х до 8 лет));
- «Продленка» (помощь младшим школьникам в выполнении домашних заданий);
- «Школа выходного дня» (субботние занятия для детей от 4 до 6 лет по следующим направлениям: «Юный Пифагор» (математическое развитие), «Весёлый английский», «Урок здоровья» (детский фитнес), «Творческая мастерская»).

Оценивание подготовленного студентом педагогического бизнес-проекта основывается на двух основных критериях:

І. Функциональность, краткость, научно-педагогическая непротиворечивость, логичность (в т.ч. разумное дозирование при изложении технологии делового предложения), объективность (адекватная оценка своих возможностей без преувеличения значения и перспектив своего проекта), простота (доступность в использовании) бизнес-плана.

ІІ. Степень успеха пробной реализации предлагаемых в бизнес-проекте услуг населению (может определяться реальным объемом привлеченных финансовых средств, количеством привлеченных потребителей услуги и т.п.). Данный вид работы позволяет решить комплекс фундаментальных задач, в числе которых наделение процесса подготовки педагогических кадров реальной практикоориентированной направленностью, расширение представления обучающихся о ситуации на региональном рынке образовательных услуг, о способах реализации профессионального и личностного самоопределения, повышение престижа педагогической профессии через демонстрацию ее ресурсных возможностей в сфере малого бизнеса.

Новації в содержании и организации процесса подготовки педагогических кадров в условиях взаимодействия университета и организаций-заказчиков кадров определили также необходимость видоизменить сущностные основы итоговой аттестации выпускников педагогических специальностей. Итоговая аттестация выпускников, основанная на принципе практикоориентированности, проводится в два этапа. Первый этап предполагает выявление уровня теоретической подготовки выпускников с помощью компьютерного тестирования. Тест содержит 40 заданий закрытой формы с четырьмя выборами ответов. Итоги тестирования оцениваются автоматически по 10-балльной шкале. Получение студентом неудовлетворительной отметки не является основанием для его недопуска к дальнейшему участию в итоговой аттестации. Второй этап предполагает углубленную подготовку и демонстрацию решения одного из практических заданий, зафиксированных в экзаменационном билете, выпавшем выпускнику по жребию. Экзаменационный билет с заданием проектного характера выпускник получает за день до экзамена для самостоятельной подготовки доклада с электронной презентацией. Выступление выпускника с докладом на Государственном экзамене также оценивается по 10-балльной шкале. Результаты оценивания первого и второго этапов объединяются для выставления общей отметки. Государственные экзамены, организованные таким образом, позволяют выпускнику продемонстрировать, а Государственной комиссии определить и то, насколько он освоил обязательный минимум учебного материала из области соответствующего научного знания (первый этап), и то, какова его степень готовности к самостоятельному выполнению профессиональных задач в условиях будущего рабочего места (второй этап).

Вывод. Несомненно, многоаспектная проблема поиска путей продуктивного обновления содержательных и организационных основ процесса подготовки педагогических кадров в условиях интеграции образования и производственной сферы ждет дальнейшей разработки. Однако результаты от взаимовыгодного сотрудничества получают все субъекты взаимодействия, хотя выгода от такого сотрудничества осознается не сразу, а только в течение последующей совместной деятельности, направленной на дальнейшее удовлетворение растущих социальных потребностей и развитие региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавков, М.А. Об имплементации инструментов Европейского пространства высшего образования / М.А. Журавков // Выш. шк. – 2015. – № 3. – С. 3–5.
2. Титович, И.В. Основные направления модернизации национальной системы высшего образования в условиях присоединения Республики Беларусь к Европейскому пространству высшего образования [Электронный ресурс] / И.В. Титович // Офис программы Erasmus+. – Режим доступа: <http://erasmus-plus.belarus-unibel.by/ru/main.aspx?guid=1311>. – Дата доступа: 22.04.2016.
3. Анисимов, П.Ф. Состояние и перспективы научно-методического обеспечения инновационного развития системы среднего профессионального образования / П.Ф. Анисимов, Г.В. Мукаметзянова // Образоват. политика. – 2005. – № 1.
4. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г.Н. Толкачева [и др.] // Психол. наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 168–185.
5. Чекина, Е.В. Организационно-содержательное обновление профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях взаимодействия университета с организациями-заказчиками кадров / Е.В. Чекина, Н.С. Михайлова, С.Я. Костица // Междунар. журн. приклад. и фундам. исслед. – 2015. – № 6. – С. 509–513.
6. Меркулова, О.П. Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов / О.П. Меркулова // Вестн. РГГУ. – 2015. – № 4. – С. 86–105.
7. Меркулова, О.П. Программа курса «Практикум академической компетентности» / О.П. Меркулова, Л.В. Бондарева // Оптимизация процесса социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты. – М. : РС дизайн, 2013. – С. 325–344.
8. Анисимов, О.С. Методологический словарь для управленцев / О.С. Анисимов. – М. : Энцикл. управлен. знаний, 2002. – 295 с.

9. Громыко, Ю.В. Проектное сознание : рук. по программированию и проектированию в образовании для систем стратег. упр. / Ю.В. Громыко. – М. : Paideia, 1997. – 560 с.
10. Михайлова, Н.С. Самообразовательная деятельность и академическая компетентность как факторы академической успешности студентов / Н.С. Михайлова // Междунар. журн. эксперим. образования. – 2016. – № 2. – С. 268–272.
11. Чекина, Е.В. Конструирование педагогических бизнес-проектов // Е.В. Чекина // Нар. асвета. – 2015. – № 10. – С. 14–16.

Поступила 10.10.2017

THE PRAGMATIZATION OF EDUCATION IS THE CONCEPTUAL BASIS OF TRAINING OF SPECIALISTS OF EDUCATION

A. CHEKINA, N. MIHAILOVA

The article is devoted to consideration of some aspects of modernization of training of future teachers. An overall objective of modernization is creation of the socio-economic mechanism having stability and dynamism of the development and capable to provide compliance of system of the higher education to requirements of society. The attention of authors of article is drawn to the characteristic of a current trend in development of society and education which defines the leading lines of innovations at the higher school. It is about a pragmatization which is shown in rapprochement of contents and the organization of education with specifics of future professional activity of the expert. The pragmatization is fixed by principle of orientation of education to practice. The experience of implementation of the practical-focused concept of higher education created by staff of pedagogical faculty of the Grodno state university of Yanka Kupala (Republic of Belarus) is presented in article.

Keywords: the higher education, pragmatization of education, principle of orientation to practice.

УДК 37.035.3(091)''18/19':37.013.8:39(=161.3)

**СОДЕРЖАНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ****Н.Э. ШАБАНОВА***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Трудовое воспитание занимает центральное место в ряду этнокультурных и этнопедагогических ценностей белорусского народа. В связи с этим определение содержания трудового воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX ст. приобретает особую актуальность, т.к. именно трудовое воспитание является основополагающим в разностороннем развитии личности.

На основе анализа этнографических работ конца XIX – начала XX ст., современных этнографических и этнопедагогических исследований, касающихся указанного периода, раскрыты содержание трудового воспитания в белорусской народной педагогике, ее значимость в трудовом воспитании. Показаны особенности трудового воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX ст. в отдельных регионах Беларуси.

Ключевые слова: *трудовое воспитание, содержание трудового воспитания, народная педагогика, фольклор.*

Введение. Этнографические исследования конца XIX – начала XX ст., этнопедагогические и этнографические исследования современных ученых показывают, что труд и трудовое воспитание занимают центральное место в жизни белорусского народа. В настоящее время образовательная политика в Республике Беларусь направлена на возрождение народных педагогических традиций воспитания, что подтверждено в государственной программе научных исследований (ГПНИ) «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016–2020 годы. Народная педагогика является главным механизмом сохранения и трансляции этнокультурных ценностей, которые служат ориентирами человеческого поведения, формирующими жизненные установки подрастающего поколения. Поэтому в современных условиях актуально обращение к богатому педагогическому опыту белорусского народа в области трудового воспитания, т.к. многовековые традиции в воспитании и образовании подрастающего поколения могут быть использованы в современных условиях.

Цель статьи – раскрыть содержание трудового воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX ст.

Материалом послужили работы известных этнографов конца XIX – начала XX ст. (М.В. Довнар-Запольский, М.Я. Никифоровский, Е.Р. Романов, А.К. Сержпутовский, П.В. Шейн); этнографические исследования, раскрывающие особенности быта, семейного уклада, традиции трудового воспитания белорусских крестьян (В.К. Бондарчик, Л.В. Ракова); этнопедагогические исследования современных ученых, касающиеся проблемы воспитания в народной педагогике (В.С. Болбас, Л.М. Воронецкая, А.А. Грымоть, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, Е.Э. Рудковская, И.С. Сычева, С.Г. Туболец). Использованы теоретические методы научного исследования: этнопедагогический анализ и синтез; сравнение и обобщение полученных результатов. Использованы теоретические методы научного исследования: этнопедагогический анализ и синтез; сравнение и обобщение полученных результатов.

Основная часть. Наиболее интересна с точки зрения определения содержания трудового воспитания в белорусской народной педагогике вторая половина XIX – начало XX ст., т.к. в этот период в наивысшем виде воплотились в жизнь складывающиеся веками и хранящиеся в условиях патриархальной семьи наиболее важные для жизнедеятельности белорусского народа традиции трудового воспитания.

Важнейшими источниками изучения содержания трудового воспитания в белорусской народной педагогике послужили материалы этнографии и фольклора, а также этнопедагогические исследования, касающиеся указанного периода. В частности, известные белорусские просветители конца XIX – начала XX ст. в своих трудах уделяли внимание трудовой деятельности белорусов, семейному воспитанию, играм, обычаям, обрядам на территории Беларуси. Известный белорусский просветитель, ученый-историк, фольклорист, этнограф, педагог, один из ведущих белорусоведов XIX в. М.В. Довнар-Запольский глубоко исследует семейный быт белорусских крестьян. Белорусский этнограф, фольклорист, археолог и публицист Е.Р. Романов в многотомном издании «Белорусский сборник» (1886–1912) рассматривает быт, фольклор и культуру белорусов. Одним из основных трудов по материальной культуре белорусов XIX в. является «Очерки простонародного житья-бытья в Витебской Белоруссии и описание предметов обихода» (1895) белорусского этнографа, фольклориста, краеведа Н.Я. Никифоровского. Белорусский этнограф и фольклорист А.К. Сержпутовский в очерках «Белорусы-полешуки» (1908), «Земледельческие орудия белорусского

Полесья» (1910) описывает постройки, быт, обычаи и верования крестьян Мозырщины и Slutчины, исследует земледельческие орудия труда. Сборник русского этнографа, лингвиста, фольклориста, знатока быта и говоров Северо-Западного края П.В. Шейна «Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края» содержит сведения о быте детей в Подвинском регионе Беларуси конца XIX в.

Среди современных фундаментальных исследований в области этнографии, прямо или опосредованно касающихся трудового воспитания в белорусской народной педагогике, следует отметить коллективный труд Института искусствоведения, этнографии и фольклора НАН Беларуси «Беларусы». В отдельных томах, в частности, «Беларусы. Т. 1. Прамысловыя і рамесныя заняткі», рассматриваются добывающие промыслы (собирачество, рыболовство, охота, пчеловодство, лесные промыслы) и ремесла (ткачество, вышивка, деревообработка, гончарство, плетение, кожаные ремесла и др.), подчеркивается их роль и место в быту белорусов; в «Беларусы. Т. 5. Сям'я» освещаются особенности семейного уклада, детский быт, традиции народного воспитания.

Заслуживают внимания, с точки зрения определения содержания трудового воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX ст., исследования белорусских ученых разных областей знаний (В.С. Болбас, Л.М. Воронцовская, А.А. Грымоть, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, Л.В. Ракова, Е.Э. Рудковская, И.С. Сычева, С.Г. Туболец), посвященных различным аспектам воспитания в белорусской народной педагогике названного периода. А.П. Орлова в работе «Беларуская народная педагогіка» на основе многочисленных фольклорных материалов анализирует педагогические идеи и воспитательный опыт белорусского народа; И.С. Сычева, С.Г. Туболец выделяют принципы эстетического воспитания, рассматривают народно-педагогические средства и методы воспитания белорусским народом подрастающего поколения; В.С. Болбас досконально исследует проблему нравственного воспитания в народной педагогике белорусов; Е.Л. Михайлова определяет нравственный и физический идеал белорусского народа; Л.В. Ракова в монографии «Эвалюцыя традыцый сямейнага выхавання беларусаў у XIX–XX стст.» рассматривает особенности народной педагогики, традиции семейного воспитания. Анализ трудов вышеназванных исследователей свидетельствует о том, что в своих работах ученые уделяют особое внимание трудовому воспитанию, которое лежит в основе интеллектуального, физического, нравственного развития личности.

Детальный анализ исследований в области этнографии, фольклора, этнопедагогики, позволяет сделать вывод, что в белорусской народной педагогике труд выступает как обязательное условие и неотъемлемая часть жизни человека. Понимание важности, необходимости труда, построение трудовой деятельности и ее развитие от простых форм к более сложным способствует становлению трудового самосознания. Именно трудовая деятельность, обуславливающая возможность и качество жизни, ставилась народом во главу иных сфер деятельности. Поэтому в народной педагогике мы встречаем утверждения: «Усё жывое трудзіцца», «Дзе справа, там і слава», «Хто хоча шчасліва жыць, той працу павінен любіць». В процессе труда развивается и совершенствуется язык, человек осознает себя как носителя нравственных качеств, ответственности за свое поведение перед другими. В народе говорят: «Чаго сабе не хочаш, таго і другому не рабі», «Зробіш людзям дабро – і цябе адгодзяць», «Шчыраму і бог дапамагае».

Хозяином и владельцем на земле человека сделал осознанный и целенаправленный труд. Исторические и природно-географические условия повлияли на развитие характерных для белорусов видов трудовой деятельности.

Белорусский этнограф В.С. Титов, представивший историко-этнографическое районирование Беларуси на основе характерных этнокультурных особенностей (истории формирования этноса, характера его расселения, хозяйственной деятельности, особенностей народной архитектуры, декоративно-прикладного искусства, традиционной одежды, местных диалектов, фольклора и др.), выделяет шесть историко-этнографических регионов: Северный (Поозерье), Северо-Западный (Понемонье), Центральный (Центральная Беларусь), Восточный (Поднепровье), Западное и Восточное Полесье [12, с. 55].

Согласно исследованию В.С. Титова, можно сделать вывод, что социально-экономические, природно-географические факторы обусловили род занятий, виды сельскохозяйственной деятельности, подсобных промыслов на территории Беларуси, что во многом определило специфику каждого региона. Выявление особых видов деятельности в отдельных регионах способствует определению особенностей трудового воспитания, раскрытию его содержания в целом.

Расширяют представление о трудовой деятельности белорусов исследования современных белорусских ученых-историков и искусствоведов: И.Н. Браим («Рыболовство Белоруссии во второй половине XIX–XX вв. (1973)»), М.Н. Винникова (Народное узорное ткачество Беларуси конца XIX – начала XX века (2002)), О.А. Лобачевская (Народное искусство соломоплетения Белоруссии (1988)), С.А. Милоченков (Белорусское народное гончарство в конце XIX – начале XX в.: развитие и локальные особенности (1982)), Л.А. Молчанова (Производственная деятельность и материальная культура белорусского крестьянства

XIX – начала XX в. (1969)), Е.Ф. Шунейко (Беларускія набіваныя тканіны XVIII–XX стагоддзяў (2005)). В данных работах можно опосредованно подчеркнуть сведения об особенностях трудового воспитания в различных регионах Беларуси.

Региональные особенности нашли отражение не только в продуктах материальной культуры (тип построек, одежды, сельскохозяйственная деятельность), но и духовной: фольклоре (поговках и поговорках, обрядах, песнях, легендах, сказках), речи (диалекты, говоры), особенностях мышления (менталитет), традициях.

Многие белорусские просветители акцентировали внимание на жизнедеятельности крестьянской патриархальной семьи как хранительнице национальной культуры, национальной духовности, семейных традиций, где приоритеты были отданы трудовому воспитанию. В частности, Л.В. Ракова неоднократно в своих исследованиях доказывает, что в крестьянской семье, которая являлась хозяйственной единицей, была большая потребность в рабочих руках. Поэтому все дети (даже если их много) рассматривались не как обуза, а как помощники, и это заставляло крестьянина с детства приучать их к работе. Приучение происходило постепенно по мере подрастания ребенка [7]. На это указывает в своей работе «Педагогические воззрения белорусского народа» этнограф, фольклорист, историк, педагог А.Е. Богданович: «Все должны работать – вот основное положение в крестьянских воззрениях на труд ... приучать к труду необходимо с детства» [3].

Трудовая деятельность играет важную роль в процессе воспитания детей: способствует усвоению и воспроизведению детьми социальных норм, ролей, установок, образцов поведения, обычаев и т.д. Особенно весомой была ее роль в традиционном обществе Беларуси XIX в., где в условиях патриархальной семьи сохранялся опыт прошлых поколений в форме традиций, ценностных ориентиров [7].

Любить труд, уважать людей труда – основная заповедь народной педагогики. Чтобы «побудить» ребенка стать в будущем мастером своего дела, выполнялись определенные традиционные действия. Например, пуповину новорожденного ребенка обрезали на том предмете, который, должен быть стать орудием труда его как взрослого человека [1]. О степени взрослости судили на основании того, что и как человек умел делать. Если в семье рождалась девочка, то приобретали сундук, который постепенно заполнялся изделиями, созданными ее собственными руками. Часто на свадьбе по этой части приданого судили о невесте: какая она мастерица; одновременно шло трудовое испытание – как молодая готовит еду, убирает в доме, приносит воду, стирает белье... Мальчика также готовили к значительному событию в его жизни. Он знал, что должен доказать свою смекалку и навыки хозяина (умение работать быстро, качественно, красиво).

Во все времена главную роль в воспитании детей играла семья. Гармоничное развитие ребенка, формирование его как личности главным образом зависело от родителей, внутрисемейных отношений, отношения к старшим и пожилым членам семьи, отношение к труду, к природе. Современные этнографы, исследуя быт белорусов конца XIX – начала XX ст., отмечают: «В искренней трудолюбивой семье дети росли морально здоровыми, с пониманием необходимости работать. Беларусь – край земледелия, и поэтому главной целью для каждой семьи являлось вырастить хорошего труженика, хлебороба» [2]. В этом большую роль играли родители и другие взрослые члены семьи.

Во второй половине XIX в. на территории Беларуси преобладали неразделенные и малые семьи [2], в которых авторитет и власть главы семьи были безусловны. Как утверждал известный белорусский просветитель М.В. Довнар-Запольский в начале XX в.: «...воля отца, матери или старшего дяди ... священна для всего семейства; без его воли ничто важное не бывает в семействах, при спорах члены семьи прибегают к его посредству. Глава дома окружен знаками почета и уважения. Он представитель и хранитель домашнего благочестия» [4].

Следует подчеркнуть, что главой семьи в неразделенной семье мог быть только мужчина-труженик, который обладал высокими моральными принципами и нравственными качествами, служил примером и пользовался авторитетом всех членов семьи, отвечал за моральное и материальное благополучие семьи. Как правило, это был старший мужчина – отец; если отец отсутствовал, не мог выполнять свои обязанности либо не обладал качествами хозяина (трудолюбие, дисциплинированность, ответственность), обязанности главы семьи мог принять на себя любой старший по возрасту мужчина – старший сын, брат, дядя (либо трудолюбивая женщина, обладающая всеми нравственными качествами).

Мужчина в семье пахал, сеял, ухаживал за лошадьми, заготавливал дрова, сено, убирал урожай, обеспечивал продуктами питания, занимался строительством и ремонтом.

Немаловажную роль в семье играла и женщина. В обязанности женщины входило приготовление пищи, уход за детьми, стирка белья, уход за домашним скотом и птицей, жатва, сгребание сена, прополка, теребление льна, уборка картофеля, уход за огородом, тkanie сукна и полотна, шитье белья для всей семьи и другие виды трудовой деятельности. Женщина выполняла не только домашнюю работу. Ей часто доводилось работать наравне с мужчинами: косить, молотить, пахать землю. О том, насколько женщина была

занята в семье, свидетельствуют слова А.К. Сержпутовского: «Яна таўчэ ў ступе крупы, меле ў ручных жорнах зерне на хлеб, пячэ хлеб, гатуе страву, прыбірае хату, корміць свіней, гусей, качак, цялят, няньчыць дзяцей, ходзіць па ваду, часта сячэ дровы, доіць карову, выганяе на пасьбу і сустракае скаціну, – словам не мае ніколі вольнага часу. Але гэта яшчэ не ўсё. Ёй трэба вырасціць лён, каноплі, прыгатаваць кудзелю, напрасці, наткаць і пашыць бялізну, вырабіць сукно для верхняй вопраткі і г.д.» [2].

Традиционным в белорусской семье было строгое распределение домашних обязанностей между членами семьи, учет индивидуальных, половых, возрастных особенностей. В малых семьях или в случае необходимости, особенно когда мужчины уходили на заработки, все делали женщины.

Трудовое воспитание строилось на основе принципа природосообразности и с учетом возрастной периодизации. Белорусские ученые выделяют возрастную периодизацию детства. А.П. Орлова, выделяет три важных периода: младенчество, подростковый и юношество [1, с. 89]. По вопросу возрастной стратификации Л.В. Ракова предлагает схему, основанную на народном мировоззрении, в которой выделяет четыре ступени: младенчество – от рождения до 6–8 лет; детство – от 6–8 до 12–14 лет; подростковый возраст – от 12–14 до 16–17 лет и юность – от 16–17 до 18–20 лет [7].

Как отмечает А.П. Орлова, трудовое воспитание в белорусской семье начиналось с колыбели. Мать брала младенца с собой в поле, где в перерывах между работой кормила его, пела колыбельные песни. С рождения ребенок видел, как трудятся родители, слышал песни, которые сопровождали их работу, тем самым осозная и воспринимая труд как наивысшую ценность и необходимость в жизни [1]. Первые детские игрушки ориентировали на труд и готовили к труду. Этнограф Е.Р. Романов писал: «Для маленьких детей делают коровок. Для этого берут продолговатую картофелину, маленькую молодую тыкву, огурец и т.п. Снизу в нее втыкают пару палочек спереди и пару сзади. Это ноги. Над передними ногами втыкают две короткие палочки – рога, а за задними ногами втыкают длинную палочку – хвост. Таких коровок гонят в поле, пасут, кормят травой и т.д.» [8, с. 587].

Л.В. Ракова в своем исследовании акцентирует внимание на том, что пятилетние дети имели обязанности по дому, им поручалось подмести в доме и на дворе, нянчить младших братьев и сестер, а в летнюю пору нарвать травы на корм свиней или кроликов, охранять огород от кур и домашней скотины и т.д. К семи годам дети были уже настоящими помощниками родителей, хорошо зная несложную работу по хозяйству. Дети с пяти лет становились няньками в семье. С этого возраста они могли служить и «в людях» в качестве няньки. В больших семьях часто отдавали детей в семьи дальних родственников или зажиточных крестьян для работы: пастьбы птицы и домашнего скота, помощниками на кухне, в поле, огороде и т.д. [7]. Традиция трудового воспитания в чужих семьях существовала с раннеклассового общества. Начиная с XVI–XVIII вв. представители шляхты отдавали своих детей в крестьянские семьи (этот обычай назывался «дзядзькаванне»), где дети могли приобрести трудовые навыки, приобщиться к культурным ценностям, познать высоконаравственные заповеди народа.

Важным занятием малолетних детей летом был сбор грибов, ягод, лекарственных растений. Детской обязанностью было натереть лыко или нарезать лозы для изготовления лаптей, корзин и других вещей. Ни один крестьянский ребенок в традиционной белорусской семье не избегал такого занятия, как пастушество. С 5–6 лет дети пасли птиц (кур, гусей, уток и др.), позже – коз, свиней, коров, лошадей. Это занятие требовало от детей ответственности за ущерб, который при недосмотре делали животные или птицы. К тому же, нужно было вставать на рассвете (для пастьбы лошадей и коров) [7]. Этнограф и фольклорист конца XIX в. П.В. Шейн в своей работе «Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края» отмечал, что воспитание белорусских детей начинается с пастушества: «...Так как всякий хозяин должен пасти сам свой скот, то как только ребенку исполнилось 7 лет, будь то девочка или мальчик, его посылают в поле со скотиной. Пастухом ребенок бывает до 13 лет, после же этого срока отец – сына, а мать – дочь начинают приучать к работе, т.е. брать с собою по-всяду» [13].

Характеризуя работу детей в традиционной белорусской семье, Н.В. Довнар-Запольский писал, что дети с ранних лет выполняют те или другие хозяйственные обязанности, и чем семья меньше, тем раньше крестьянский подросток знакомится с суровым трудом [4].

С двенадцати лет мальчик начинал практиковаться в земледелии: загребал сено, следил за ним; с пятнадцати лет – косил, с семнадцати – работал с сохой и к двадцати годам он уже был настоящим хлеборобом. Девушка к восемнадцати годам знала все женские работы [7]. Как отмечал В.П. Шейн, изучая быт Витебской губернии, до восемнадцати лет «как малец, так и девка» становились уже настоящими работниками. Хороший работник должен был уметь все делать сам: соху, борону, колеса, сани, построить избу, даже сам «осадзидь» окно, двери. Девушки должны были уметь прясть, ткать разные холсты и сукно, шить [13].

Самым действенным средством трудового воспитания являлся личный пример родителей. С первых дней своей осознанной жизни ребенок постоянно находился с родителями, среди взрослых родственников, наблюдал за их поведением, работой и отношением к ней [2].

Девочки с ранних лет всегда были рядом с матерью. Все трудовые обязанности, которые требовалось выполнять женщине дома и в поле осваивались вначале посредством игры, а затем и на практике. Мальчики до определенного возраста также находились при матери. Взрослея, они переходили под наблюдение отца и начинали обучаться мужским делам. Под внимательным наблюдением и руководством старших дети приучались и к самообслуживанию [1].

Первые трудовые навыки дети приобретали посредством игры. Наблюдая за взрослыми, дети воссоздавали увиденные трудовые операции. Н.Я. Никифоровский писал в конце XIX века, что бесспорно большая часть местных игр есть подражание и воссоздание сельскохозяйственных и домашних работ взрослых, вольными или невольными свидетелями которых дети становятся с малых лет [6, с. 23]. Это подтверждает Е.Р. Романов: «... Из других забав детей можно указать на уборку сена. Дети рвут руками или при помощи самодельной косы траву, расстилают ее рядами для просушки, потом сгребают и складывают в копны, а из копен делают крошечные стога. Иногда дети, собравшись большой толпой, изображают из себя стадо домашних животных; двое из них делаются пастухами: берут кнуты и гонят стадо «на пашу», к водопою и т.д.» [8, с. 590]. Игры способствовали не только приобретению знаний о трудовой деятельности, но и нравственному, физическому развитию подрастающего поколения.

Как отмечает Л.В. Ракова, трудовые навыки передавались непосредственно в трудовом взаимодействии, где «происходила гендерная передача опыта, знаний и примеров поведения старшего поколения» [7]. Мать была образцом для подражания для дочери, отец – для сына. Мать готовила еду и дочь помогала ей, выполняя сначала несложные операции. Девочка училась не только хорошо готовить, но и определять нужное количество продуктов, распределять их на более продолжительное время. Девочки 8–10 лет приобретали более сложные женские навыки: прясть шерсть, вышивать сорочки или фартуки для себя и сестер, шить самые простые вещи. Работали под наблюдением матери, бабушки или старшей сестры, которые помогали в освоении трудовых навыков, обучая мастерству, которое осваивалось в процессе многократного повторения рабочих операций [7].

Вышеназванные принципы использовались и в обучении мальчиков основным мужским делам: земледелию и какому-либо домашнему ремеслу (теслярство, токарское, кузнечное дело и др.). Мужская работа требовала больших физических усилий и для ее освоения было необходимо больше времени. К окончанию подросткового периода мальчики должны были уметь насадить косу, сделать соху, борону, сани, строить дом, делать двери, оконные рамы и другую сложную работу [7]. Некоторые юноши овладевали бондарным мастерством. Согласно исследованиям В.П. Шейна, в конце XIX в. среди промыслов было распространено бондарство, т.е. «выделывание на продажу деревянной посуды, например, дежек, ведер, мисок и ложек белых, некрашенных и ночвы» [13]. Кроме бондарства, например, крестьяне Витебской губернии, занимались портняжеством и пекучеством, т.е. в свободное от полевых работ время шили на крестьян верхнюю одежду и били печки.

В процессе совместной трудовой деятельности дети знакомились не только с возделываемыми сельскохозяйственными культурами, способами их переработки, но и с основными терминами, связанными с сельскохозяйственными работами, названиями орудий труда: матыка, капаница, заступ, рыдаль, залезняк, сошка, саха, вершалина, астрога, барана, валак (орудия для обработки почвы), грабли, сахор, наряд (орудия для удобрения почвы), каробка, севок (орудия для посева), коса, клевец, степалка, цурка (орудия для косьбы и жатвы), цеп, вялка, апалушка (орудия для обмолачивания и очистки хлебных зерен) [9].

Трудовое воспитание в семье было основным средством передачи опыта и знаний молодому поколению. Добросовестный труд, согласно представлениям белорусов, считался основой благополучия, престижа семьи, а трудолюбие рассматривалось как важнейший критерий нравственной оценки личности и конкретной семьи. Недаром способность молодых людей к труду всегда учитывалась при выборе жениха или невесты. Этнографы неоднократно отмечали, что не богатство и красота, а трудолюбие определяет у крестьян выбор суженого. Ю.Ф. Крачковский писал в 1874 г.: «Выбирая невесту, больше всего обращают внимание на то, чтобы она не была, что называется, белоручка, была бы трудолюбивая, здоровая» [5].

С давних времен важнейшие периоды сельскохозяйственного труда были связаны с праздниками и обрядами, которые определяли значимость труда человека и служили закреплению традиций. В трудовом воспитании подрастающего поколения важное место занимает календарно-обрядовая поэзия белорусов. Народная поэзия в легко усвояемой форме давала сведения о сроках ведения сельскохозяйственных работ. Наблюдения за природой находят свое отражение в народных приметах, нередко выраженных в пословицах, поговорках, загадках, поверьях, песнях. Народный календарь отражает знания о ведении хозяйства, о земле, о самой жизни трудового народа: «Шмат снегу — шмат хлеба», «Божая кароўка, што заўтра будзе — дождж ці пагода? Пень ці калода? Пагода — ляці. Дожджык — сядзі», «Ластаўкі нізка лётаюць — будзе дождж», «Увосень — работ восем», «Багата вясна кветкамі, а восень палеткамі», «Студзень зямлю студзіць, ды надзею на вясну грэе», «Сакавік — з вадой, красавік — з травой, май — з кветкамі», «Лета збірае, а зіма праядае» «Калі бяроза жаўцее зверху, хутка маразы», «Шмат жалудоў на дубе на цёплую

зіму», «Вялікія мурашкі ўвосень – на суровую зіму», «Вішня не апала – зіма не настала», «Лета прагуляеце – восенню не збераце».

Наиболее ярко идеи трудового воспитания представлены в пословицах и поговорках, в которых отражены определенные нравственные требования, связанные с подготовкой подрастающего поколения к трудовой жизни:

– *формирование положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни* («Працаваць не любіш — чалавекам не будзеш», «Усе жывое трудзіцца», «Хто з работай дружыць, той жыве і не тужыць», «Хто хоча шчасліва жыць, той працу павінен любіць», «Без працы жыць – толькі неба капціць», «Праца з балота зробіць золата», «Без працы не будзе шчасця», «Праца чалавека красіць і славіць»);

– *мотивация к трудовой деятельности как к социально значимой ценности* («Добра працуеш – павагу маеш», «Якая справа, такая й слава», «Адна ластаўка вясны не робіць», «Шчыра працуй у грамадзе, дык не будзеш у бядзе»);

– *формирование потребности в творческом труде* («Жаданая праца як сонца ўзыход», «Калі праца асалода, жыцце – хараство»);

– *воспитание высоких нравственных качеств:*

- *трудолюбия* («Хто старанна працуе, той мір мацуе», «Набытая мазалямі капейка перацягне лёгкі рубель», «Зіма на лета працуе, а лета на зіму «Ляжачага хлеба нідзе няма», «Хто працуе, той і мае»); *долга* («Сон на заўтра адлажы, а работу сёння зрабі»);
- *ответственности* («Лепей трошкі зрабіць, чым багата нагаварыць», «Рабі так, каб сабак не дражніць і людзей не смяшыць», «Хто не лянціцца, той справай сваёй ганарыцца», «Спарвы словам не заменіш», «Не глядзі, каб скоро, а глядзі, каб добра», «Адклад не ідзе на лад»);
- *дисциплинированности* («Рана ўстанеш – многа зробіш», «Што зробіш сёння, не рэба будзе рабіць заўтра», «Не марнуй часу дарэмна: вясна пройдзе, не вернеш»);
- *целеустремленности* («Душу і сэрца ў работу ўкладзі, кожнай секундай у працы даражы»);
- *предприимчивости, деловитости* («Любіш ездзіць – кармі кабылу», «Справа майстра баіцца», «Вочы страшацца, а рукі робяць»);
- *честности* («Чужое багацце не грэе», «Прышло махам – пойдзе ветрам-прахам»).

Результатом трудового воспитания в белорусской народной педагогике было не только формирование у подрастающего поколения уважительного отношения к труду, необходимых умений и навыков, но и формирование у детей отрицательного отношения к безответственности, неорганизованности, нечестности, лени, тунеядству. Трудовое воспитание лежало в основе нравственного воспитания. Воспитание трудолюбия у подрастающего поколения невозможно без формирования таких качеств, как ответственность, совестливость, уважение к старшим, доброе отношение к людям, сознание своего долга. Именно поэтому трудолюбие почиталось у белорусов как высшая нравственная ценность: «Добра працуеш – павагу маеш», «Лепш заробленае, чым пазычанае», «Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Для здаровага чалавека праца – лепшы доктар», «Хто людзям жадае дабра, тое ж сам атрымае».

Белорусский народ всегда стремился к совершенству, что определяло эстетическую направленность труда. С.Г. Туболец, исследуя традиции эстетического воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – конца XX ст., показывает эстетическую составляющую трудовой деятельности. Несмотря на повседневность, тяжесть труда, он должен быть красивым – рационально организованным, целенаправленным, и результат также должен быть эстетически значимым. Ученый утверждает, что о полезности труда как для работника, так и для других лиц; о полезности утилитарной и духовной можно говорить, когда труд утверждает человека в действительности, приносит наслаждение и удовольствие от действий, усилий, результатов. Это нашло свое отражение в пословицах и поговорках: «Жаданая праца як сонца ўзыход», «З песняй і работа спорыцца», «Каваль куе, а жалеза пяе», «Не пытайся, ці галоўка гладка, а пытайся, ці падмецена хатка», «Прымусовая работа самая цяжкая», «Тады слова – серабро, калі справы – золата». Также автор указывает, что эстетический идеал вбирает в себя отношения человека к труду, людям, природе и содержит образ человека-труженика. Народные пословицы, поговорки подчеркивают, что «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож». Иначе говоря, не назовут красивым лентяя, лодыря. Внешняя красота не имеет первостепенного значения. Люди отметят красоту лица, тела, однако сравнение пойдет через трудовые поступки («Бровки как сярпчкі, а ніўка няжатая стоіт») [11].

Особенности трудового воспитания, определяемые своеобразием быта белорусов, имели ярко выраженные региональные черты: трудовое воспитание было ориентировано на виды сельскохозяйственной деятельности, промыслы и ремесла, характерные для каждого региона. Так, в Северном Поозерье было распространено земледелие (вместе с зерновыми большое место занимала культура льна), животноводство, лесные промыслы, собирательство, рыболовство, охота, бондарное ремесло. В Поднепровье было

широко развито хлеборобство, выращивание льна, конопли, добывающие промыслы, в частности собирательство, пчеловодство, лесохимические промыслы. Среди ремесел выделялось ткачество. В Северо-Западном регионе (Понемонье) преобладало земледелие (выращивание зерновых культур, льна, репы, картофеля, конопли), изготовление керамической посуды, гончарство. Аграрная культура имела региональные черты, что проявлялось в своеобразных способах и приемах обработки земли, местных вариантах земледельческих приспособлений и орудий труда. В процессе многовековой трудовой деятельности народом был создан с учетом местных природно-географических условий годовой календарь, который нашел отражение в календарно-обрядовой поэзии.

Все вышесказанное позволяет рассмотреть особенности трудового воспитания в региональном аспекте. Определенный интерес для нас представляет исследование И.С. Сычевой, где народно-воспитательные традиции рассматриваются на примере Мозырского Полесья. Исследуя особенности народной педагогики Мозырского Полесья И.С. Сычева большое внимание уделяет трудовому воспитанию. Она отмечает, что трудолюбие формировалось в ходе семейного воспитания, в условиях натурального хозяйства, занятости земледелием, скотоводством, народными ремеслами и промыслами. В трудовом воспитании в условиях Мозырского Полесья выделяет ряд компонентов: овладение основами знаний о природе и человеке; развитие способности использовать эти знания на практике; сформированность мотивов трудовой деятельности, понимание необходимости с малых лет работать ради благополучия семьи и собственного; наличие представлений о специфике трудовых занятий, характерных для мужчины или женщины. Автор указывает, что в трудовом воспитании большую роль играло развитие физических сил и качеств, которые обеспечивали работоспособность человека, т.к. физический, земледельческий труд рассматривались полешуками как первостепенные. Содержание трудового воспитания определялось основными трудовыми занятиями (земледелие и животноводство), промыслами (охоты, рыболовства, бортничества, собирательства) и народными ремеслами (кузнечное, гончарства, бондарства), которые развивались на Мозырском Полесье. Особенность трудового воспитания определялась природными условиями и географическим положением Мозырщины, где среди наиболее значимых природных факторов исследователь выделяет лесные массивы, болота, водная система Припяти и ее истоков. Дети обучались востребованным на Мозырском Полесье ремеслам: печника, гончара, мельника, кожевника, кузнеца. Отмечается, что одной из важных составляющих трудового воспитания являлось оказание регулярной помощи старикам и немощным, а также непосредственное участие детей в календарных и семейных праздниках и обрядах, где они выполняли обрядовые функции согласно местным традициям [10].

Заключение. Исследования белорусских этнографов, историков и просветителей конца XIX – начала XX ст., современных белорусских ученых показывают, что содержание трудового воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX ст. заключалось в соблюдении народных традиций трудового воспитания (восприятие труда как жизненной необходимости, включение в трудовую деятельность с раннего детства, освоение детьми трудовых навыков и правил ведения сельскохозяйственных работ посредством игры и участия в праздниках календарно-обрядового цикла, приобретение трудовых навыков в совместной деятельности с родителями под их непосредственным наблюдением и руководством) с учетом возрастных особенностей и региональных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск : Нар. асвета, 1993. – 120 с.
2. Беларусы. Т. 5. Сям'я / В.К. Бандарчык [і інш.] ; рэдкал.: В.К. Бандарчык [і інш.] ; Ін-т Мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАН Беларусі. – Мінск : Бел. навука, 2001. – 375 с.
3. Богданович, А.Е. Педагогические воззрения белорусского народа / А.Е. Богданович // Минский листок. – 1886. – № 66.
4. Довнар-Запольский, М.В. Исследования и статьи. / М.В. Довнар-Запольский. – Т. 1. – Киев, 1909.
5. Крачковский, Ю.Ф. Быт западно-русского селянина / Ю.Ф. Крачковский. – М., 1874.
6. Никифоровский, Н.Я. Очерки Витебской Белоруссии : старцы (из XII кн. «Этнографического Обозрения») / Н.Я. Никифоровский. – М. : Высочайше утврж. Товарищество Скоропеч. А.А. Левенсон, 1892. – 36 с.
7. Ракава, Л.В. Эвалюцыя традыцый сямейнага выхавання беларусаў у XIX – XX стст. : манагр. / Л.В. Ракава. – Мінск : Бел. навука, 2009. – 312 с.
8. Романов, Е.Р. Белорусский сборник. Быт белоруса. Вып. 8. / Е.Р. Романов. – Вильна, 1912.
9. Сержпутовский, А.К. Земледельческие орудия белорусского Полесья : из первого тома «Материалов по этнографии России» / А.К. Сержпутовский. – СПб., 1910. – 16 с.
10. Сычева, И.С. Народная педагогіка Мазырскага Полесся ў традыцыйнай культуры рэгіёна : дыс ... канд. пед. навук : 13.00.01 / И.С. Сычева. – Мазыр, 2011. – 192 л.
11. Туболец, С.Р. Традыцыі эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзяў : дис. ... канд. пед. навук : 13.00.01 / С.Р. Туболец. – Витебск, 2014 – 209 л.

12. Цітоў, В.С. Этнагарафічная спадчына: Беларусь: Краіна і людзі / В.С. Цітоў. – 2-е выд. – Мінск : Беларусь, 2001. – 208 с.
13. Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края. Собранные и приведенные в порядок П. В. Шейном. – СПб. : Тип. Император. Акад. наук, 1887–1902.

Поступила 10.10.2017

THE CONTENT OF LABOR EDUCATION IN THE BELARUSIAN NATIONAL PEDAGOGICS OF THE END XIX – EARLY XX CENTURY

N. SHABANOVA

Labor education is Central to a number of ethno-cultural and ethno-pedagogical values of the Belarusian people. In this respect, the definition of the content of labor education in the Belarusian people's pedagogics of the end XIX – early XX century is of particular relevance, because labor education is fundamental to versatile personality development.

In article on the basis of the analysis of the ethnographic works of the late XIX – early XX century, modern ethnographic and ethno-pedagogical research. of the XX century, demonstrates the importance of folk pedagogics in labor education. The features of labor education in the Belarusian national pedagogics of the end XIX – early XX century in some regions of Belarus.

Keywords: labour education, the content of labor education, national pedagogy, folklore.

УДК 373.3

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ИХ СОДЕРЖАНИЕ

канд. пед. наук, доц. В.И. КОЗЕЛ
(Барановичский государственный университет)

Основными структурными компонентами готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности являются потребностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный компоненты. Их содержательное наполнение призваны обеспечить воспитательные компетенции и гуманно-личностные ориентации. Комплекс воспитательных компетенций включает академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, которые определяют созидательные потребности (в профессиональном самоутверждении, творческом самовыражении, активном освоении мира, целостном чувстве собственного достоинства, в познании и совершенствовании растущего человека, собственной личности) и служат показателями для измерения исследуемой готовности.

Ключевые слова: *готовность к воспитательной деятельности, компетентностный подход, потребностный подход, потребностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, операционно-деятельностный компонент, оценочно-рефлексивный компонент, академические компетенции, профессиональные компетенции, социально-личностные компетенции.*

Решение проблемы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности на современном этапе обуславливает содержательное наполнение ее структурных компонентов. Являясь важнейшим компонентом профессиональной готовности, *готовность будущего педагога к воспитательной деятельности* представляет собой интегративное качество личности будущего педагога, системообразующими компоненты которого – созидательные потребности, ценностное отношение к воспитательной деятельности и воспитаннику, комплекс компетенций, необходимых для целостного развития личности воспитанника и воспитателя в образовательном процессе. Под целостным развитием понимается развитие интеллектуального, духовного и физического потенциала растущей личности и личности педагога. Созидательные потребности включают ряд потребностей: в профессиональном самоутверждении, творческом самовыражении, активном освоении мира, чувстве собственного достоинства, познании и совершенствовании растущего человека, собственной личности. В образовательном дискурсе приняты академические, профессиональные и социально-личностные компетенции. Основой академических компетенций являются системные знания в области человековедения. Профессиональные компетенции обеспечивают целостность воспитательного пространства, построение учебно-воспитательного процесса с учетом ведущих потребностей воспитанников и программ их обогащения. Основу социально-личностных компетенций составляют умение устанавливать позитивные отношения с участниками образовательного процесса, проявлять социальную активность и быть способным к саморазвитию.

Само понятие готовности к воспитательной деятельности на протяжении значительного промежутка времени (с начала 70-х годов XX в.) приобретало разнообразные трактовки в силу таких значимых факторов, как уровень и особенности общественного развития; изменения в социально-психологическом портрете формирующейся личности; состояние образования и науки в целом. Значительный вклад в разработку психолого-педагогических аспектов готовности к деятельности внесли Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин, И.А. Колесникова и др.

В представленной нами трактовке готовность к воспитательной деятельности рассматривается с позиции *потребностного и компетентностного подходов*. Целостное развитие личности, обладающей гуманистическим мировосприятием, способен обеспечить педагог, «видящий смысл человеческой жизни быть источником света и тепла для других людей... быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [1, с. 25–32]. Способность «поднять себя до уровня человеко-созидательной деятельности» проявляется в умении «любить ребенка, стремлении его понять, что требует постоянного «упражнения» души, возвращая в себе способности к сопереживанию, жалости, милосердию, терпимости, развития навыков общения и рефлексии» [2, с. 6].

Базовой потребностью человека является его умение самому заботиться об удовлетворении своих потребностей. Без личностной активности, установления определенного взаимоотношения с внешней действительностью ни одна потребность не может быть удовлетворена. «Бесспорно, эта потребность составляет по существу все содержание жизни: было бы неуместно говорить о жизни без активности» [3, с. 306].

Рассматривая исследуемую готовность как созидательную, мы представляем ее с позиции взаимоотношений будущего педагога с самим собой, воспитанниками, родителями и участниками-партнерами, заинтересованными в воспитании личности. Эффективность этих взаимоотношений зависит от развития ряда компетенций. Компетентностный подход призван обеспечить практико-ориентированную профессиональную подготовку студентов, усилить роль их самостоятельной работы по разрешению актуальных социально-профессиональных проблем [4, с. 95].

«Состояние готовности к профессиональной деятельности имеет сложную динамическую структуру и включает в себя следующие компоненты: мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга, положительное отношение к профессии, интерес к ней); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности); операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями); волевой (самоконтроль, умение управлять собой во время выполнения трудовых обязанностей); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия ее оптимальным профессиональным образцам). Между компонентами существуют функциональные зависимости: стремясь удовлетворить свои потребности, человек в практической деятельности на основе внутренней активности реализует определенную цель», – отмечают М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [5, с. 37].

Важными компонентами готовности к воспитательной деятельности являются социальные установки личности (аттитюды), понимаемые как предрасположенности к определенному поведению личности в ситуациях общения с другими людьми. В структуре установки ученые выделяют: аффекты (эмоции), когнитивные образования (убеждения, мнения), поведенческие акты (реации, навыки) [6, с. 59].

Профессиональная готовность к воспитательной деятельности как сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов включает мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты. Все качества личности учителя, определяющие его готовность к воспитательной работе с учащимися, интегрированы в ее направленности как совокупности доминирующих мотивов профессионального поведения и деятельности: «в структуре личности учителя центральное место занимает мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии..., вокруг него конституируются основные свойства и качества педагога-профессионала» (В.А. Сластенин) [7, с. 19–20].

Одним из важнейших компонентов готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности является *потребностно-мотивационный компонент*. Его сформированность определяется потребностью будущих педагогов проявлять интерес к внутреннему миру воспитанника, решать противоречия растущей личности, быть готовым устанавливать позитивные отношения с воспитанниками, их семьями и социальными партнерами, заинтересованными в воспитании растущей личности.

Удовлетворенность профессией педагога, стремление к саморазвитию и полноценной социализации в профессиональной среде определяют потребность в профессиональном самоутверждении. В свою очередь потребность в профессиональном самоутверждении детерминируется осознанием социальной значимости воспитательной деятельности, достоинств профессии учителя.

Характеристика структурных компонентов готовности к воспитательной деятельности проявляется в глубоком понимании сущности человека, его потребностей и мотивов поведения, особенностей и возможностей. *Когнитивный компонент* в структуре готовности позволит обеспечить системное антропологическое знание, необходимое для обеспечения развития целостной личности воспитанника, и послужит основой для саморазвития педагогов. При этом важен не только уровень профессиональных знаний, но и уровень гуманитарных знаний в целом. «Современная антропология рассматривает воспитание как процесс, который сохраняет человеческую сущность любого общества и создает условия как для развития общества, так и для продуктивного существования каждого человека» («спасает», по Н.И. Пирогову) [8, с. 63]. Педагог-воспитатель, обладающий антропологическим мировоззрением, должен быть ориентирован на воспитуемого (вне зависимости от его особенностей) как высшую ценность, значимость каждого периода в его жизни. Отсюда непримиримое отношение к насилию и жестокому обращению с детьми, потребность создания комфортной эмоциональной атмосферы в учреждениях образования, семьях воспитанников, необходимой для гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой.

Эмоционально-волевой компонент в структуре исследуемой готовности обусловлен надобностью учитывать в каждом ребенке его эмоциональное состояние, выявлять причины его тревожности, скрытого страха, отчуждения, пассивности и неустойчивого поведения и оказывать своевременную и необходимую помощь в трудных жизненных ситуациях.

Значимость эмоционально-волевого компонента в структуре готовности детерминируется недопустимостью проявления эмоциональной глухоты со стороны педагогов, порождающей у воспитанников целый ряд

негативных переживаний, на основе которых формируется чувство отчужденности, социальной пассивности, безразличия и равнодушия к окружающей жизни, душевной черствости. Как показывает практика, успешное обеспечение различных направлений жизнедеятельности формирующейся личности сопряжено с поддерживающимися до сих пор среди учителей стереотипами приверженности к «карательной профилактике отклоняющегося поведения, основанной на мерах социального контроля и устрашения последствиями нарушения норм и правил поведения и деятельности» [9, с. 5].

Нехватка понимания со стороны взрослых, добрых слов, любви, уважительного отношения (что, по сути, придает силы для преодоления жизненных трудностей, возникающих на его пути, таких как несложившиеся отношения с одноклассниками, родителями и учителями, несчастная любовь, психологическая травма после развода родителей, неудачи в учебе и т.д.) вызывает у подростка ощущение одиночества, своей ненужности и ущербности. Как следствие, участились случаи проявления жестокости и насилия в среде подростков, неумение сопереживать другому человеку. А как известно, нормально социализирующаяся личность обладает способностью делать добро, откликаться на чужую боль, сострадать и сочувствовать людям. Вышеназванные факторы делают актуальным эмоционально-волевой компонент в структуре готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Необходимо отметить, что процесс его формирования в профессиональной подготовке будущих педагогов не нашел должного отражения в содержании учебных планов и программ, учебников и учебных пособий педагогических вузов. Об этом свидетельствуют результаты педагогической практики, которая становится серьезным испытанием для студентов, не получивших также знаний об эмоциональной сфере ребенка, подростка, юноши. Студенты не только теряются в напряженных ситуациях при взаимодействии с воспитанниками, но и усугубляют напряжение. Причиной тому становится неумение распознавать эмоции воспитанников, управлять собственными эмоциями и чувствами. Способность к сопереживанию, к проявлению чуткости, отзывчивости, толерантности способствует налаживанию доброжелательных отношений с участниками образовательного процесса, выбору правильных методов общения в определенных жизненных ситуациях, обеспечению эмоционального благополучия воспитанника в коллективе.

Операционно-деятельностный компонент как значимый компонент в структуре готовности к профессиональной деятельности признается всеми исследователями. Антропологически безупречным воспитанием считается воспитание, при котором ставятся осознанные гуманистические цели, присутствует антропологическая ориентированность, целостность и продуманность всех компонентов воспитательной системы; высокие нравственные ориентиры и природосообразные, ненасильственные методы воспитания, удовлетворяются потребности ребенка в признании и уважении, создается ситуация успеха, поддерживается в коллективе целостное чувство собственного достоинства каждого ребенка. Значимым является не только владение технологиями осуществления воспитательной деятельности, но и технологиями личностного самосовершенствования, самовоспитания. Умение переводить антропологические знания на язык соответствующих технологий в управлении воспитательной деятельностью способствует эффективному постижению основ создания целостного воспитательного пространства.

Оценочно-рефлексивный компонент готовности к воспитательной деятельности необходим для осознания себя в профессии как воспитателя, оценке своего потенциала и потенциала своих воспитанников. Способность к осознанию современного противоречивого окружающего мира служит побуждением к полноценной социализации, заключающейся в преобразовательной деятельности, неприятии негативных явлений в жизни общества. Данный компонент проявляется в умении осознанно контролировать результаты своей воспитательной деятельности и уровень саморазвития; является регулятором личностных достижений в воспитательной деятельности, моделирования высоконравственных отношений с людьми; стимулирует самопознание, совершенствование мастерства педагога-воспитателя и формирование индивидуального стиля работы.

В таблице представлено содержание структурных компонентов готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Содержание каждого компонента готовности составляют объединенные в комплекс академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие качество педагога-воспитателя с «доминантой на человека» (И.А. Колесникова). Комплексность такого явления, как готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности, позволяет учитывать в его структуре все необходимые взаимосвязанные и взаимозависимые аспекты: гуманно-личностную ориентацию, определяющую взаимоотношения будущего педагога с воспитанниками, родителями и участниками-партнерами, заинтересованными в воспитании; удовлетворение созидательных потребностей будущих педагогов в профессиональном самоутверждении, творческом самовыражении, активном освоении мира, целостном чувстве собственного достоинства, познании и совершенствовании растущего человека, собственной личности.

Таблица. – Структура готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности

Участ- ники Компе- тении 1	Будущий педагог 2	Воспитанники 3	Родители 4	Участники-партнеры 5
Потребностно-мотивационный компонент				
Академические	Потребность в системе знаний о себе, знаниях собственной стратегии самоутверждения и ее особенностей	Знание потребностей сферы, интересов, уровня нравственно-волевого развития	Потребность в знаниях условий успешного развития и воспитания ребенка в семье	Потребность в партнерском взаимодействии по вопросам развития и воспитания ребенка
Профессиональные	Потребность в профессионально-личностном саморазвитии, устойчивая мотивация к самообразованию, сформированность профессиональных интересов, умение определять потенциал собственной личности, необходимый для выполнения воспитательной деятельности, интерес к научно-педагогическим знаниям	Потребность в конструировании гуманистических отношений в системе «учитель – личность обучающегося», «учитель – коллектив обучающихся»	Потребность в определении воспитательного ресурса семьи и оказании педагогической поддержки в оздоровлении воспитательной среды семьи	Потребность в определении присущих каждому партнеру воспитательных ресурсов и выполнении организационно-координационной функции
Социально-личностные	Осознание профессионального идеала, чувство долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самодовольствия, как источников личной активности, стимулирующих потребность в самосовершенствовании, готовность к саморазвитию и социализации в профессиональной среде	Потребность в трепетном уважительном отношении к природе ребенка, достаточно глубоким понимании его природы	Потребность устанавливать и поддерживать доверительные, уважительные отношения с родителями и способствовать развитию их воспитательной культуры	Потребность в содействии субъектам социального партнерства в осознании партнерской позиции и развитии желания взаимодействовать по проблемам воспитания растущей личности
Когнитивный компонент				
Академические	Знание и объективная самооценка сильных и слабых сторон собственной личности, способность и готовность к приобретению новых знаний, использованию на практике методов гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах учебно-профессиональной и социальной деятельности; способность ориентироваться в информационном пространстве, отражающем культурную, экономическую, политическую жизнь общества, его различных социальных групп	Системное антропологическое знание о социальных, возрастных, психофизических, индивидуальных особенностях, в том числе особых образовательных потребностях, сильных и слабых сторонах, проблемах становления растущей личности	Знание ведущих концепций семейного воспитания в различных семьях, способах психолого-педагогического консультирования, особенностей налаживания партнерских отношений с родителями, способов управления системой защиты детей от насилия и жестокого обращения в семье, основных направлений коррекционных вмешательств	Знание передового опыта социального партнерства учреждений образования с социальной средой

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Профессиональные	Владение методами саморазвития и самосовершенствования и способностью заниматься саморазвитием: ставить перед собой личные и профессионально-значимые цели и задачи саморазвития, выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития, осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось, вносить необходимые поправки в результаты работы над собой	Способность определять субъектов с различными стратегиями саморазвития, владение способами осуществления дифференцированного подхода к субъектам с различными стратегиями саморазвития, укрепления их чувства собственного достоинства, выявления развивающего потенциала личности школьника, способов педагогической поддержки в решении ими жизненно важных проблем; владение методами и технологиями проведения обучающих семинаров, тренингов; навыками проектного менеджмента в педагогической деятельности, осуществления инновационной деятельности	Владение способами взаимодействия и педагогической поддержки воспитанников, находящихся в дисфункциональных семьях, в СОП, приемных и опекунах семьях, семьях, имеющих детей с ОПФР: способами проведения интервью с пострадавшим ребенком, диагностики распространения насилия над детьми, консультативной работы с дисфункциональной семьей, создания психологически безопасной образовательной среды	Знание способов создания междисциплинарной команды специалистов по решению проблем растущей личности
Социально-личностные	Владение методами саморегуляции в системе учебно-профессиональной деятельности, общения и собственной личности	Знание способов укрепления целостного чувства собственного достоинства и выстраивания конструктивного взаимодействия на основе нравственных ценностей	Умение выстраивать отношения на основе доверия, сотрудничества	Уметь работать в команде, быть ответственным, порядочным, доброжелательным в налаживании партнерских отношений
Эмоционально-волевой компонент				
Академические	Знание методов и приемов эмоциональной саморегуляции в напряженных ситуациях, укрепления волевых способностей	Знание специфики становления и развития эмоционально-волевой сферы ребенка, подростка, юноши	Знание средств коррективной эмоциональной сферы семьи	Учет средств эмоционального развития личности в условиях социального партнерства
Профессиональные	Способность к распределению внимания, профессиональная память на лица, имена, психические состояния; педагогическое воображение, наблюдательность	Организация ситуаций успеха, умение корректировать разрешение конфликтных ситуаций, обеспечивающее позитивное состояние участников конфликта; умение налаживать эмоциональный контакт, составлять рекомендации (предложения) по мониторингу и обеспечению эмоционального благополучия обучающихся	Умение вовлекать родителей в воспитательный процесс с учетом их образовательных способностей и жизненного опыта	Организация ситуации радости в условиях социального партнерства

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Социально-личностные	Оптимистичский подход к жизни (оценивать ценность бытия; умение проявлять эмоции радости, удовлетворения); восприятие профессионализма педагога как личностной ценности, целостное представление о личностных и профессионально значимых качествах	Позитивное отношение к воспитанникам, потребность в общении с различной категорией учащихся, эмпатия, забота, уважение их внутреннего мира, проявление расположенности и терпимости, умение повести по пути поиска смысла жизни, обретения или укрепления самоуважения, чувства собственного достоинства	Позитивное отношение к семье воспитанников	Позитивное отношение к участникам партнерских отношений, умение зажать искру доброты, благодарности, сострадания, уважения
Операционно-деятельностный компонент				
Академические	Использование концепций личностного роста, формирования образа идеального учителя	Готовность демонстрировать методы и приемы дифференцированного подхода, технологию оптимизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе	Владение способами взаимодействия с семьей учащегося	Использование механизмов выстраивания партнерских отношений, диагностики эффективности социального партнерства
Профессиональные	Система действий по самосовершенствованию: умение разрабатывать долгосрочную программу саморазвития в системе непрерывного самообразования, прогнозирование результатов собственной воспитательной деятельности; самообразовательная деятельность; разработка инновационных проектов	Умение проводить анализ, проектирование, моделирование и планирование воспитательной деятельности, анализировать систему взаимоотношений ребенка в коллективе, видеть динамику изменения этих взаимоотношений; резонировать с воспитанниками технологично краудсорсинга, социального партнерства и социального проектирования	Умение проводить анализ, проектирование, моделирование и планирование развития и воспитания ребенка в семье, организации системы профилактики насилия и жестокого обращения с детьми	Умение привлекать различные воспитательные ресурсы для решения проблем воспитанника, взаимодействие с позицией другого, согласовывать свои действия, работать в группе, следуя морально-этическим принципам партнерства
Социально-личностные	Способность к критическому мышлению; владение навыками здоровьесбережения и самосохранительного поведения; умение адаптироваться к изменениям профессиональной ситуации	Владение навыками межличностного взаимодействия и общения; способность продуктивно решать конфликтные ситуации, основываясь на понимании ментальных, этнических, культурных особенностей различных социальных групп	Способность брать на себя ответственность; умение адвокатиловать права субъектов образовательного процесса при взаимодействии с семьей	Способность работать в больших и малых группах, определять свою роль в работе группы и выполнять ее, сотрудничать со сверстниками и людьми старшего поколения для достижения поставленной цели

Окончание таблицы

Оценочно-рефлексивный компонент				
Академические	Адекватная самооценка самого себя, своего внутреннего мира, своего отношения к работе, другим людям; восприятие себя другими людьми, оценки ими личностных и профессиональных качеств, эмоциональных реакций (я в своих глазах, я в глазах другого)	Оценка сущности рефлексии как составляющей педагогической деятельности; владение способами рефлексии собственной профессионально-педагогической деятельности; умение анализировать достоинства и ограничения собственной педагогической деятельности; способность осознавать свои чувства и контролировать свои действия; умение адекватно оценивать результаты собственной деятельности		
Профессиональные	Самопознание собственных внутренних психических актов и состояний, размышления о себе в профессии; самостоятельный анализ событий дня, своих поступков, действий и реакций учеников, осознание поступков, мотивов и целей учебно-профессионального поведения	Умение развивать различные типы рефлексии у школьников	Умение оценивать собственную деятельность в работе с семьей и вносить коррективы	Умение оценивать деятельность заинтересованных лиц в решении проблем воспитания и влиять на ход событий с позиции нравственных ценностей
Социально-личностные	Оценка степени удовлетворенности собственной деятельностью по воспитанию растущей личности, уровня своего профессионального и личностного развития и планирование будущего успеха участников образовательного процесса и своего собственного, социорефлексия	Адекватная самооценка: – что я думаю о детях, как я их воспринимаю; – как я воспринимаю себя в профессии педагога-воспитателя и др.	Адекватная самооценка: – что я думаю о своей работе с родителями; – удалось ли мне избавиться от стереотипов во взаимодействии с семьей воспитанника	Адекватная самооценка: – каковы мои особенности (личностные, эмоциональные, когнитивные) и как они помогают мне в налаживании продуктивного социального взаимодействия

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
2. Колесникова, И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 1 (17) / – Режим доступа : <http://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=3404>. – Дата доступа: 03.04.2017. – С. 1–11.
3. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
4. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
5. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Университетское, 1976. – 165 с.
6. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 2005. – 851 с.
7. Сластенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. – М. : Логос, 2000. – 422 с.
8. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М. : Академия, 2008. – 205 с.
9. Сманцер, А.П. Превентивная педагогика: методология, теория, методика / А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова. – Минск : БГУ, 2008. – 263 с.
10. Яковлева, Ю.В. Педагогическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Яковлева. – Ярославль, 2015. – 240 л.

Поступила 20.10.2017

**READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES:
STRUCTURAL COMPONENTS AND THEIR CONTENTS**

V. KOZEL

The main structural components of the readiness of future teachers for educational activities are the need-motivational, cognitive, operational-activity, evaluation-reflective components.

Their content is intended to provide educational competencies and humane-personal orientations. The complex of educational competences includes academic, professional and social-personal competences that define creative needs (in professional self-assertion, creative self-expression, active development of the world, a holistic sense of dignity, in the cognition and improvement of a growing person, self) and serve as indicators for measuring the readiness.

Keywords: *readiness for educational activity, competence approach, a need-based approach, a need-motivational component, a cognitive component, an operational-activity component, an evaluation-reflective component, academic competencies, professional competencies, social-personal competencies.*

УДК 37.013.42:316.46

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ****Л.В. АНУФРИЕНКО***(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются лидерские качества на основе динамической подструктуры личности. Приводятся основные и наиболее важные компоненты психики, которые играют ключевую роль в становлении личности в качестве лидера. Приведены некоторые способы формирования лидерских качеств на основе описанных психических процессов, даются основные определения, связанные с процессом формирования лидерских качеств у студентов, а также перечисляются основные психолого-педагогические условия формирования данных качеств.

Ключевые слова: личность, лидерство, лидерские качества, развитие, формирование, студент, педагогические условия, структура личности.

Введение. В педагогической и психологической литературе при описании феномена личности акцентируется общественный характер данного явления, а именно: возникновение, развитие и дальнейшее формирование личности имеет значение только лишь благодаря жизни человека в социуме.

Термином «личность» обозначают индивида в совокупности его социально значимых качеств и черт, выраженных в неповторимых особенностях его сознания и деятельности [1].

Основная часть. Являясь объектом исследования таких наук, как педагогика, психология, социология и философия, теория личности рассматривается как структурное образование, в которое входят относительно неизменные характеристики, выполняющие роль основных строительных блоков человеческой психики [2]. Под психологической структурой личности понимается целостная модель, система качеств и свойств, которая характеризует психологические особенности личности.

Основываясь на исследованиях К.К. Платонова [3], иерархическая, или динамическая, структура личности состоит из определенных ступеней, где низшие ступени подчинены и управляются высшими, а высшие, включая в себя низшие и опираясь на них, не сводятся к их сумме, т.к. переходы от ступени к ступени осуществляются как скачки на основе появления системных качеств.

В структуру личности К.К. Платонов включает: 1) биологические свойства (биологическая подструктура); 2) индивидуальные особенности психических процессов (психологическая подструктура); 3) подструктура социального опыта; 4) подструктура направленности личности.

Все необходимые качества, которые входят в первую подструктуру, могут быть сформированы путем тренировки, а если есть необходимость, то по возможности даже переделаны или компенсированы другими качествами личности. Что касается второй подструктуры, в ходе взаимодействия с остальными подструктурами она (вторая) формируется при помощи упражнений. В основе третьей подструктуры лежит обучение, четвертая – формируется путем воспитания.

Под **лидерскими качествами** целесообразно понимать совокупность биопсихологических, психологических, а также социальных свойств личности, включая ее направленность, которые позволяют и обеспечивают выполнение данной личностью необходимых управленческих, манипуляционных и координационных действий в качестве лидера группы.

Развитие лидерских качеств – это процесс, в ходе которого личность, изменяясь под воздействием целенаправленного обучения и воспитания, формирует в себе системные лидерские качества.

Под **формированием лидерских качеств** подразумевается целенаправленное воздействие на человека средствами обучения и воспитания, в результате которого происходит становление личности в качестве лидера, а также приобретает комплекс устойчивых лидерских свойств и качеств.

Становление личности лидера – это результат, достигнутый в ходе развития в индивиде новых устойчивых личностных качеств, относящихся к лидерским, посредством воспитания и обучения.

К **биопсихологическим свойствам личности** относятся половые и возрастные свойства психики, особенности работы головного мозга и нервной системы, патологические особенности, темперамент.

С определенной долей уверенности можно сказать, что существует некая зависимость психических процессов и специфики психики от пола человека. В студенческий период именно женский пол менее оптимистичен по поводу будущих профессиональных достижений; напротив, студенты-мужчины имеют более сильное проявления таких характеристик, как мужскость и стремление к успеху. Можно отметить, что психика женского пола более обусловлена наследственностью, мужского – влиянием среды.

Обучение в университете приходится как раз на период поздней юности (18–25 лет), который характеризуется умственной и нравственной зрелостью, где ведущими видами деятельности являются профессиональная деятельность, трудовая деятельность и любовь.

Биопсихологическим свойством личности является также темперамент. **Темперамент** – это проявление в деятельности человека типа его нервной системы; это те индивидуально-психологические особенности личности, которые показывают силу, уравновешенность и подвижность нервных процессов [4].

Связанными с понятием типов темперамента являются понятия об экстраверсии и интроверсии. Здесь имеются в виду те характеристики индивидуально-психологических различий человека, при которых можно определить направленность личности либо на мир внешних объектов, либо на явления его внутреннего мира.

Если учесть тот факт, что биопсихические свойства личности подлежат тренировке, переделыванию, а при необходимости могут быть компенсированы другими качествами личности, в процессе развития лидерских качеств необходимо уделять внимание тем аспектам биопсихических свойств личности, которые в большей степени поддаются формированию и отвечают за лидерство.

Фаза индивидуальных особенностей психических процессов (психологическая подструктура личности). В общем виде, *психические процессы* – это устойчивая и целенаправленная совокупность взаимосвязанных нервно-психических актов, которые по определенной схеме преобразуют входы в выходы для получения необходимого продукта, результата, представляющего ценность для психики в целом [5]. Важно отметить, что все психические процессы, происходящие в человеке, тесно взаимосвязаны, они сливаются в один целостный процесс, который и образует психику. Таким образом, деление сознания на отдельные психические процессы является условным. К психическим процессам относятся: *внимание, память, эмоции, чувства, воля, ощущение, восприятие, мышление, речь*.

Внимание отличается от всех остальных психических процессов, т.к. не является самостоятельным видом психической деятельности как формы отражения, а скорее, синтезом других психических процессов. Внимание как психический процесс разделяется на два вида в зависимости от своей активности: произвольное (активное) и непроизвольное (пассивное). Произвольное внимание формируется в процессе воспитания и обучения. Непроизвольное внимание является более низкой формой внимания, которое возникает в результате воздействия определенного раздражителя на какой-либо из анализаторов. Развитие внимательности – важная задача при формировании лидерских качеств. Нет сомнения в том, что наиболее эффективные лидеры чутко и быстро чувствуют и осознают, что происходит вокруг них, замечают перемены, легко заостряют свое внимание на важных вопросах, а также отмечают изменения. Кроме внимания, важным является мотивация лидера и его потребности.

Мотивация влияет на продуктивность лидера, помогает выявить его движущие силы, определиться с выбором, а также проявить необходимую настойчивость.

Считается, что именно **потребности** мотивируют человека. Индивид постоянно испытывает определенные потребности, которые в большей мере и выступают его мотивом к действию и служат источником мотивации.

Мотивация лидерства в общем смысле означает потребность личности оказывать существенное влияние на других людей. Мотивация лидерства может проявляться в двух формах: личностной и социальной. Личностная форма предполагает потребность во власти как самоцели. Такая потребность выражается в стремлении человека доминировать над остальными, а также в желании иметь должностной и общественный статус. Социальная мотивация лидерства говорит о потребности человека иметь власть только ради достижения общепоставленной цели. Таким образом, первая форма опирается на потребность в контроле, тогда как вторая – на потребность в сотрудничестве.

Поняв потребности индивида в лидерстве, можно выстроить траекторию становления личности лидера в коллективе, а также сформировать необходимые для данного становления лидерские качества.

В процессе формирования лидерских качеств очень важно иметь представление о том, как **эмоции** могут помочь человеку не только в его самовыражении, но и как правильно при необходимости скрывать их. Для эффективного лидера очень важно быть чуткими как к собственным эмоциям, так и к эмоциям окружающих, т.к. это благотворно влияет на общую атмосферу в коллективе.

Эмоциональный интеллект как раз и отвечает за то, как человек способен распознавать эмоции, понимать те намерения, ту мотивацию и те желания, которые имеются у человека, а главное – как индивид может управлять своими эмоциями и эмоциями других людей для решения стоящих перед ним практических задач.

Составляющими эмоционального интеллекта являются самосознание, владение собой, социальное сознание (через эмпатию), организация взаимоотношений.

Несомненно, эмоциональный интеллект особенно важен для трансформационных и харизматических лидеров. Так, харизматические лидеры, как правило, воздействуют на окружающих через эмоции и

обращаются напрямую к чувствам последователей. В то время как трансформационные лидеры стараются ориентироваться на будущее и мотивируют на воплощение мечтаний в реальность.

В целом во время занятий по изучению роли эмоций, в процессе деятельности по формированию лидерских качеств важно анализировать следующие ключевые моменты: а) какие именно жизненные, учебные и профессиональные ситуации могут вызвать переживания; б) насколько сильна сама ситуация, чтобы повлиять на потребности, цели и мотивы индивида; в) какова степень интенсивности переживания; г) какова степень активности студента во время переживания; д) степень влияния переживания на его деятельность.

Эмоции достаточно тесно взаимосвязаны с **волей**, поэтому в психологии распространено понятие эмоционально-волевой системы личности. Воля относится к высшему уровню эволюции психики. Благодаря воле человек способен сознательно контролировать свою деятельность и управлять ею, преодолевать препятствия и идти к поставленной цели. Данное описание воли как психического процесса можно отнести и к описанию личностных характеристик лидера. Таким образом, наличие стойкой воли для лидера имеет большое значение. А значит, преподавателю в процессе воспитания у студентов сильной воли необходимо обеспечивать успешность выполнения какой-либо деятельности без собственного вмешательства; активизировать самостоятельность обучаемого; постоянно акцентировать внимание на успехе от выполнения той или иной деятельности; мотивировать к воплощению в жизнь принятых решений, вызывая при этом положительные эмоции и чувства.

Следующим психическим процессом является **мышление**. Существует четыре основных сферы, в которых интеллект человека может развиваться: независимость и системность мышления, открытость сознания и совершенствование собственной личности.

Независимость мышления характеризуется способностью выходить за рамки имеющихся предписанных правил и норм поведения. Данная сфера развития интеллекта дает возможность человеку понять, соответствуют ли собственные предположения и имеющаяся информация личным убеждениям. Такая способность помогает лидеру мыслить независимо и критически, рассматривать вопросы с различных точек зрения, интегрировать имеющуюся информацию, принимая при этом оптимальное решение, не потакать общему мнению, а высказывать свое собственное, а также действовать исходя только из своих собственных убеждений. Для того чтобы достичь независимости мышления, открыть себя новым идеям и способам действий («сознание начинающего»), лидеру важно отказаться от имеющихся и существующих в обществе стереотипов, от тех выводов, которые он делал в прошлом. Таким образом, для лидера важно такое качество, как любознательность. Кроме того, независимое мышление тесно связано с дальновидностью.

Для лидера особое значение имеет *системное мышление* – способность видеть синергию целого, а не только его отдельные части [6]. Такое мышление поможет оценить динамику происходящего, а также характер взаимоотношений, выявлять причинные циклы и устанавливать обратную связь.

Для развития мышления целесообразно задавать такие вопросы, которые потребуют глубокого осмысления; постоянно усложнять поставленные задачи или выдвинутые условия; создавать как можно больше проблемных ситуаций, подразумевающих самостоятельность в осмыслении при принятии необходимого решения; требовать самоконтроля действий и проводить анализ причин ошибок.

Раскрывая вопрос о **восприятии**, хотелось бы отметить, что, скорее всего, восприятие мира лидером будет несколько отличаться от того, как мир воспринимается другими людьми. Так, лидерам свойственно подвергать сомнению существующее положение вещей, они находятся в постоянном поиске нового, вдохновляют окружающих. Лидерам свойственно постоянно изменять ментальные модели как свои, так и окружающих.

Фрейм – это то, как лидер воспринимает окружающий мир. При помощи системы фреймов можно понять, как собирается информация, как принимаются решения, а также как осуществляется власть [6].

Существует четыре основных *фрейма лидерства*, которые расположены в виде ступеней: структурный, человеческих ресурсов, политический, символический. Фреймы оказывают существенное влияние на оценку ситуаций и выбор способов действий. Как правило, вначале лидерам свойственен структурный фрейм, остальные формируются в процессе накопления опыта.

Последним описываемым психическим процессом является речь. Нет сомнения в том, что при формировании личности лидера, особое внимание следует уделить тому, как лидер передает информацию окружающим, поэтому в процессе обучения необходимо уделить внимание ораторскому искусству, а также психологии общения и организации коммуникации.

Подструктура социального опыта включает в себя те знания, умения, навыки и привычки, которые получает человек в процессе обучения. В конечном итоге совокупность всех усвоенных знаний, умений и навыков отражается в опыте человека. **Опыт лидерования** – это те практические знания, умения и навыки в сфере лидерства, которые получает человек в ходе теоретического изучения вопросов лидерства, а также во время непосредственного участия в учебной деятельности, направленной на формирование в

нем лидерских качеств, приводящей в конечном итоге к более глубокому пониманию данного вопроса и наличию определенного уровня мастерства.

Последняя ступень психологической структуры личности – **подструктура направленности**. Под **направленностью на лидерство** понимается непосредственно желание, влечение, интерес, склонность и потребность индивида в лидерстве, выполнении роли лидера, принятии необходимости и возможности развивать и формировать в себе лидерские качества посредством целенаправленного воздействия на него со стороны педагога. По своей природе лидерская направленность имеет целостную, многоуровневую, иерархическую структуру, которая включена в постоянное взаимодействие с другими психологическими образованиями.

К психологическим образованиям, которые играют важную роль в становлении личности лидера, относятся установки. **Установка** – это позитивная или негативная оценка событий или вещей. Огромное значение для становления личности лидера имеют установки по отношению к самому себе. В этой связи особое внимание при развитии и формировании лидерских качеств необходимо уделять *Я-концепции*, т.к. именно в ней содержится ряд элементов самооценки, а также позитивных или негативных чувств к себе. В общем смысле человек с негативной Я-концепцией имеет низкую самооценку, с высоким уровнем Я-концепции – высокую. Это сказывается на деятельности лидера, т.к. более эффективными являются лидеры именно с высокой самооценкой, человек с низкой самооценкой может вредить не только личной карьере, но и создавать атмосферу, ограничивающую рост и развитие коллектива. Индивид с низким уровнем самооценки, скорее всего, не имеет стремления к лидерству.

Стремление к лидерству – это настойчивая решительность или установка на достижение статуса лидера в коллективе либо принятие себя в данной роли, основанное на желании доминировать над окружающими ради собственной выгоды или для достижения общего успеха при решении возникшей проблемы. При формировании лидерских качеств у студентов важно выявить наличие или отсутствие стремления к лидерству, а также понять природу данного стремления. На основе полученных данных можно более эффективно построить непосредственно сам процесс формирования качеств.

Формирование **лидерского мировоззрения** осуществляется при помощи системы представлений человека об окружающем мире, строится на социальном, межличностном и управленческом взаимодействии, происходит посредством социально-психологических связей, а также включает в себя освоение общекультурных компетенций, в процессе которых происходит самосовершенствование личности и ее становление в качестве лидера. Лидерское мировоззрение – это и отношение лидера к социуму, коллективу, самому себе, просьбам или потребностям, желаниям и интересам других людей, верность идеалам, чувство гордости и готовность выполнять работу, необходимую для общества, принципиальность, а также ответственность.

В целом личность большинства людей может быть представлена в виде системы характеристик. Многие из этих характеристик оказывают существенное влияние на эффективность лидера. Практически все характеристики индивида можно свести к пяти группам – **пяти основным личностным факторам**. Каждый из факторов включает широкий спектр специфических качеств. Данные факторы называются: экстраверсия, отзывчивость, добросовестность, эмоциональная стабильность, открытость опыту.

К примеру, значительным проявлением *экстраверсии* являются такие качества, как дружелюбие, энергичность, общительность, открытость по отношению к другим людям, стремление к доминированию. Такие лидеры обычно раскрепощены, уверены в себе, энергичны и имеют большое желание властвовать и брать на себя ответственность. Эта категория в основном охватывает качества, которые существенно влияют на поведение в группе.

Фактор отзывчивости проявляется в таких качествах, как внимательность и доброжелательность, способность понимать других, налаживать сотрудничество, прощать, сочувствовать, доверять. Именно отзывчивые люди легко находят друзей и имеют множество знакомств.

Добросовестность включает в себя ответственность, обязательность, целеустремленность, настойчивость. Этот личностный фактор больше связан со сферой профессиональной деятельности.

Эмоциональная стабильность – это уверенность в себе, выносливость в стрессовых ситуациях, способность адаптироваться к ситуации, умение спокойно переносить критику. С фактором эмоциональной стабильности тесно связан эмоциональный интеллект.

Открытость опыту – это широкая сфера интересов, творческое начало, воображение, любознательность, направленность на все новое.

Однако важно подчеркнуть, что хотя система пяти личностных факторов достаточно логична, характеристики личности, которые можно отнести к тому или иному фактору, спорны. Наличие всех пяти личностных факторов в одном человеке – явление редкое и не является гарантом становления личности в качестве лидера. Тем не менее, изучение качеств с позиции факторности дает возможность понять особенности отдельной личности, тем самым усиливая позитивные характеристики и ослабляя негативные.

Одним из специфических атрибутов, влияющих на эффективного лидера и формирование лидерских качеств, является **локус контроля**, который определяет то, как человек воспринимает происходящие с ним события: сам индивид несет ответственность за текущие действия или же произошедшее определяется экстернальными факторами – внешними силами или обстоятельствами. Как правило, люди с внутренним локусом контроля более мотивированы, способны легко контролировать свое поведение, социально активны, энергичны, открыты новым идеям. Такие люди лучше обрабатывают сложную информацию, эффективно решают проблемы, а также более ориентированы на достижение общей цели по сравнению с экстерналами – людьми с внешним локусом контроля. Именно интерналы (с внутренним локусом контроля) стремятся к власти, влиянию, авторитету, лидерству. Человек с внешним локусом контроля характеризуется структурированностью при выполнении каких-либо действий, а также предпочтительностью к четко поставленным задачам. Такие люди считаются конформистами, менее инициативны, не склонны к творческим и независимым действиям. Можно предположить, что зона комфорта для экстернала – это работа под чьим-либо руководством, а значит лидеров с внешним локусом контролем значительно меньше.

Решение проблемы формирования лидерских качеств у студентов учреждения высшего образования относится к категории психолого-педагогических исследований и имеет не столько теоретический, сколько прикладной характер. Сам **процесс формирования лидерских качеств** у студентов, обучающихся в учреждении образования, должен рассматриваться как специально сконструированная психолого-педагогическая деятельность, направленная на приобретение студентами знаний, умений и навыков лидерования, влияния и управления. Под **специально сконструированной психолого-педагогической деятельностью** понимается целенаправленная подготовка студента по овладению необходимыми знаниями технологий лидерования в любом виде общественной деятельности, которые он будет эффективно использовать для решения разных задач.

Для успешного функционирования отдельных компонентов психолого-педагогической деятельности по формированию лидерских качеств у студентов в процессе обучения необходимо определить соответствующие **психолого-педагогические условия**, т.е. совокупность всех обстоятельств, факторов, причин, а также целенаправленно организованную преподавателем педагогическую деятельность, систему педагогических средств, комплекс педагогических и психологических методов, педагогических приемов и форм обучения, позволяющих эффективно осуществлять мероприятия, направленные на формирование лидерских качеств.

Имеется возможность выделить следующие **психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств** у студентов учреждения высшего образования:

- 1) использование всех ресурсов образовательной среды высшего учебного заведения и актуализация непосредственно тех, которые в большей степени влияют на процесс формирования лидерских качеств у студентов;
- 2) формирование лидерских качеств у студентов должно осуществляться на основе представлений о динамической структуре личности посредством тренинга, упражнений, обучения и воспитания. Ведущей сферой должна выступать подструктура направленности личности;
- 3) при формировании лидерских качеств у студентов особое внимание необходимо уделять развитию Я-концепции, а также локусу контроля;
- 4) непосредственно сами лидерские качества, подвергаемые формированию в процессе обучения, целесообразно рассматривать с позиции пяти основных личностных факторов и на основе данных пяти групп вычленять те личностные характеристики индивида, которые необходимо развить;
- 5) процесс формирования лидерских качеств должен носить стабильный, непрекращающийся характер и основываться на решении задач в моделируемых педагогом ситуациях, в которых бы студент проявлял акт лидерства. **Акт лидерства** – это действие или поступок человека по отношению к окружающим (последователям), основанный на личностном желании в выполнении руководящей роли с помощью имеющегося личностного влияния при решении поставленной задачи и направленный на оптимизацию межличностных отношений в группе.

Вывод. Принято считать, что личностью не рождаются, личностью становятся. Сам процесс формирования личности сложен и многогранен. С одной стороны, индивид формирует свой внутренний мир в непосредственном процессе интеракции с другими членами общества посредством принятия уже имеющих и сложившихся видов и форм общественных отношений, с другой – человек через собственное поведение пытается выразить свое внутреннее Я.

Развитие лидерских качеств и становление личности в качестве лидера целесообразно осуществлять на основе знаний о динамической структуре личности при помощи тренировки, упражнений, обучения и воспитания. Важно также учитывать наличие стремления к лидерству и направленность на него.

Выделенные психолого-педагогические условия способствуют становлению личности в статусе лидера в процессе обучения. Вместе с тем данное исследование – только этап в поиске более современной системы становления лидера. С развитием общества, технологий, связей и общественных отношений изменятся и представления о лидерстве, и способы формирования лидерских качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Личность, ее характеристики и способности [Электронный ресурс] // Психология управления. – 2017. – Режим доступа: https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost_harakteristiki_sposobnosti. – Дата доступа: 09.10.2017.
2. Психологическая структура личности [Электронный ресурс] // О высшем образовании в Беларуси. – 2017. – Режим доступа: <http://www.ehu.by/content/tema-%E2%84%96-4-%C2%ABpsikhologicheskaya-struktura-lichnosti%C2%BB?page=0,5>. – Дата доступа: 09.10.2017.
3. Платонов, К.К. Структура и развитие личности: психология личности / К.К. Платонов, А.Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
4. Темперамент и тип нервной системы. Темперамент и стиль работы [Электронный ресурс] // Книги по педагогике и психологии. – 2017. – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped243.html5>. – Дата доступа: 09.10.2017.
5. Психологические процессы [Электронный ресурс] // Психология. Психологический словарь. – 2017. – Режим доступа: <http://azps.ru/articles/proc/index.html>. – Дата доступа: 06.10.2017.
6. Дафт, Р.Л. Уроки лидерства / Р.Л. Дафт. – М. : Эксмо, 2006. – 480 с.

Поступила 26.10.2017

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF LEADERSHIP QUALITIES DEVELOPMENT

L. ANUFRYIENKA

The article considers the questions of leadership qualities based on the dynamic substructure of a personality. It also gives the main and most important components of the mentality which play a key role in the formation of a leader's personality. The work describes some ways of forming the qualities of a true leader on the basis of the mentioned mental processes, basic definitions related to the process of forming the leadership qualities among students are stated as well, and on the basis of the analysis of psychological substructures the main pedagogical conditions for the formation of these qualities are listed.

Keywords: *personality, leadership, leadership qualities, development, formation, student, pedagogical condition, personality structure.*

УДК 37.02:379.81-053.6

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Г. ЩЕРБИНА*(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Свободное время подростка может выступать фактором социального воспитания и духовного развития его личности лишь при условии сознательного и целеустремленного использования этого времени самой личностью. Многообразные виды деятельности школьников в рамках свободного времени (отдых, самообразование, творчество и т.д.) способствуют освоению социального опыта и выработке у подрастающего поколения собственных ценностных ориентаций. Особенно актуальным сейчас становится анализ свободного времени подростков. Прежде всего, это связано с тем, что ценностные ориентации являются важным элементом структуры личности, определяя ее социальную и нравственную значимость для развития общества. Важно изучить условия, способствующие развитию личности в свободное время, и определить наиболее эффективные способы организации досуговой деятельности подростков.

Ключевые слова: свободное время, младшие подростки, досуговая деятельность, культура свободного времени.

Введение. Осмысление сущности свободного времени, его значимости как фактора социального формирования личности обуславливает необходимость уяснения социально-философской сущности категорий «время» и «свободное время» во всем многообразии аспектов их проявления, а также исследования имеющихся концепций свободного времени, поскольку на разных этапах развития и функционирования общества представления о времени претерпевали различную интерпретацию.

Исторически проблема свободного времени всегда интересовала общество и науку.

Основная часть. Научная разработанность проблемы потенциала свободного времени личности нашла свое отражение в трудах таких мыслителей прошлого, как Аристотель, Сократ, Платон, Гельвеций, Жан-Жак Руссо, Р. Оуэн, Платон, Сен-Симон, Декарт, Шопенгауэр. Свободное время и досуг рассматривались ими в связи со свободой, социальным положением, саморазвитием. Они первыми поставили досуг в зависимость от его отношения к деятельности, государственному устройству, свободе и педагогике, но в то же время, надо отметить, что эти формы рассматривались ими изолированно друг от друга, без анализа всей системы, ее целей и внутренней логики.

В XIX в. К.Маркс выдвинул и обосновал тезис, почему свободное время считается как досугом, так и временем для более возвышенной деятельности. Марксистская концепция свободного времени представляется концепцией труда и отдыха в развитии сущности сил человека. Именно в марксизме впервые в истории общественной мысли не только обосновывается тесная взаимосвязь категорий «время», «свободное время», «социальное время», но и раскрывается его суть.

В XX в. первые исследования свободного времени были проведены в 20-е годы, когда менялась экономическая парадигма развития общества, усиливалось внимание к свободному времени как общественной ценности, влияющей на формирование и развитие личности, ее ценностные ориентации (А.М. Гельмонт, К.А. Пажитков, С.Г. Струмилин, М.А. Финк). У истоков изучения сущности свободного времени в СССР стоял теоретик-экономист, академик С.Г. Струмилин. Его подход основывался на понимании тенденций и перспектив развития нового общества и нового человека. Взгляды и концепции С.Г. Струмилинина легли в основу исследования общих бюджетов времени трудящихся. В эти годы проведены и первые исследования свободного времени подростков, организуемые на базе внешкольных учреждений (С.Т. Шацкий). Анализируя работы этого периода, следует отметить, что в них имеются различные толкования свободного времени, рассматривается соотношение и взаимосвязь рабочего и свободного времени, однако, не выработано единого мнения о его содержании, структуре, границах.

Второй этап исследования свободного времени начался в послевоенный период и связан с необходимостью восстановления народного хозяйства и формировании новых ценностно-трудовых ориентаций и качеств социально-активной личности. В таких условиях соотношение свободного и рабочего времени потребовало новых воспитательных и социокультурных ориентаций (Г.А. Пруденский, В.Д. Патрушев, Е.Я. Емельянов). Г.А. Пруденским была предложена структура фонда времени, введено понятие внерабочего времени, в состав которого входит и свободное время. Основные положения, сформулированные С.Г. Струмилиным и Г.А. Пруденским, развил В.Д. Патрушев. Ученым была разработана и опубликована методика изучения бюджета времени трудящихся [1].

Третий этап относится к периоду 60–80 годов, когда усилилось внимание к общественно полезному труду, к реализации возможности личности для решения производственных задач и развития трудовой активности. Идейная основа научного исследования свободного времени составляла концепция коммунистического воспитания (Б.А. Грушин, Г.П. Орлов, А.В. Неценко, В.Н. Пименова,). Б.А. Грушин в своих работах дает определение свободного времени как «части внерабочего времени, свободного от исполнения разного рода непреложных обязанностей». Решение проблемы гармоничного развития личности в рамках свободного времени автор рассматривал через сочетание осуществляемых ею творческих видов деятельности [2]. Комплексный анализ проблем свободного времени предпринял А.В. Неценко. Им были выделены следующие функции свободного времени: экономическая, социальная и культурно-воспитательная [3]. Проблеме соотношения свободного времени общества и личности посвящены работы В.Н. Пименовой [4]. Автором дан всесторонний анализ факторов, определяющих использование свободного времени, и предложены его структуры: реакционная, рационально-потребительская, деятельная. Г.П. Орлов формулировал понятие свободного времени как «части социального времени, высвобожденной трудом от непреложных дел и являющейся сферой свободной деятельности и развития людей».

Четвертый этап относится к 90-м годам и связан со сменой общественно-экономической парадигмы развития общества и переходом его к рыночной экономике. Он отмечается изменением духовных и идейных ориентаций личности и общества, что обусловило смену функций свободного времени и сферы его соподчинения стратегическим задачам развития трудовой активности.

Свободное время как предмет теоретического и эмпирического изучения лежит в нескольких областях знаний: экономике, философии, социологии, педагогике, психологии, культурологии. В изучении проблемы свободного времени сложились определенные традиции, школы, направления, выработались концепции и взгляды, раскрывающие экономические, социально-философские, психологические, педагогические, социологические концепции досуга. В этих работах дается теоретическое обоснование свободного времени как социальной категории, как условия продуктивного развития человека, раскрывается диалектическая связь рабочего и нерабочего времени, их взаимосвязь и взаимобусловленность.

Как экономическую категорию свободное время рассматривают В.А. Елизарьев, В.Г. Кряжев, Н.И. Листвин, В.М. Межуев, А.В. Неценко, Г.С. Петросян, А.И. Шмаров, в трудах которых обосновывается возможность увеличения во внерабочем времени количества свободного времени, осуществляется количественный и статистический анализ указанных процессов, исследуются характер и содержание свободного времени личности, деятельность социальных институтов досуга по его наполнению, аксиология досуга.

С социально-философской точки зрения методология познания свободного времени обосновывается через анализ структуры социальной деятельности в работах В.И. Болгова, Э.В. Елизарьева, Н.И. Листвиной, В.М. Межуева, Г.П. Орлова, Г.А. Пруденского, Т.Н. Погрешаевой, Н.А. Селянина, А.И. Шмарова.

В психологии свободное время как процесс, предполагающий самообучение и самовоспитание, представлено в трудах Ю.К. Бабанского, Л.И. Божович, В.Б. Бондаревского, И.В. Дубровина, М.Л. Князева, А.В. Мудрика, Ю.М. Орлова, В.В. Столина.

В педагогике свободное время рассматривают Б.Б. Батуева, И.В. Журлова, В.Х. Лукманова, Г.П. Орлов, З.Ш. Саитгалиева, О.В. Тихомирова, А.Б. Фомина, И.Н. Чередниченко. Педагогические исследования направлены на изучение процессов обучения и воспитания человека в свободное время, а также на определение форм, методов и средств воздействия на личность. Свободное время как предмет исследования в педагогике – это деятельность, которая направлена на обеспечение отдыха, совмещенного гармонично с всесторонним физическим и духовным развитием личности учащихся [5]. Особое место в изучении свободного времени принадлежит белорусским ученым: Н.И. Аксютин, В.И. Белов, С.А. Валаканович, Г.В. Высоцкий, Я.Д. Григорович, Л.И. Козловская, А.А. Корбут.

Социологи, осмысливая проблемы рационального использования свободного времени, взаимосвязи личного и общественного, ввели термин «культура свободного времени» и тем самым точно подчеркнули уровень его освоения и перспективы развития. Культура свободного времени – рациональное использование свободного времени, взаимосвязь личного и общественного [6]. Критерием рациональности считается соответствие свободного времени всестороннему и гармоническому развитию личности.

На основе анализа литературы можно сделать вывод, что вопросам организации свободного времени отводится главенствующее место в процессе формирования и всестороннего развития личности в исследованиях социологического и педагогического плана.

Особенно актуальным сейчас становится изучение свободного времени подростков. Прежде всего, это связано с тем, что ценностные ориентации являются важным элементом структуры личности, определяя ее социальную и нравственную значимость для развития общества. Важно изучить факторы, способствующие развитию личности в свободное время, и определить наиболее эффективные способы организации досуговой деятельности подростков.

Возникновение устойчивой психологической зависимости подрастающего поколения от компьютера, негативное влияние на детскую психику жестокости на телеэкранах и многое другое в современной жизни способствуют появлению деструктивных и дестабилизирующих элементов в детском сознании.

Жизнь подрастающего поколения в современных условиях предельно насыщена, напряжена и требует с его стороны больших физических, психических и эмоциональных затрат. Значительные объемы информации, стрессы приводят к тому, что у детей и подростков возникает острая необходимость в отдыхе и релаксации. Большинство детей и подростков ведут малоподвижный образ жизни, живое непосредственное общение в детской и подростковой среде все чаще заменяется разговорами по мобильному телефону и общению в социальных сетях.

Все это диктует необходимость пристального внимания к проблеме формирования нравственно-духовных ценностных ориентаций и эстетических потребностей личности подростка, поскольку становление и развитие значимых психических новообразований данного возраста (чувства значимости, взрослости, социальной активности и усвоении норм, ценностей, способов поведения, переориентация на ценности взрослых, потребности в признании окружающих, в самоутверждении) в решающей мере определяют пути дальнейшего развития личности.

Свободное время подростка может выступать фактором социального воспитания и духовного развития его личности лишь при условии сознательного и целеустремленного использования этого времени самой личностью.

Важнейший фактор развития личности подростка – его большая социальная активность, направленная на усвоение удовлетворяющих отношений со взрослыми и друзьями и на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели и задачи). Важность подросткового периода определяется тем, что в нем закладываются основы и намечается общее направление в формировании моральных и социальных установок.

Анализ научных источников позволил определить, что время учащихся состоит из трех составляющих: учебное (школьные уроки, выполнение домашних заданий), внеучебное (общественная работа, дежурства, участие в массовых мероприятиях) и свободное (досуг, активный и пассивный отдых). Учебное время регламентируется режимом работы школы, соответствует требованиям общества, соответствует нормативным документам. Внеучебное – направлено на восстановление работоспособности учащихся, отдых от физической, умственной, эмоциональной нагрузки, перенесенной в учебное время, а также выполнение семейных, трудовых и иных обязанностей, удовлетворение санитарно-гигиенических и физиологических потребностей. Поэтому к организации досуга, подбору занятий нужно относиться ответственно, чтобы свободное время не обернулось пустым времяпровождением. Поведение человека в свободное время обусловлено уровнем развития его физических и духовных потребностей, умением рационально организовать, правильно спланировать свой день, распределив время для труда и отдыха, его интересами, способностями и возможностями [7].

Свободное время младших подростков, согласно данным проведенного анкетирования, составляет 4–5 часов в день. В процессе исследовательской работы было выявлено и проанализировано разнообразные формы проведения свободного времени младших подростков:

- активный отдых (отдых на природе, туризм, прогулки, непрофессиональный спорт, различные подвижные и интеллектуальные игры и т.д.);
- общение с друзьями, посещение праздников и развлечений, участие в деятельности клубов по интересам и кружков;
- потребление культурных ценностей (чтение книг, прослушивание музыкальных произведений, аудиокниг, посещение цирка, театра, выставок и других публично-зрелищных мероприятий; просмотр телевизионных программ и информации культурного содержания в Интернете и т.д.);
- любительское творчество (игра на музыкальных инструментах, пение, танцы, театральная и изобразительная деятельность, декоративно-прикладное искусство и техническое творчество и т.д.).

Итак, свободное время младших подростков может состоять из разнообразных занятий, обеспечивающих всестороннее развитие личности, но основное его отличие, обусловленное возрастом, в том, что оно должно организовываться взрослыми, чтобы быть содержательным и разноплановым.

Многообразные виды деятельности школьников в рамках свободного времени (отдых, самообразование, творчество и т.д.) способствуют освоению социального опыта и выработке у подрастающего поколения собственных ценностных ориентаций. Пятидневная учебная неделя, а также определение шестого дня как времени для внеклассной учебной работы и занятий по интересам учащихся ориентируют педагогов на организацию различных видов деятельности школьников, удовлетворение и обогащение запросов учащихся в желаемом общении, творческом самовыражении, переживании успеха, развитии их потребностей и задатков.

Педагогические условия организации свободного времени как фактора личностного развития подростков целесообразны и эффективны, если они представляют собой систему, которая включает разнообразную познавательную и практическую деятельность, отвечающую возрастным особенностям, интересам

и запросам учащихся; содержит элементы общественно полезного труда, отдыха и развлечений; воспитывает интерес к различным видам труда, профессиям; стимулирует пробу сил в избранной сфере деятельности; гармонически сочетает индивидуальную и коллективную деятельность, развивает самостоятельность, обеспечивает самоутверждение, самореализацию подростков и способствует их формированию как личности; строится на основе добровольности в выборе уровней проведения, предоставляют возможности перемены вида деятельности, кружка, объединения и т.п.

В педагогической теории и практике разработано множество форм организации педагогического процесса, а также организации свободного времени детей. Они отличаются следующими признаками:

- по времени проведения:
 - кратковременные (продолжительностью от нескольких минут до нескольких часов);
 - продолжительные (продолжительностью от нескольких дней до нескольких недель);
 - традиционные (регулярно повторяющиеся);
- по количеству участников:
 - индивидуальные (учитель – ученик);
 - групповые (учитель – группа детей)
 - массовые (учитель – несколько групп, классов;
 - по видам деятельности:
 - формы учебной, трудовой, спортивной, художественной деятельности;
- по способу влияния педагога:
 - непосредственные и опосредованные;
- по субъекту организации:
 - организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые;
 - деятельность организуется на основе сотрудничества взрослых и детей;
 - инициатива и ее реализация принадлежит детям;
- по результату:
 - результатом является информационный обмен;
 - результатом является выработка общего решения (мнения);
 - результатом является общественно значимый продукт.

В содержательном наполнении свободного времени подростков усиливается роль исследовательской деятельности. Она осуществляется на предметном материале различных природных комплексов, а также элементах традиционной культуры. Учебно-исследовательская деятельность подростков в свободное время способствует развитию интеллектуального уровня, формированию нравственных качеств личности, позволяет осуществить развитие и самообразование. Исследовательская деятельность – важный содержательный вид наполнения свободного времени детей, эмоционально яркая и содержательная сторона их жизни, способствующая становлению гражданственности, укреплению здоровья и творческому развитию.

Особое место в организации свободного времени детей занимают игры. Игра выступает как средство развития личности ребенка, развлечения, отдыха, общения. Посредством игры закладываются основы мировоззренческой системы ребенка. Целесообразно выделить основные виды игр, применяемых в практике:

- спортивно-оздоровительные;
- «военизированные» (военно-патриотические);
- рекреационно-развлекательные;
- экологические;
- интеллектуально-познавательные;
- сюжетно-ролевые, имитационные, театрализованные;
- арт-терапевтические, а также техническое, изобретательское игровое творчество.

Игровая деятельность в содержательном плане рассматривается в части эмоционально-нравственной выраженности отношения личности к происходящим событиям, в т.ч. и к самим себе. Она предполагает овладение опытом поведения социально активной личности. У некоторых подростков игровая деятельность выражена достаточно ярко и зачастую занимает в структуре свободного времени значительное место. Занятия игровой деятельностью и ее продолжительность носят положительный характер, если временные рамки занятия игрой в свободное время и восстановление эмоционально-нравственного равновесия совпадают. При этом игровая деятельность позволяет обеспечивать воспроизводство реальности через игровые модели ситуаций, развивает фантазию, интеллект, способность к обучению. Она хорошо сочетается с другими видами деятельности, часто компенсируя то, что не обеспечивается другими. Обучение, культурный досуг, спорт, труд, игра взаимопроникают друг в друга и составляют содержательную сторону образа жизни подростков и их творческое развитие в сфере свободного времени.

Не менее важным видом деятельности подростков в сфере свободного времени становится трудовая деятельность, составными элементами которой являются социально значимая бесплатная деятельность и оплачиваемая трудовая деятельность.

Творчество – деятельность человека, направленная на создание какого-либо нового и оригинального продукта в сфере идей, науки, искусства, а также в сфере производства и организации. В творческом процессе созидание нового активного участвуют физические и духовные силы человека, прежде всего такие, как профессиональное мастерство и мысленное воображение.

Задачи творчества:

- обогащать чувства опыта и эмоциональную сферу личности;
- влиять на познание нравственных сторон действительности;
- повышать познавательную активность;
- влиять на физическое развитие детей;
- развивать умение видеть красоту, понимать прекрасное, воспринимать художественно-вкусовые потребности в познании прекрасного;
- развивать у детей умение реализовать свои возможности в творческих продуктах;
- формировать художественные умения в области искусства: обучение детей рисованию, лепке, аппликации, художественному конструированию.
- развивать словесное творчество;
- развивать музыкальные способности [8].

Художественное творчество – процесс создания художественного произведения, начиная от зарождения образного замысла до его воплощения.

Занятия художественным творчеством способствует возвышенности чувств, стремлению к прекрасному, помогают глубже осознать свои мысли и чувства, яснее и глубже понять мир. Поэтому участие в художественной самодеятельности следует рассматривать не только как средство эстетического наслаждения, но и как средство общения, сближения с людьми. К видам художественного творчества можно отнести фольклор, танец, музыку, театр, изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

Следующей формой деятельности детей в свободное время является праздник. Значение праздника в жизни ребенка велико. Он создает яркое, красочное мироощущение, наделяет положительной энергетикой, дает стимул для дальнейшей работы, позволяет расширить рамки событийных представлений, воздействует на различные сферы культуры. В процессе проведения праздников каждый ребенок имеет возможность проявить свои навыки, умения, творческую инициативу. Проявление всех форм и видов культуры идет через праздник.

Подготовка и проведение праздников имеет огромное значение для культурного становления ребенка. Знакомство с народными обычаями и традициями, получение определенных знаний в процессе праздника формируют навыки и умения организации праздничного веселья, культуру его проведения.

По мнению многих исследователей формирование рационального стиля использования свободного времени заключается в переходе от пассивно-репродуктивной деятельности к активному творчеству, социально значимой деятельности, которая способствует духовному развитию личности (И.А. Колесникова, М.И. Рожков, М.И. Шилова).

Существует ряд принципов деятельности в организации свободного времени детей:

- принцип всеобщности и доступности – т.е. возможность приобщения, вовлеченности всех без исключения детей в сферу деятельности учреждений дополнительного образования, внешкольной и внеклассной работы с целью удовлетворения творческих потенций подрастающего поколения, их запросов и интересов;
- принцип самодеятельности – реализуется на всех уровнях детского досуга: от любительского объединения до массового праздника. Самодеятельность как сущностное свойство личности обеспечивает высокий уровень достижений в любой индивидуальной и коллективной деятельности. Принцип самодеятельности позиционируется на творческой активности, увлеченности и инициативе детей;
- принцип индивидуального подхода – т.е. учет индивидуальных запросов, интересов, склонностей, способностей, возможностей, психофизиологических особенностей и социальной среды обитания детей, подростков и юношества при обеспечении их досуга;
- принцип систематичности и целенаправленности – предполагает осуществление этой деятельности на основе планомерного и последовательного сочетания непрерывности и взаимозависимости в работе всех социальных институтов, призванных обеспечивать досуг детей. Важно направлять детей, подростков и юношество на общественно значимые дела, поскольку богатство творческих сил индивида зависит от всестороннего и полного проявления этих сил в жизни общества;
- принцип преемственности – в первую очередь это культурное взаимодействие и взаимовлияние поколений. Необходимо активизировать деятельность родителей, всех взрослых на передачу детям социального знания и опыта на проведение разумного досуга, его философии. Принцип преемственности означает также поддержание норм и традиций при перемещении детей из одной возрастной общности в другую, из одного социально-воспитательного учреждения в другое;
- принцип занимательности – заключается в создании непринужденного эмоционального общения посредством выстраивания всего досуга на основе игры и театрализации, т.к. сухость, блеклость,

отсутствие эмоциональной привлекательности способны обречь на неудачу любые формы и методы работы [9].

Педагогически организованная деятельность по формированию культуры свободного времени подростков осуществляется в определенном социокультурном пространстве. Она вариативна в своем содержательном и организационном наполнении. Показателями индивидуальной культуры использования свободного времени у подростка являются:

- осознанный выбор досуговых, преимущественно творческих, занятий;
- умение подростка самостоятельно планировать и гибко оперировать границами времени;
- самоанализ результатов деятельности и приемы самопознания своих склонностей и интересов;
- эмоционально-нравственная удовлетворенность личности социально ценным и индивидуально значимым использованием свободного времени.

Заключение. Итак, педагогически организованная деятельность младших подростков в свободное время имеет компенсационный характер, которая заменяет однообразный труд или учебу. В процессе досуговой деятельности обогащается эмоционально-образная сфера подростка, формируется опыт эмоционально-ценностных отношений, воспитывается коммуникативная культура, происходит профессиональное определение подростка.

Таким образом, отметив формы организации педагогического процесса, содержательное наполнение свободного времени подростков, принципы деятельности в организации свободного времени детей, культуру свободного времени подростков будем рассматривать как соответствие свободного времени всестороннему и личностному развитию. Культура свободного времени – организация и проведение продуктивного досуга, направленного на удовлетворение интересов и потребностей школьников, а также формирование творческого потенциала личности в социально приемлемых видах деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Патрушев, В.Д. Удовлетворенность свободным временем как социальный показатель / В.Д. Патрушев // Социол. исследования. – 1980. – № 1. – С. 129–140.
2. Грушин, А.Б. Свободное время. Актуальные проблемы / А.Б. Грушин. – М.: Мысль, 1967. – 175 с.
3. Неценко, А.В. Свободное время и его использование / А.В. Неценко; о-во «Знание» РСФСР, Ленингр. отд-ние. – Л., 1964. – 56 с.
4. Пименова, В.Н. Соотношение свободного времени общества и личности в период перехода к коммунизму / А.Н. Пименова; Ин-т философии. – М., 1965. – 20 с.
5. Гаринов, Л.Ф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-05/dissertaciya-formirovanie-kultury-dosuga-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-kompyuternyh-igr>. – Дата доступа: 01.09.2017.
6. Социология свободного времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1134174.html>. – Дата доступа: 01.09.2017.
7. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект / И.А. Малахова. – Минск: Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2006. – 327 с.
8. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга: учебник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М.: Флинта; Моск. психол.-социал. ин-т, 1998. – 240 с.
9. Киселева, Г.Г. Основы социально-культурной деятельности / Г.Г. Киселева. – М., 1995. – 302 с.

Поступила 18.10.2017

THE THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF FREE TIME OF YOUNGER ADOLESCENTS

N. SHCHERBINA

Free time of a teenager can be a factor of social education and spiritual development of his personality only if conscious and purposeful use of this time to the personality. Independent its use in adolescents or enriched for sequential cooperation with adults, or remain natural and will not lead to the creative development of the personality itself. The various types of school activity in the framework of free time (leisure, self-education, creativity, etc.) contribute to the development of social experience and the development of the younger generation of their own value orientations. Particularly relevant is now becoming the study of free time of teenagers. First of all, due to the fact that value orientations are an important element of personality structure, defining its social and moral importance for the development of society. It is important to examine the factors contributing to the development of the individual in free time and to determine the most effective ways of the organization of leisure activities of adolescents.

Keywords: *leisure time, younger Teens, leisure activities, culture, free time.*

УДК 373.1

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА
ПОСРЕДСТВОМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ****Е.А. КОВАЛЕВА, Е.Н. ГУРИНА***(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Рассматривается проблема изучения творческого воображения, его роль в психическом развитии личности ребенка, а также применение эффективных средств ТРИЗ-технологий в дошкольном образовании. Отмечена необходимость совершенствования образовательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов дошкольника, поиска новых средств развития творческого потенциала ребенка. Проведен теоретический анализ исследований ученых, посвященных феномену творчества и развитию воображения ребенка. Дана подробная характеристика теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), одной из современных и популярных педагогических технологий, адаптированной к дошкольному детству, созданной Г.С. Альтшуллером. Представлен опыт работы с детьми дошкольного возраста в рамках разработанной образовательной программы «Волшебный мир творчества».

Ключевые слова: воображение, творческое воображение, творческие способности, ТРИЗ-технологии, ТРИЗ-педагогика, дошкольный возраст.

Введение. Наряду с социально-экономическими преобразованиями и изменениями в современном обществе сегодня наиболее актуальной задачей педагогики выступает постоянная потребность в формировании творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития.

В связи с этим перед учреждением дошкольного образования (УДО) встает проблема развития творческого потенциала подрастающего поколения, что в свою очередь требует совершенствования воспитательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов дошкольника.

Основная часть. Дошкольное детство – это тот особый возраст, когда ребенок открывает для себя мир, когда происходят значительные изменения во всех сферах его психики. Это возраст, когда появляется способность к творческому решению проблем, возникающих в той или иной ситуации жизни ребенка.

Проблема развития воображения дошкольника особенно актуальна, т.к. данный психический процесс – неотъемлемый компонент любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. В последние годы психолого-педагогические исследования все чаще обращаются к вопросу о роли воображения в умственном развитии ребенка, об определении сущности и механизмов воображения.

Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатъева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого показывают, что воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности, т.е. в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в УДО. Изучая процесс творческого воображения, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддьяков, О.М. Дьяченко подчеркивают, что оно связано с существенной новизной и неопределенностью познаваемой ситуации, разрешение которой предполагает неограниченное разнообразие возможных способов.

Все необходимые качества творческого воображения (широта, произвольность, устойчивость, яркость, оригинальность) возникают не спонтанно, а при условии систематического влияния со стороны взрослых. Влияние должно обогащать и уточнять восприятие и представление ребенка об окружающем мире, а не сводится к «навязыванию» ему готовых тем. Ребенку нужно помогать знакомиться с действительностью, чтобы ее изображать, развивать способность оперировать образами, чтобы создавать на их основе новое. Важно формировать у детей познавательный интерес, способствующий появлению у ребенка таких психических образований, как произвольность, внутренний план действий, рефлексия. Благодаря этим новообразованиям появляется и качественно новый вид воображения – произвольное воображение. Возрастает целенаправленность, устойчивость замыслов, образы воображения наглядны, динамичны и эмоционально окрашены, благодаря чему появляется творческая переработка представлений [1].

В своих исследованиях О.М. Дьяченко отмечает, что воображение дошкольника существенно отличается от воображения взрослого, т.к. за его кажущимся богатством скрывается бедность, смутность, схематичность и стереотипность образов. В основе образов воображения ребенка лежит перекомбинирование

материала, хранящегося в памяти. В силу того, что у детей дошкольного возраста знаний и представлений еще недостаточно, «видимое богатство воображения» связано с низкой критичностью детского мышления, когда дети не знают, как бывает, а как не бывает. Отсутствие такого знания – недостаток и достоинство детского воображения. Дошкольник легко объединяет разные представления и некритически относится к полученным комбинациям, что особенно заметно в младшем дошкольном возрасте [1, с. 58].

Согласно С.Л. Рубинштейну, воображение играет существенную роль в каждом творческом процессе. Его значение особенно велико в художественном творчестве [2]. Таким образом, творческое воображение детей представляет огромный потенциал для реализации резервов комплексного подхода в обучении и воспитании. Особую роль в развитии творческого воображения, на наш взгляд, играет изобразительная деятельность детей.

Способность к творчеству определяется современными учеными по-разному, но общим в понятии является то, что данная способность характеризуется созданием нового, оригинального продукта. Критерий творчества при этом – не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность.

В последние десятилетия в сфере дошкольного образования вышли в свет новые инновационные программы и технологии, направленные на решение различных задач традиционной педагогической системы. Однако к инновационному образованию могут быть отнесены лишь те из них, которые ориентированы на развитие у детей инновационного мышления, способности генерировать новые идеи.

Одной из современных и популярных педагогических технологий, адаптированной к дошкольному детству, является теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), созданная Г.С. Альтшуллером, способная качественно повысить эффективность образования, в т.ч. и дошкольного. С возникновением ТРИЗ появилась возможность массового обучения технологии творчества. В процессе овладения инструментами теории происходит не только приобретение нового умения решать творческие задачи, но и начинают формироваться черты творческой личности. Таким образом, возникло новое направление в образовании – ТРИЗ-педагогика, идеалом которой выступает человек творческий и творящий, имеющий богатое гибкое системное воображение, владеющий мощным арсеналом способов решения изобретательских задач и имеющий достойную жизненную цель [3].

ТРИЗ-педагогика ставит целью формирование творческого мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Ее отличие от известных средств проблемного обучения – в использовании мирового опыта, накопленного в области создания методов решения изобретательских задач в различных областях деятельности. Методику ТРИЗ можно назвать школой творческой личности, поскольку ее девиз – творчество во всем: в постановке вопроса, в приемах его решения, в подаче материала.

Исходным положением ТРИЗ-педагогике является принцип природосообразности обучения, который в своей основе опирается на природу ребенка. Кроме того, эта концепция целиком построена на положении Л.С. Выготского о том, что дошкольник принимает программу обучения в той мере, в какой она становится его собственной целью [4].

В основе используемых в ТРИЗ-педагогике средств изначально лежит проблемно-поисковый метод, что сближает эту технологию с развивающим обучением.

Общими чертами названных технологий являются:

- идея развивающего обучения;
- деятельностный подход в воспитании;
- направленность на формирование теоретических обобщений;
- использование в обучении проблемных задач [5].

Кроме того, ТРИЗ имеет ряд других ценностей:

1. Обучение детей приемам и методам ТРИЗ подразумевает воспитание нравственности, т.к. каждая идея проверяется на нравственность и на возможность воплощения в реальных условиях.

2. Систематическое изучение приемов и методов ТРИЗ-педагогике и использование их на практике способствует разностороннему развитию личности дошкольника. Дошкольники, умеющие применять методы и приемы ТРИЗ, обладающие нестандартным мышлением, будут более успешны в школе.

3. ТРИЗ-педагогика призвана учитывать интересы ребенка, это педагогика сотрудничества.

4. Методики ТРИЗ – идеальные инструменты для проблемного, развивающего обучения, позволяющие сделать и традиционное обучение развивающим.

5. В дошкольном возрасте крайне важна мотивация детей. Использование методов и приемов ТРИЗ позволяет не только заинтересовывать детей, но и помогает дошкольникам прочно овладеть знаниями, а в дальнейшем грамотно их применять в жизни.

6. ТРИЗ-педагогика помогает воспитать у детей стремление к самосовершенствованию. Раскрытие способностей детей, создание благоприятных условий для реализации этих способностей, а также условий

для самосовершенствования – одна из важнейших задач педагогов, так как решение этой задачи приводит к очень важному результату: ребенок чувствует себя увереннее, усиливается мотивационный аспект.

7. Для детей старшего дошкольного возраста характерна непосредственность, эмоциональность, фантазия. Методы ТРИЗ-педагогики помогают научить детей демонстрировать свои знания [6].

Учитывая огромный потенциал возможностей ТРИЗ-педагогики в развитии творческого воображения, была предпринята попытка реализации ее основных идей в практике работы с детьми дошкольного возраста. На базе педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы был открыт Образовательный Инновационный Центр, где нам представилась возможность на занятиях с детьми использовать ТРИЗ-технологии в процессе изобразительной деятельности. Образовательная программа «Волшебный мир творчества» предусматривает знакомство детей дошкольного возраста с техниками современного дизайна, изобразительными и конструктивными способами их практического применения. Программа направлена на формирование познавательной сферы ребенка в процессе обучения его различным видам изобразительной деятельности, на развитие творческих способностей посредством ТРИЗ-технологий.

В ходе проведенной работы с дошкольниками применялись методы и приемы, лежащие в основе ТРИЗ-педагогики:

- методики и технологии, позволяющие овладеть способами снятия психологической инерции: метод фокальных объектов, метод «золотой рыбки», метод Робинзона [7], типовые приемы фантазирования;

- методология решения проблем, основанная на законах развития систем, общих принципах решения противоречий и механизмах приложения их к решению конкретных творческих задач: метод мозгового штурма, морфологический анализ, метод системного анализа, метод «маленьких человечков».

Целью метода мозгового штурма является постановка изобретательской задачи и нахождение способов ее решения в игровых упражнениях и ситуациях. Так, в практике работы с детьми были использованы следующие игры: «Хорошо – плохо», «На что похоже?», «Волшебный светофор», «Дразнилка», «Наоборот» и игровые ситуации по типу: Как не промокнуть под дождем? Как выгнать лису из заюшкиной избушки? Как не пустить медведя в Теремок? и т.д.

Метод фокальных объектов способствует развитию воображения, фантазии, а также обучению управления мышлением. Например, игровые упражнения «Фантастическое животное», «Фоторобот», «Новая игрушка» направлены на развитие не только творческого воображения дошкольников, но и формирование всех познавательных процессов.

В процессе работы с детьми дошкольного возраста особенно эффективными явились такие методы ТРИЗ-педагогики, как метод «золотой рыбки», метод Робинзона и типовые приемы фантазирования, главным условием которых выступает создание фантастических ситуаций на основе выделения детьми ресурсов объекта (изменение всего объекта, его частей, свойств, места нахождения), а также его реальной и фантастической составляющей. На основе данных методов были разработаны игровые ситуации: «Помоги герою», «Волшебник Размер», «Необитаемый остров», «Путешествие по сказкам», направленные на развитие фантазии и творческого воображения ребенка.

Метод системного анализа направлен на формирование системного мышления на основе оценивания прошлого и настоящего объектов, предметов. Игровые упражнения, разработанные на основе данного метода («Все в мире перепуталось», «Раньше – позже», «Один, два, три, ко мне беги»), способствуют развитию у дошкольников умения систематизировать предметы, явления, ориентироваться во времени, пространстве, действиях, а также развитию познавательных процессов.

Не менее эффективным и интересным методом ТРИЗ-педагогики, на наш взгляд, является метод «маленьких человечков», благодаря которому дети дошкольного возраста знакомятся с моделированием мира, анализом природы вещества или явления. Примером данного метода может служить игровая ситуация «Чем был – чем стал», в процессе которой дети учатся устанавливать взаимосвязи предметов и материалов во времени (например: было раньше тканью, а стало... платьем, одеждой, занавесками, скатертью).

В рамках образовательного процесса с дошкольниками по программе «Волшебный мир творчества» в сочетании с ТРИЗ-технологиями использовались нетрадиционные техники изобразительной деятельности: ниткография, воскография, кляксография, монотипия, рисование мыльными пузырями, зеркальное рисование (рисование одновременно обеими руками), рисование в несколько рук [8]. Нетрадиционные техники очень органично сочетаются с ТРИЗ-технологиями, т.к. способствуют не только развитию творческого воображения, но и всех познавательных процессов, а также формированию навыков самостоятельной творческой работы и исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Заключение. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что система творческих заданий на основе методов и приемов ТРИЗ – это не только качественный, но и увлекательный процесс обучения для дошкольников, главным условием которого является наличие продуктивных видов детской деятельности, предоставление ребенку возможности самостоятельно проявить инициативу, фантазию, творчество. Несмотря на данную от природы детям способность к творческой деятельности только целенаправленное

обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей, формирование которых следует начинать на ранних стадиях развития личности. Поэтому широкое использование ТРИЗ-технологий в практике дошкольного образования выступает неперенным условием развития творческого воображения ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко, О.М. Развитие воображения у дошкольника / О.М. Дьяченко. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 720 с.
3. Альтшуллер, Г.С. Найти идею: введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 399 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Мурашковская, И.Н. Игры для занятий ТРИЗ с детьми младшего возраста / И.Н. Мурашковская // Педагогика + ТРИЗ : сб. ст. для учителей, воспитателей и менеджеров образования. – Гомель, 1997. – 148 с.
6. Калининская, С.Б. Основы теории решения изобретательских задач и методов развития творческого воображения / С.Б. Калининская. – Ч. 1. – Владимир : ВГПУ, 2006. – 214 с.
7. Жихар, О.П. ОТСМ-ТРИЗ в дошкольном образовании: планирование и организация образовательного процесса / О.П. Жихар, А.В. Корзун. – Минск : Зорны Верасок, 2015. – 99 с.
8. Литвинчик, Т.А. Экологический калейдоскоп : из опыта работы по ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологии / Т.А. Литвинчик. – Минск : Зорны Верасок, 2015 – 188 с.

Поступила 22.09.2017

**THE CREATIVE IMAGINATION DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
BY MEANS OF TRIZ TECHNOLOGIES**

E. KOVALEVA, E. GURINA

The article is devoted to the problem of studying the creative imagination and its role in the mental development of the child's personality, as well as the use of effective means of TRIZ technologies in pre-school education. The introduction reflects the relevance of the topic, due to the need to improve the educational process, taking into account the psychological patterns of the entire system of cognitive processes of the preschooler, the search for new means of developing the creative potential of the child. The main part of the article reveals the essence of creative imagination, defines the role of imagination in the creative process. A theoretical analysis of the research of scientists devoted to the phenomenon of creativity and the development of the child's imagination is carried out. A detailed description of the theory of solving inventive problems (TRIZ), one of the modern and popular pedagogical technologies, adapted to preschool childhood, created by GS Altshuller is given. The article presents the work experience of authors with children of preschool age within the framework of their educational program "The Magic World of Creativity". In conclusion, conclusions were drawn about the importance of TRIZ technologies in the development of the creative imagination of preschool children.

Keywords: *imagination, creative imagination, creative abilities, TRIZ technologies, TRIZ pedagogy, preschool age.*

УДК 378.02

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРА-ПОГРАНИЧНИКА

*канд. пед. наук, доц. С.А.УЛИТКО**(Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск)*

Подчеркивается актуальность проблемы педагогической инноватики в практике подготовки офицеров-пограничников. Анализ ситуации на границе показывает: крайне важно обеспечить на современном этапе такую подготовку современного офицера-пограничника, результатом которой должно быть формирование высокоадаптированной к меняющимся условиям, активной, деятельной, творческой личности, специалиста, умеющего анализировать ситуации, преодолевать любые трудности профессиональной деятельности. Решить эти задачи возможно посредством инновационных подходов к обучению, грамотной организации и управления инновационными процессами на занятиях с курсантами.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, инновационность, интенсификация, образовательная парадигма, проблемность, проблемная лекция.

Введение. Динамика социально-экономических, военно-политических процессов в электронном, информационном мире актуализировала проблему инновационного потенциала нации как одной из гарантий стабильности ее позиций в мировом сообществе, успешного реагирования на различные цивилизационные вызовы [1].

Инноватика – это область знаний о сущности инновационной деятельности, в т.ч. педагогической, ее организации и управлении инновационными процессами, обеспечивающими трансформацию новых знаний в востребованными обществом новшества [2].

Таким образом, инновационность – одна из доминирующих тенденций развития человечества. С учетом этого новая образовательная парадигма выстраивается на основе сохранения и развития творческого потенциала человека, его направленности на самоопределение, стабильную активную жизнедеятельность в меняющихся социальных условиях, готовности к восприятию и решению новых задач [3]. Поэтому среди проблем современной педагогики приоритетными являются проблемы педагогической инноватики как составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста. Очень активно интерес к инновационной педагогической деятельности выражен у военных специалистов.

Основная часть. Педагогическая инноватика, на наш взгляд, заключается в постоянном поиске и внедрении новых, максимально эффективных технологий обучения и воспитания, процессом которых должно быть формирование высокоадаптированной к меняющимся условиям, активной, деятельной, творческой личности офицера, умеющего преодолевать любые трудности профессиональной деятельности. Ориентация на современное, поиск и внедрение нового не являются самоцелью педагогической инноватики. Прежде всего она направлена на обеспечение адекватности учебно-воспитательного процесса и его результатов требованиям общества, Государственного пограничного комитета Республики Беларусь. В динамично меняющемся социуме такой подход к обучению и воспитанию ориентирует преподавателя военного вуза к постоянному обновлению содержания и форм обучения и воспитания курсантов-пограничников, максимально внимательному и в то же время критическому отношению ко всему новому в педагогике и психологии, обучающем процессе в целом.

Одним из направлений педагогической инноватики является обучение будущих офицеров-пограничников (специалистов по управлению) технологиям управления коллективом. В этом контексте используется компьютерная технология. Эффективность ее применения зависит от полноты учета психологических характеристик деятельности будущих пользователей этой технологии, от научной обоснованности знаний о психике, интеллекте, общении, поведении, сознании своих будущих подчиненных.

Специалисту управления важно научиться [3]:

- 1) хранению информации – сканирование, отображение информации в свойствах, конфигурациях или расположении физических объектов, называемых в совокупности моделями-носителями информации;
- 2) созданию искусственного разума – сочетание опыта когнитивной психологии и компьютерной науки, направленное на разработку компьютерных программ: «продукт» – «программа», «модуль» или «комплекс», способных выполнять комплексные задачи по предназначению. По функциональному назначению он, например, (продукт), подразделяется на 3 основных класса: информационный, контролирующий, обучающий.

Информационные технологии служат для передачи информации по каналу прямой связи – от преподавателя (специалиста управления) к курсанту (подчиненному). Их классифицируют как визуальные (зрительные), звуковые и комбинированные.

К визуальным относят учебные, специализированные фильмы, объекты эпипроекции, которые демонстрируются на экран.

Звуковые технические средства – это комплексы аппаратуры и пособий для записи и воспроизведения звука.

Комбинированные технические средства (звуковое кино и учебное телевидение) обеспечивают задачу и восприятие информации при помощи зрения и слуха.

Контролирующие технические средства обучения предназначены для определения степени и качества усвоения учебного материала. К ним относятся стандартные программы контроля на персональном компьютере, разнообразные комплексы тестирования знаний (обучающие и контрольные).

Компьютерная техника – активное техническое средство, позволяющее поднять образовательный процесс на более высокий качественный уровень. Компьютеры применяются практически во всех формах учебного процесса с курсантами, при этом интенсифицируется процесс обучения. Интенсификация в значительной степени определяется возможностью каждого обучающегося (курсанта) своевременно получить обратную связь по поводу правильности выполнения задания, необходимую помощь, дополнительную наглядную информацию и т.д. Компьютер может выступать в роли тренажера, контролера, консультанта, средства моделирования процессов и явлений, вычислительного инструмента. Используя компьютерную технику, преподаватели осуществляют такую форму обучения, как «электронная лекция» – проекция материала на экран. Презентационный материал «электронной лекции» красочно оформляется, в него могут быть вставлены видео- и музыкальные фрагменты из служебной практики пограничников.

Курсанты посредством такого взаимодействия могут получить информацию на любую тему, иметь визуальную связь с любой пограничной заставой, подразделением, создавать различные творческие проекты, презентации и др.

Таким образом, компьютерные технологии становятся «партнером» преподавателя военного учебного заведения.

Незаменимы компьютерные технологии и в социально-психологической работе с курсантами, психодиагностике. В рамках учебных занятий, например, по дисциплине «Социальная психология. Методика социально-психологической работы с персоналом», будущие специалисты управления воинскими коллективами проводят диагностику личностной и групповой деятельности эффективности. В этом контексте курсанты участвуют в экспертной оценке деятельности успешности; оценке эмоционально-деятельностной адаптивности; диагностике стратегий достижения цели; самооценке психологической адаптивности к службе.

Также проводится психодиагностика совладающего поведения в экстремальных ситуациях. В этом контексте курсанты участвуют в процедуре копинг-поведения в стрессовых ситуациях (адаптированный вариант Т.А. Крюковой); диагностике стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях; процедуре самооценки реализации жизненных целей личности (Н.Р. Молочников); диагностике самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина). Что касается диагностики управленческих барьеров и деятельности эффективности руководителя, то в этом контексте курсанты участвуют в процедуре экспертной оценки эффективности деятельности руководителя; диагностике лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий); оценке стилей принятия управленческих решений; экспресс-диагностике организаторских способностей; изучают методику «Климат» (модифицированный вариант методики Б.Д. Парыгина) [4].

Система автоматизированной диагностики состоит из конструктора тестов, компьютерной диагностики, программ обработки информации. С помощью конструктора тестов будущий специалист управления может набирать и преобразовывать любые профессиональные текстовые методики в компьютерный вариант; создавать свои анкеты, опросники, необходимые для конкретной ситуации; учиться грамотно проводить тестирование, анкетирование, опрос своих будущих подчиненных.

В качестве одного из самых распространенных «обработчиков» на занятиях с курсантами выступает офисная программа Excel, которая может делать различные выборки, считать аналитику. В процессе такой работы у курсантов постепенно накапливается своя электронная библиотека, свой банк компьютерных тестов, которые необходимы в будущей профессиональной деятельности.

Следует понимать, что такая работа с курсантами очень эффективна, т.к. в непосредственной оперативно-служебной деятельности обработка тестов будет осуществляться автоматически. Это сократит время на интерпретацию результатов исследования, при этом больше времени остается на наблюдение за подчиненными, а также на индивидуальные беседы и консультации с ними. Именно поэтому важно научить курсантов этим процедурам на учебных занятиях, подготовив к профессиональной деятельности.

В ГУО «Институт пограничной службы Республики Беларусь» компьютерная психодиагностика располагает достаточным арсеналом автоматизированных средств:

- компьютерные программы, предназначенные для исследования психофизиологических реакций испытуемого, когнитивных особенностей, изучения практических навыков в работе с диспетчерской консолью программно-аппаратного комплекса Moto TRBO (система цифровой радиосвязи подразделений границы), «TRBO uet Eutevprise»;
- комплексные программы: «ЯХОТ» (идентификация личности граждан, пересекающих границу, изучение классификаций внешности), «ПОРТРЕТ-ТЕСТ» (практика прохождения пограничного контроля, составление словесного портрета человека), «iSpring Suite» (развитие навыков наблюдательности, внимательности, запоминания), «TALK TO ME» (развитие различных видов речевой деятельности, умений общения с иностранными гражданами, пересекающими границу) и др.;
- виртуальный класс «История пограничной службы Беларуси» и др.

Справочная информация (условная) по военнослужащим нового пополнения воинской части; схема изучения военнослужащего и др. – база данных, где содержится интересующая информация о военнослужащих для будущего командира, специалиста управления. Это важная часть деятельности офицера, которая относится к психологическому сопровождению и позволяет быстро найти информацию на нужного подчиненного (военнослужащего) по фамилии, имени, коду.

Широкое применение в педагогической деятельности компьютерные технологии получили в коррекционно-развивающей работе специалиста управления. К подобным технологиям относятся компьютерные программы обучающего и развивающего характера. Их использование способствует развитию познавательных процессов у военнослужащих; повышению эффективности подготовки и мотивации к службе, а также развитию их интеллектуальных и творческих возможностей. Такого рода программы установлены в специализированных учебных аудиториях ГУО «Института пограничной службы Республики Беларусь», например, «Практическая психология», «Современные информационные технологии и геоинформационные системы» «Лингофонный класс», «Идеологическая работа» и др. [1].

В особом режиме проводятся и организуются лекции с курсантами. Если в традиционной вузовской лекции преимущественно используются разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, то в проблемной – всесторонний анализ явлений, научный поиск истины. Проблемная лекция в Институте пограничной службы как одна из форм педагогической инноватики опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путем постановки проблемных вопросов или предъявления курсантам проблемных задач. Проблемный вопрос содержит в себе диалектическое противоречие и требует для разрешения не воспроизведения известных знаний, а размышления, сравнения, поиска, приобретения новых знаний или применения полученных ранее. Преподаватель не только разрешает с курсантами на лекции противоречие, но и демонстрирует логику, методику изучения темы, применяет приемы, способствующие развитию интеллекта, способностей познания сложных явлений действительности. Такой подход требует значительного времени, поэтому преподавателю необходима предварительная работа по отбору учебного материала и подготовке «сценария» лекции.

В самом общем виде это могут быть следующие ступени:

1. Анализ и отбор основного ключевого материала, который составляет основу дисциплины.
2. Выбор основных проблем и трансформация их в проблемные ситуации.
3. Продумывание логики и методики разрешения каждой проблемной ситуации.
4. Компонировка всего лекционного содержания в целостную систему знаний и методическое его обеспечение.
5. Коррекция и окончательная подготовка содержания и методики изложения лекции.

Таким образом, на лекции проблемного характера курсанты находятся в постоянном процессе «размышления» с лектором и в конечном итоге становятся соавторами в решении проблемных задач. Подобные технологии дают хорошие результаты: во-первых, усвоенные знания являются достоянием обучающихся, т.е. в какой-то степени знаниями-убеждениями; во-вторых, усвоенные активно, они глубже запоминаются и легко актуализируются (обучающий эффект), более гибки и обладают свойством переноса в другие ситуации (эффект развития творческого мышления); в-третьих, решение проблемных задач выступает своеобразным тренажером в развитии интеллекта (развивающий эффект); в-четвертых, подобного рода лекция повышает интерес к усваиваемому содержанию и усиливает профессиональную подготовку (эффект психологической подготовки к будущей профессиональной деятельности).

Проблемная лекция чаще всего начинается с вопроса, постановки проблемы, а дальнейшее изложение учебного материала подается как ее решение. Чтение проблемных лекций позволяет достичь важнейшие цели организации обучения:

- повышение мотивации курсантов к обучению и внедрение «технологии» поиска;

- обеспечение самостоятельного переосмысления и усвоения новых теоретических знаний курсантами;
- развитие теоретического мышления будущего офицера.

Содержание учебного материала отобрано и структурировано с учетом принципа проблемности, что в преподавании означает ориентацию на педагогическую инноватику.

Диалог – необходимое условие для развития мышления курсантов, т.к. мышление диалогично по способу своего возникновения (А.М. Матюшкин). С помощью постановки проблемных и информационных вопросов (выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение и др.) преподаватель привлекает курсантов к дискуссии, совместному размышлению. Чем больше степень диалогичности лекции, тем легче достигаются результаты обучения, тем выше развивающий, воспитывающий и обучающий эффект она дает. Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается организацией взаимосвязанной деятельности преподавателя и курсантов. Преподаватель организует лекцию не как «законодатель», а как собеседник, стремящийся «поделиться» со своими слушателями знаниями.

Приемов, при помощи которых достигается успешное развитие мыслительной деятельности курсантов, множество. К таковым можно отнести ситуации, в которых обучающие учатся:

- защищать свое мнение, приводить в его защиту аргументы, доказательства, использовать приобретенные знания, решать нестандартные задачи;
- задавать вопросы преподавателю, товарищам, выясняя непонятное и углубляя с их помощью в процесс познания;
- рецензировать ответы товарищей, вносить коррективы, действовать в уме;
- делиться своими знаниями с другими;
- находить не единственное решение, а несколько;
- создавать ситуации самопроверки, анализа собственных познавательных и практических действий.

Заключение. Современное общество предъявляет особые требования к качеству образования будущего специалиста: владение различными способами деятельности (познавательной, творческой), умение ориентироваться в огромном информационном потоке, владение способностью к самостоятельному конструированию своих знаний, умение критически мыслить, владение навыками коллективного труда и т.д. Отсюда чрезвычайно важно показать курсантам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые будут необходимы им в профессиональной деятельности.

Одной из задач организации процесса подготовки будущих офицеров-пограничников является поиск новых форм и методов повышения качества данного процесса, к числу таковых и относится педагогическая инноватика как новая закономерность образовательного процесса в высшей военной школе, инновационная педагогическая практика подготовки специалистов управления подразделениями границы. В практике педагогической подготовки пограничников новизна фигурирует как абсолютно новое, относительная новизна и условная новизна. У каждого из этих уровней существуют свои особенности.

Абсолютная новизна охватывает принципиально не известные ранее новации, которые в результате их реализации становятся радикальными нововведениями. Ее фиксируют за отсутствие аналогов, прототипов конкретному нововведению. Таким продуктом является комплексная программа «ПОРТРЕТ-ТЕСТ» (Н.В. Жучков, А.П. Думский, 2006).

Относительная новизна прослеживается как частичная (обновление одного из элементов системы, когда она становится новой в каком-то одном отношении (комплексная программа «TRBO uet Eutevprise», А.Р. Локтик, 2015)) и условная (из-за необычного сочетания известных элементов («Модель убеждающего идеологического воздействия», С.А. Улитко, 2016)), и др.

Кроме новизны новация должна обладать инновационным потенциалом – способностью обеспечивать в течение длительного времени полезный результат от своего использования.

В связи с этим проблемой педагогической инноватики в практике подготовки офицеров-пограничников (педагогическая квалиметрия) (лат. *qualis* какой по качеству и греч. *metreo* измеряю) является оценивание учебников, учебных пособий, разнообразных средств обеспечения учебного процесса (ЭУМК), а также научно-исследовательской работы курсантов.

Таким образом, чрезвычайно важно показать курсантам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые будут необходимы им в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Улитко, С.А. Современный уровень подготовки офицерских кадров органов пограничной службы Республики Беларусь посредством компьютерных технологий / С.А. Улитко // Информационные технологии в образовании, науке и производстве : мат. III междунар. науч.-техн. интернет-конф. – Минск, БНТУ. – 2015. – С. 170–172.

2. Сунгуров, А.Ю. Нововведения и среда: на пути к политическим инновациям : учеб. пособие / А.Ю. Сунгуров. – СПб. : НИУ ВШЭ, 2012. – 120 с.
3. Улитко, С.А. Интерактивные компьютерные технологии в практике подготовки специалиста управления воинским коллективом / С.А.Улитко // Информационные технологии в образовании, науке и производстве : мат. IV Междунар. науч.-техн. интернет-конф., Минск, 18–19 нояб. 2016 г. / Бел. нац. техн. ун-т. – 2016. – С. 153–156.
4. Улитко, С.А. Идеологическая подготовка пограничников на основе интерактивного обучения / С.А. Улитко // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания в контексте обеспечения национальной безопасности : мат. Междунар. науч.-практ. конф. ВА РБ. Ч. 1. – Минск, 2016. – С. 450–455.

Поступила 12.10.2017

PEDAGOGICAL INNOVATION STUDIES IN FRONTIER GUARD TRAINING

S. ULITKO

The main purpose of the article is to update the problem of pedagogical innovation studies in frontier guard training. Analysis of the situation at the border shows that at the present stage it is extremely important to provide such training of a frontier guard, the result of which should be the formation of a specialist who is highly adaptable to the changing conditions, who is an active and creative personality capable to analyze different situations and overcome any difficulties in professional activity. It is possible to solve these problems through innovative approaches to training and introduction of pedagogical innovation studies in border guards training.

Keywords: *pedagogical innovation studies, educational paradigm, innovativeness, intensification, problematics, topical lecture.*

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Г. ВАСИЛЬЕВА*(Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск)*

Рассматривается теоретическая часть проблемы готовности студентов к поликультурному взаимодействию в условиях коммуникативного пространства учебных занятий. Поликультурное взаимодействие выступает как специфическая интеракция, направленная на понимание студентами особенностей различных культурных сред, приобретение ими умений продуктивно строить в них коммуникации, а также развитие кросскультурных способностей, обеспечивающих предпосылки саморазвития личности и ее опыта поведения в качестве субъекта взаимодействия.

Ключевые слова: высшее образование, готовность, поликультурность, взаимодействие.

Введение. В настоящее время возрастает значение и изменяется роль высшего образования в контексте общих человеческих ценностей, что требует поиска новых резервов повышения его качества. Это предъявляет возрастающие требования к подготовке студентов и реализации нововведений, позволяющих повысить познавательную активность обучающихся. В высшем образовании проблема развития готовности студентов к поликультурному взаимодействию является в практическом и теоретическом плане одной из приоритетных.

Основная часть. В психолого-педагогической науке накоплен обширный материал по проблеме готовности человека к разным видам деятельности. Исследователи Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др. рассматривают готовность на личностном уровне, где она является устойчивой характеристикой личности.

По мнению А.Г. Ковалева, готовность к профессиональной деятельности представлена как определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной структурированной системы ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности [1].

А.А. Деркач, изучая вопросы готовности к педагогической деятельности, рассматривает понятие «готовность» как целостное проявление свойств личности, выделяя три компонента: познавательный, эмоциональный, мотивационный. Развитие готовности означает организацию системы, состоящей из накопленной общественной информации, отношений, поведений и информации, которая, активизируясь, может снабдить индивида возможностью эффективно выполнять свои функции [2].

Анализируя готовность, В.Д. Шадриков во главу угла ставил профессионализм индивида. Именно в результате профессионализма индивида вырабатывается готовность к деятельности как проявление способности [3].

В.А. Крутецкий рассматривал факт готовности выше, чем способности, и предлагал называть готовностью к деятельности все свойства личности [4].

В словаре под редакцией Е.С. Рапацевича готовность к самообразованию определяется как «интегральное качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способности к систематической учебной деятельности (умения свободно ориентироваться в различных источниках информации, критически анализировать их и самостоятельно находить ответы на все актуальные вопросы жизни)» [5, с. 133].

В толковом словаре русского языка готовность имеет два значения. Первое – «согласие сделать что-нибудь», второе – «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [6, с. 127].

С.Н. Кусакина рассматривает готовность как один из показателей развития и становления личности, который определяется как свойство личности и носит многоплановый, динамический характер [7].

Белорусские ученые М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович характеризуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. Их теория строится на основании модифицирования поведения личности при внутреннем настрое, который будет содействовать ее активности, целенаправленности [8]. В этом случае, анализируя готовность, можно выделить несколько компонентов, одним из которых будет познавательный процесс, отражающий основные стороны деятельности; другим – эмоциональные свойства, которые неоднозначно влияют на человека, активизируя его психологическую и физическую активность; третьим – волевой компонент, содействующий процессу достижения цели.

Исследователи Г.Г. Голубев, И.Ю. Исаева, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни рассматривают готовность на функциональном уровне как определенное психическое состояние и как условие успешного выполнения деятельности, избирательной активности, настраиваемой организмом личности на деятельность.

В ряде исследований Ю.А. Веденяпина, Ю.В. Янотовской указывается, что готовность – это не только предпосылка, но и регулятор деятельности. С этим утверждением можно согласиться, т.к. выполнение предстоящих операций в любом виде деятельности осуществляется не только в воображении, но и требует определенного алгоритма регулируемых фактических действий, соответствующих результату деятельности.

Рассмотрение И.Ю. Исаевой готовности как длительной и устойчивой подготовленности к деятельности вполне оправдано по отношению к ее формированию, т.е. готовность действует постоянно, ее не нужно каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Сущность готовности в данном случае проявляется в непосредственной связи с развитием и совершенствованием свойств личности, необходимых для успешного выполнения деятельности и отличается относительным постоянством [9].

Представляя структуру длительной готовности к деятельности, Ю.А. Веденяпин [10], М.И. Дьяченко [8], Л.А. Кандыбович [8], С.Д. Толкачева [13] включают следующие составляющие:

- положительное отношение к осуществляемой деятельности;
- знания, умения, навыки необходимые для осуществления соответствующей деятельности;
- достаточный для успешной реализации соответствующей деятельности уровень восприятия, памяти, внимания, эмоций и волевых процессов;
- существенные для выполнения соответствующей деятельности способности.

Если обратиться к исследованию А.Ц. Пуни, то в структуре готовности выделяет симптомокомплекс черт личности, в который входят воля, направленность интеллектуальных процессов, наблюдательность, воображение, стенические эмоции, гибкое внимание, саморегуляция. По сути проявляется состояние субъекта, система его личностных характеристик, на фоне которых разворачивается динамика психических процессов [12].

Рассматривая состояние субъекта перед выполнением действия, Ф. Генов обозначает данное состояние как «мобилизационную готовность», характеризуя ее в психологическом плане в виде «предупредительного состояния» как проецирования будущих событий [13].

Российские ученые Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин предложили структуру в виде компонентов готовности к профессиональной деятельности: первый – психическая направленность личности, второй – интегральный психофизиологический компонент, третий компонент реализуется в виде структуры действий [14].

В своей работе Ю.М. Забродин указывает виды готовности, которые направлены на взаимодействие друг с другом. Операциональный вид объясняется как организация и выработка направлений профессиональной деятельности, сформированной психологической системой. Мотивационный вид предполагает формирование, которое за счет освоенных личностных ценностей и предпочтений преобразуется в систему профессиональных интересов и склонностей. Функциональный вид – это генерализованное комплексное состояние человека [15].

Во многих исследованиях готовность к осуществлению какого-либо вида деятельности представлена в виде трехкомпонентной структуры. В частности, в структуре готовности выделяются такие компоненты, как *мотивационный* (активное положительное отношение к выбранной деятельности, формирование внутренней готовности к осуществлению этой деятельности), *теоретический* (определенная сумма профессиональных знаний, критерием сформированности которой выступает информационный показатель готовности специалиста к осуществлению соответствующей профессиональной деятельности или ее вида) и *практический* (процессуально-деятельностная форма проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности, предусматривающая овладение специалистом рядом профессиональных умений на основе освоения теоретических знаний).

В интерпретации ряда ученых в структуру готовности включаются: *психологическая готовность*, которая означает сформированную направленность, установку на педагогическую деятельность, на работу со студентами; *научно-теоретическая готовность*, предполагающая наличие необходимого для успешной работы объема психолого-педагогических, специальных, социокультурных знаний; *практическая готовность*, свидетельствующая о наличии сформированных на требуемом уровне профессионально-педагогических умений; *психофизиологическая готовность*, предусматривающая у выпускников учреждений высшего образования соответствующие предпосылки для овладения педагогической деятельностью, необходимые задатки и способности; *физическая готовность*, определяющая состояние здоровья и физического развития субъектов процесса, отвечающая требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности [16, с. 270].

Представленная структура общей готовности позволяет наглядно убедиться в том, что мы имеем дело со сложным понятием, свидетельствующем о той огромной роли в современной науке и практике, которая обязывает нас по-новому подойти к привычному понятию и объяснить его с позиции обоснования готовности студентов учреждения высшего образования к поликультурному взаимодействию.

Предложенная В.А. Ядовым диспозиционная концепция заключается в характеристике социального поведения личности, в зависимости от состояний ее готовности к определенному способу действий.

Концепция объединяет готовность личности с поведением в данной социальной ситуации и условиями предшествующей деятельности, в которых формируется стабильная склонность к осуществлению обусловленных потребностей субъекта в соответствующих условиях. Диспозиция личности – это иерархически организованная система, вершина которой образует общую направленность интересов и систем ценностных ориентаций как продукт воздействия общих социальных условий. В середине иерархии – система общественных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации. А нижний слой – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию конкретных («микросоциальных») условий деятельности. Ведущим звеном диспозиции становится тот уровень, который особенно полно соответствует данным условиям и цели деятельности в данном моменте [17].

Вследствие многочисленных экспериментальных исследований Д.Н. Узнадзе и его школой, согласно разработанной общепсихологической теории установки, понятие «установка» рассматривается не как отношение к какому-либо предмету, явлению, человеку, а как диспозиция, т.е. готовность к определенному поведению в конкретной ситуации [18]. Д.Н. Узнадзе выделяет разные виды установок, которые реализуются двумя выделенными формами поведения: экстерогенной и интерогенной. К экстерогенным формам поведения относят познавательную и трудовую деятельность. К интерогенным – игровую деятельность.

По сути готовность что-либо сделать, создать требует мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий в отношении создания соответствующего продукта. Самым важным с точки зрения рассматриваемой проблемы является то, что готовность находится в деятельности индивида как установка, направленная на выполнение некоего действия. Содержание действий позволяет в конечном счете достигать требуемого результата. Поскольку, целевые установки практические и теоретические различны, развитие готовности студентов к поликультурному взаимодействию будет осуществляться с учетом получаемой специальности в учреждении высшего образования.

Решение данной проблемы связано с изучением блока социально-гуманитарных дисциплин, где существенным представляется интенсивное развитие речи обучающихся на основе объединения средств, методов и знаний, в котором особенно выделяется информационный аспект: использовать для самосовершенствования возможности получения новой информации с целью *экстраполяционной* направленности, при которой совершается интуитивный перенос имеющегося опыта на различные варианты поликультурного взаимодействия. Исходным моментом выработки концептуальных оснований в развитии готовности студентов учреждения высшего образования к поликультурному взаимодействию может стать аргументация в пользу идеи необходимости пересмотра традиционных взглядов на место и роль дисциплин социогуманитарного цикла в обеспечении эффективности образовательного процесса, соответствующего профилю учреждения высшего образования.

Рассмотрим понятия «взаимодействие» и «поликультурное взаимодействие».

Под взаимодействием Н.Е. Яценко понимает всеобщую форму связи тел и явлений, выражающуюся в их взаимном влиянии друг на друга и изменении [19]. В этом случае к признакам взаимодействия как реального явления относятся:

- одновременность существования объектов;
- двусторонность связей, взаимопереходов субъекта и объекта в субъект;
- закономерность связи на уровне сущности;
- взаимообусловленность изменения сторон; внутренняя самообусловленность объектов.

По мнению Л.В. Байбородовой, взаимодействие есть универсальная форма развития, обоюдного изменения взаимодействующих явлений как в природе, так и в обществе, приводящее каждое звено в качественно новое состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит обмен между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение [20]. Для педагогической теории и практики в рассмотрении понятия «взаимодействие» существенное значение имеет дефиниция, в которой акцент сделан на организации совместной деятельности, обязательными элементами которой являются познание и взаимное воздействие людей друг на друга.

Взаимодействие часто отождествляют с общением и совместной деятельностью. Одни авторы рассматривают взаимодействие как коммуникацию, другие – как отношение формы некоторого процесса и его содержания. В отдельных случаях говорят об общении как коммуникации и взаимодействии как интеракции. Взаимодействие также определяется как «организация совместной деятельности, в ходе которой для участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую стратегию» [21]. Взаимодействие человека с другими людьми предполагает взаимные воздействия субъектов, влияния и изменения, среди которых с одной стороны, особое место принадлежит общению, с другой – совместной деятельности. [22].

Проблемы, связанные с поликультурным характером современного социума, в последнее время активно обсуждаются философами, социологами, педагогами, психологами и др. По мнению В.И. Матиса,

поликультурность – это «сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [23, с. 15]. В исследовании Н.Б. Крыловой поликультурность рассматривается как «способность образования выразить разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур; способность создать условия для формирования культурной толерантности» [24, с. 21].

В приведенных определениях раскрыт субъект-субъектный характер взаимодействия, которое предполагает коммуникацию как обмен информацией и как обмен действиями и восприятие людьми друг друга.

Содержание подготовки специалистов в учреждениях высшего образования включает большое количество дисциплин, в которых прямо или косвенно отражены проблемы поликультурности. Среди них особое место занимают в первую очередь дисциплины социально-гуманитарного блока: философия, история, социология, конфликтология, политология, психология, педагогика, иностранный язык и др.

Феномен поликультурности является одним из элементов образовательной системы. В различных исследованиях поликультурность интерпретируется авторами по-разному, как:

- образовательный компонент, который реализуется в процессе обучения и воспитания через содержание, что позволит сформировать у обучающихся уважение к представителям другой национальной и этнической культуры, взаимопонимание, умение сотрудничать с ними;

- многообразие субкультур, акцент делается на социализирующие потенциалы поликультурной среды, под которой понимают конкретное, непосредственно данное социальное пространство с разным культурным опытом.

Сущностная характеристика поликультурного взаимодействия представлена в исследовании О.П. Шукиной. Автором данное понятие определяется как «совокупность специфических процессов адекватного общения и взаимопонимания партнеров, выступающих в качестве представителей различных лингвокультурологических сообществ и социальных сред, обменивающихся транскультурными ценностями на основе равноправного диалога, взаимного уважения и ненасилия между индивидуальными и коллективными субъектами, осознающих специфику и близость разных цивилизационных типов и культурного многообразия» [25].

В диссертации Н.В. Сличной под поликультурным взаимодействием в образовательном процессе понимаются «совместные действия студентов и педагогов и студентов между собой по формированию способности к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, предполагающей понимание и уважение другой культуры, умение жить в согласии с людьми разных национальностей, рас и верований» [26, с. 13].

По мнению отдельных авторов поликультурное взаимодействие является частью образовательного процесса, задачами которого выступает подготовка специалиста к эффективной деятельности и общению в поликультурной среде. Это связано с осознанием обучающимися культурного многообразия, формированием у них толерантного отношения к этому многообразию и способности к культуросообразному поведению.

Заключение. Таким образом, в данном исследовании готовность студентов к поликультурному взаимодействию выступает интегративной характеристикой личности, выражается в ее мотивационной направленности, активном участии в коммуникации, уровне владения профессиональными знаниями, в том числе и на иностранном языке, продуктивном речевом взаимодействии, состоящем в умении слушать, понимать и адекватно реагировать на воспринимаемую информацию. Поликультурное взаимодействие выступает как специфическая интеракция, направленная на понимание студентами особенностей различных культурных сред, приобретение ими умений продуктивно строить в них коммуникации, а также развитие кросскультурных способностей, обеспечивающих предпосылки саморазвития личности и ее опыта поведения в качестве субъекта взаимодействия.

Развитие готовности студентов к поликультурному взаимодействию в условиях коммуникативного пространства учебных занятий осуществляется в рамках овладения обучающимися программным содержанием учебных дисциплин и связано с вооружением студентов знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят им их использовать как средство систематического обогащения профессиональных знаний, профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 750 с.
3. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков ; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

4. Крутецкий, В.А. Психологические особенности младшего школьника / В.А. Крутецкий // Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М., 1972. – С. 42–71.
5. Психолого-педагогический словарь : ок. 2 000 ст. / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2006. – 925 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз, 1982. – 816 с.
7. Кусякина, С.Н. Готовность к обучению в ВУЗе как психологический феномен : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / С.Н. Кусякина. – М., 2009. – 234 с.
8. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1976. – 176 с.
9. Исаева, И.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.Ю. Исаева. – Магнитогорск, 2006. – 178 л.
10. Веденяпин, Ю.А. Измерение готовности абитуриентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации учебного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.А. Веденяпин ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1976. – 25 с.
11. Толкачева, С.Д. Измерение оперативной памяти как одного из факторов, обуславливающих речевую деятельность / С.Д. Толкачева // Психология и методика обучения второму языку: объективные методы текущей проверки уровня языковых умений : тез. докл. и сообщ. / Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те. – М., 1969. – С. 7–9.
12. Пуни, А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А.Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.
13. Генов, Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Генов. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 245 с.
14. Нерсисян, Л.С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин // Вопр. психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.
15. Забродин, Ю.М. Очерки теории психической регуляции поведения / Ю.М. Забродин. – М. : Магистр, 1997. – 208 с.
16. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Минск : Выш. шк., 2005. – 302 с.
17. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Л.В. Бозрикова [и др.] ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
18. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер : Питер бук, 2001. – 414 с.
19. Яценко, Н.Е. Толковый словарь общепсихологических терминов / Н.Е. Яценко. – СПб. : 1999. – 528 с.
20. Байбородова, Л.В. Теория и методика воспитания : учеб. пособие /Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – М. : ВЛА-ДОС, 2004. – 384 с.
21. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
22. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Нар. образование, 1999. – 208 с.
23. Матис, В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. И. Матис. – Барнаул, 1999. – 38 с.
24. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Нар. образование, 2000. – 272 с.
25. Щукина, О.П. Организация поликультурного взаимодействия курсантов в воспитательном пространстве военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.П. Щукина. – Кострома, 2006. – 221 л.
26. Сличная, Н.В. Формирование у студентов колледжа технологий сервиса готовности к профессиональному поликультурному взаимодействию : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Сличная ; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

Поступила 26.10.2017

DEVELOPMENT OF STUDENTS' READINESS FOR POLYCULTURAL INTERACTION AS PRIORITY DIRECTION OF TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

L. VASILYEVA

The article deals with the theoretical part of the problem of students' readiness for polycultural interaction in the context of communicative space of academic classes. Polycultural interaction acts as a specific interaction aimed at students' understanding of the characteristics of various cultural environment, gaining skills to communicate constructively, as well as developing cross-cultural abilities that provide the preconditions for self-development of the personality and the experience of behavior as a subject of interaction.

Keywords: higher education, readiness, polyculturalism, interaction.

МЕТОДИКА

УДК 802.0:801.31

О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

Рассматриваются особенности обучения реферированию студентов в неязыковом вузе. При реферировании меняется структура текста научных статей. Изменения в плане содержания обусловлены стремлением к максимальной краткости изложения, к обобщению и объективизации изложения. Реферат должен строиться по определенной схеме и отражать такие моменты, как оригинальность или традиционность подхода автора к определенной проблеме, формулировка автором этой проблемы, цель написания данной статьи, ее структура, аргументация, используемая автором, и выводы, к которым он приходит. Все эти элементы содержательной структуры реферата имеют специфическое языковое оформление.

Ключевые слова: реферирование, понимание, смысловое преобразование, дублирующая информация, семантическая адекватность.

Введение. Согласно Типовой программе специалист, окончивший неязыковой вуз, должен уметь свободно беседовать на любую профессиональную тему на иностранном языке, а также владеть навыками и умениями работы с иноязычной литературой по специальности, т.е. чтением, переводом и реферированием. Однако конечная цель обучения часто не достигается. Очевидно, что одной из причин такого положения является мнение многих преподавателей и студентов, что реферирование – это несложный вид работы, т.к. в общеобразовательной школе учащиеся часто выполняли рефераты по заданию учителей. Но на практике оказывается, что навыками реферирования студенты владеют слабо: не знают его особенностей и игнорируют правила выполнения реферата. Они выбирают наиболее подходящие, с их точки зрения, слова и отрезки текста, и преподносят это как реферат. Но такие рефераты не всегда отражают основную мысль текста. Поэтому преподавание иностранного языка по составлению реферата иноязычного научного текста должно научить студентов системе рационально отобранных, прочно отработанных и в значительной степени автоматизированных базисных приемов извлечения основной информации из текста по специальности.

Основная часть. Название «реферат» происходит от латинского слова *referre*, что означает «сбирать», «докладывать». Наиболее распространенным является следующее объяснение этого слова: краткое изложение чего-либо, например, научной статьи, книги, монографии и т.д.

Поскольку реферат – краткое изложение основного содержания первичного документа, главная его задача состоит в том, чтобы передать точную фактологическую информацию. Следовательно, информативность – наиболее существенная и отличительная черта реферата.

По своему содержанию реферат полностью зависит от первичного документа. В нем должна точно, без искажений и субъективных оценок излагаться информация, относящаяся к смысловым аспектам реферируемого документа. Реферат имеет оригинальную форму, на которую оказывает влияние характер реферируемого документа и его целевая направленность.

По нашему мнению, реферат – это семантически адекватное, ограниченное малым объемом, но при этом максимально полное изложение первичного документа, отличающееся постоянством структуры и предназначенное для выполнения различных информационных функций при использовании его читателями различных категорий. Таким образом, главным критерием качества реферата является семантическая адекватность первоисточнику.

В настоящее время не существует четкого представления о том, какую информацию первоисточника должен содержать реферат. Среди различных мнений относительно этого вопроса можно выделить две основные точки зрения.

Согласно первой, реферат должен включать в себя только новую информацию, имеющуюся в первичном тексте, и следовательно, «процесс реферирования можно представить как выделение нового, релативного на этапе восприятия информации и передачу этого нового в форме реферата при импlications данного тематического [1, с. 25]. Однако такое понимание реферирования вызывает определенные возражения. В данной интерпретации уже само понятие «новой информации» требует уточнения: отно-

сительно чего она является новой. Ведь один и тот же первичный текст может представлять различный интерес для будущих реципиентов. Поэтому неопределенность «точки отсчета» для определения «новизны информации» и является причиной субъективности выделения такой информации и отражения ее в реферате.

Другой, на наш взгляд, более справедливой, является точка зрения В.И. Соловьева. По его мнению, реферат должен отражать существенную информацию первоисточника, т.е. «его основное содержание» [2]. Данная точка зрения объясняется свойствами и функциями реферата как вторичного документа в современном информационном процессе.

Им выделены следующие функции реферата: информационная, индикативная, научно-коммуникативная, справочная, поисковая, адресная, сигнальная, прогностическая и функция индексирования. Среди всех названных функций основной, бесспорно, является информативная. Именно это свойство реферата (его информативность) позволяет сэкономить (как показывают наблюдения), до 90% времени, необходимого для прочтения первичного документа. Более того, рефераты нередко заменяют первичные документы. Из этого следует, что необходима семантическая адекватность текстов рефератов и первоисточников. Соответственно, все разнообразие определения информации, составляющей содержание реферата, может быть сведено к определению того, какой вторичный текст можно и нужно считать адекватным первичному тексту.

Проблема семантической адекватности непосредственно связана с определением понятия «основное содержание» и выделением его из первичного текста, поскольку можно, видимо, считать, что именно степень отражения основного содержания в тексте реферата определяет его семантическую адекватность первичному тексту.

В большинстве исследований данной проблемы и в соответствующих предлагаемых методиках делаются попытки на основе содержательного анализа определить критерии выделения «основного содержания» из первичного текста с целью отражения его во вторичном документе. Так, в последние годы были предложены методы реферирования, в основе которых лежат различные способы анализа содержания первоисточника. Это поаспектное реферирование [2], реферирование на основе логико-психологического анализа текста [3], реферирование методом «дескрипторной конденсации» [4] и др.

В основе метода поаспектного реферирования лежит семантический анализ текста посредством его разделения на отдельные содержательные аспекты. Наборы таких аспектов часто называются «сетками». Они являются в достаточной степени универсальными для однотипных документов. Например, В.И. Соловьев, опираясь на логику научного исследования, предлагает следующие аспекты для отражения их в реферате: проблема, предмет или тема исследования; научная область, в которой проводится исследование; цель исследования; материал, на котором проводится исследование; вид исследования; метод исследования. При этом автор считает, что референт должен творчески подходить к интерпретации названных аспектов, тем более, что далеко не в каждом документе можно обнаружить все перечисленные аспекты [5].

Метод реферирования, основанный на логико-психологическом анализе текста, был предложен А.А. Вейзе [6]. Он опирался на концепцию Л.П. Доблаева [7], согласно которой содержание текста представляет собой иерархическую структуру текстовых суждений, т.е. совокупность тестовых субъектов и предикатов. В среднем текст содержит пять – восемь уровней текстовых суждений. Это значит, что в тексте различают субъекты первого, второго, третьего и т.д. рангов.

На основании такого представления о смысловой структуре текста А.А. Вейзе считает, что для составления реферата необходимо выделить из текста суждения первого и второго рангов. По его мнению, именно они и являются тем «основным содержанием», которое должно быть отражено в информативном реферате. Он отличается от индикативного реферата как раз по тому, какого ранга суждения содержатся в реферате: в индикативный реферат входят суждения только первого и второго рангов [3].

Метод «дескрипторной конденсации», предлагаемый В.Л. Лапшиной, заключается в переводе смысловой информации на дескрипторный язык. Смысловая же информация выделяется методом тематического анализа текста реферируемого документа и последующего исключения из него «фоновых знаний» [8]. Выявленным единицам смысловой информации приписываются дескрипторы, обобщающие весь смысловой кусок. Совокупность таких дескрипторов и является текстом реферата.

Хочется отметить, что процесс реферирования целиком построен на компрессии первичного текста. Компрессия текста связана с переработкой содержащейся в нем информации на основе оперирования лингвистическими и логическими аспектами языка, в результате чего возникает новый текст, содержащий существенную информацию и построенный в соответствии с языковыми особенностями исходного текста.

Проведенный анализ существующих методов реферирования как формальных, так и неформальных свидетельствует о том, что центральной проблемой реферирования является семантическая адекват-

ность первичных и вторичных документов, которая непосредственно связана с проблемой «основного содержания». Решение этой проблемы представляется нам возможной только при условии глубокого теоретического осмысления внутренних механизмов смыслового преобразования, составляющего суть процесса реферирования, основой которого является исчерпывающее понимание иноязычного текста.

Анализ экспериментальных данных, полученных исследователями в области процесса понимания, свидетельствует о том, что смысловое восприятие текста и его понимание представляют собой своего рода переход от воспринимаемых языковых средств текста к единицам особого внутреннего языка. Этот период сопровождается выделением из текста различного рода ключевых элементов, которые А.Н. Соколов называет «смысловыми вехами», или «смысловыми опорными пунктами» [9]. Это выделение ключевых элементов является результатом смысловой группировки текста (расчленения, анализа, объединения), которая обязательно происходит при его восприятии. Такими «смысловыми вехами» могут быть практически любые слова, содержащиеся в тексте, но, как отмечает сам А.Н. Соколов, «это, как правило, имена существительные и глаголы, т.е. слова, обозначающие предметы, их действия или их отношения» [9, с. 51].

Особенностью этих ключевых элементов является их способность представлять во внутренней речи достаточно большие смысловые отрезки, целые фрагменты, объединяя их в целое мыслительное образование, отражающее смысл всего текста, т.е. его содержание. Следовательно, можно сказать, что понимание представляет собой сложный аналитико-синтетический процесс, включающий и расчленение (анализ), и объединение (синтез), причем основным для формирования целостного образа содержания является последнее, т.е. синтез, поскольку, как считает А.Н. Соколов, «можно сколько угодно анализировать, но без объединения – нет понимания» [9, с. 54].

Таким образом, благодаря способности ключевых элементов обобщать во внутренней речи большие фрагменты содержания, процесс понимания становится процессом смыслового свертывания. Это означает, что воспринятый текст представляется в интеллекте в виде свернутого «мыслительного образования» (термин А.Н. Соколова), которое может быть развернуто в различного рода синонимические тексты. Такое мыслительное образование является не просто репродукцией исходного текста, а его творческой реконструкцией, которую можно рассматривать как результат смыслового преобразования. Свидетельством реконструкции исходного текста, происходящей в процессе понимания, можно считать воспроизведенный текст.

Из этого можно сделать вывод, что тот факт, что в процессе понимания происходит активное смысловое преобразование воспринимаемой информации, а именно ее смысловое свертывание, и является предпосылкой и условием для различного рода преобразований текста, т.е. его реферирования.

Деятельность по реферированию имеет две основные цели: информативную и учебную. Но с какими бы целями не составлялся реферат, основным критерием его оценки всегда остается критерий семантической эквивалентности оригинала и конечного продукта смысловой компрессии.

Процесс реферирования неразрывно связан с последовательным устранением избыточной информации. Избыточность свойственна всем языкам. Она призвана обеспечить надежность коммуникации и выражается в наличии ряда лексических и грамматических единиц, дублирующих друг друга. Уровень избыточности во всех языках достигает 60–70%. При компрессии текста предусматриваются преднамеренно оправданные потери информации, не приводящие к смысловым искажениям. При определении задач учебного реферирования часто указывается доступный процент потери. Поэтому следует отдельно остановиться на дублирующей информации, суть которой в повторении уже переданной информации другими языковыми средствами.

В научной литературе частыми случаями дублирования являются объяснения уже названного явления или понятия, в частном случае – термина. При сокращении текста выбирается один из вариантов – понятие, термин или объяснение этого термина. Если термин устоялся и является общеупотребительным, то обычно его объяснение опускается. Дублирование информации обеспечивает связность текста в первоисточнике, его смысловое развитие. Оно выражается в лексических, синонимических и местоименных повторах. Такое дублирование необходимо и в сокращенном тексте, однако при сокращении текста необходимо выбирать наиболее экономный способ дублирования.

При обучении студентов реферированию им необходимо объяснять, что им необходимо как можно шире использовать способность слов абстрагировать и обобщать смысл. Эта особенность находит выражение в работе с так называемыми «ключевыми словами и словосочетаниями». А.А. Вейзе писал, что «ключевые слова и словосочетания, выбираемые из исходного текста, являются необходимыми для идентификации его содержания» [6]. В роли ключевых слов выступают основные, стержневые слова, составляющие основу любой информации, любого научного или технического текста.

В свою очередь А.И. Михайлов и Р.О. Гиляревский отмечают номинативную или назывную функцию ключевых слов, которые с предельной краткостью и необходимой полнотой позволяют выразить

основное содержание первоисточника (это полностью соответствует теории А.Н. Соколова, выделяющего «смысловые вехи» при понимании текста).

В зарубежной педагогической литературе анализ структуры абзаца, как правило, строится вокруг ключевых предложений. Ключевые предложения прочно вошли в отечественный методический обиход. Некоторые авторы считают возможным изложить главное содержание любого текста путем выделения, а затем стяжения абзацных фраз. Но наша практика этого не подтверждает. Во-первых, не каждый абзац имеет абзацную фразу (ключевое предложение), во-вторых, даже при условии, что все абзацы текста их имеют, стяжение ключевых предложений в большинстве случаев не приводят к связному тексту, который можно было бы считать ядерным вариантом оригинала.

В нашем понимании, под ключевыми фрагментами понимается слово, словосочетание (часть предложения) или целое предложение, возглавляющее лексико-тематическую цепочку данного отрезка текста. Реферат строится на материале ключевых фрагментов. Некоторые из них заимствуются из оригинала без изменения. С другой стороны, использование того или иного предложения или словосочетания из первоисточника может повлечь за собой необходимость трансформации. Часто предложения реферата монтируются из отдельных слов и словосочетаний, разбросанных по тексту. При этом следует всегда помнить, что реферат – это самостоятельный текст со своей собственной логикой изложения. Поэтому монтаж новых высказываний из ключевых фрагментов оригинала нередко связан с изменением функциональной перспективы компрессируемого текста. Иначе говоря, элемент, который в исходном тексте был тематическим, становится ремой и наоборот.

Собственная логика изложения в реферате часто требует также введения ряда связующих переходных элементов, позволяющих обеспечить связность нового текста. Они не заимствуются из оригинала, а лишь дают возможность объединить заимствованные фрагменты в новое целое произведение.

В процессе реферирования обычно различают три этапа, на каждом из которых выполняют конкретные операции.

Первый этап – это предварительное изучение источника с целью определения его информативности. Перед студентами на этом этапе ставится несколько задач: а) определить тематическую направленность текста; б) понять и осмыслить изучаемый документ в целом.

На втором этапе осуществляются аналитические операции с текстом, т.е. так называемый реферативный анализ. Для выполнения этого этапа текст разбивается на отдельные фрагменты. Для этого необходимо извлечь информацию с максимальной степенью полноты. Неинформативные сведения опускаются, выявляется наиболее ценная информация и определяется способ ее представления в соответствии с целевым назначением реферата.

И на третьем этапе производится синтезирование выделенной информации и завершается оформление текста реферата.

Обучение студентов реферированию в вузе на занятиях по иностранному языку представляется нам как проблема, далекая от полного решения. Следовало бы прислушаться к мнению тех исследователей, которые справедливо утверждают, что техника выделения смыслового ядра текста должна закладываться на родном языке еще в период обучения в средней школе и приводить к овладению основами конспектирования и скоротчения (А.Н. Леонтьев, А.Б. Резник и др.). Эта мысль перекликается с идеями В.Ф. Шаталова об учебной умственной деятельности – составлении конспектов (опорных сигналов), свертывании и развертывании текста [10].

Как уже указывалось выше, ошибочно думать, что составление реферата – это несложное задание для студентов. Нами отмечается, что на первых порах этот процесс обычно вызывает большие трудности и определенное количество неточностей.

При разборе студенческих работ было замечено, что студенты берут первые попавшиеся предложения, не анализируя их смысл, выписывают и называют это рефератом. Такие работы не несут никакой информационной нагрузки. Рассмотрим это на следующих примерах.

Задание: прочитайте каждый абзац текста «Robots and Their Function» и выпишите наиболее информативные предложения из каждого абзаца, т.е. ключевые предложения:

Robots in order to perform many functions need a nervous system and organs of sense as well as brains. A human being has to have eyes and ears, nose and mouth, and a sense of feel. Depending on the task it's to perform, a robot can have any of all these built into it.

Варианты студентов:

Robots need a nervous system.

Robots need everything that a human being has.

Robots can perform many functions.

Ни одно из приведенных выше предложений неправильно. Основная информация этого абзаца заключена во втором предложении, на которое практически никто не обратил внимание. Выписать нужно было: *A human being has to have eyes and ears, nose and mouth, and a sense of feel.*

Именно это предложение выражает основную мысль абзаца, оно является ключевым, несмотря на то, что основное ключевое слово *robot* не содержится в этом предложении. Оно является вступительным, т.е. начальным предложением будущего реферата.

Второй абзац:

Robots' hearing is possible because sound is a form of energy. It comes in waves. Some sound waves have high frequency, other have low frequency.

Варианты студентов:

Sounds are a form of energy.

Sounds may come in the form of waves.

Sound waves have different frequency.

Опять выделяется малосущественная информация. Главное: *Robots' hearing is possible.*

Третий абзац:

A robot can be adjusted to detect differences in frequency. If sounds of a given frequency are important to a robot's job it acts on them. Otherwise the brain ignores the sounds.

Варианты студентов:

A robot works on sounds of different frequency.

Sometimes robot's brains ignore the sound.

В своей основе информация, выделенная студентами, близка к истине, но лучше было бы сделать так: *A robot can be adjusted to detect differences in frequency.*

Теперь соединим эти предложения и получим краткий реферат предложенного микротекста:

A human being has to have eyes and ears, nose and mouth, and a sense of feel. Robots' hearing is possible. A robot can be adjusted to detect differences in frequency.

Аналогичным образом проводится работа и с текстами большой величины. Они делятся на абзацы, и работа ведется с каждым абзацем. Затем новый текст реферата монтируется из ключевых фраз.

Если такую работу проводить систематически, то очень скоро составление реферата не будет вызывать трудности у студентов. Они будут выделять только действительно важную информацию с точки зрения их специальности. Это поможет студентам в их будущей профессиональной деятельности, когда придется работать самостоятельно с большим объемом информации. Они не будут прибегать к услугам профессиональных референтов, если навык работы с технической литературой по специальности будет заложен еще при обучении в вузе.

Заключение. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что при реферировании научно-технического текста необходимо идти от осмысления текста в целом и определения общего структурно-смыслового каркаса к семантизации отдельных элементов. Поэтому началом выполнения реферата является целостное и нерасчлененное понимание основных компонентов содержания всего текста. Это достигается с помощью смыслового анализа. В процессе вычленения основного содержания коммуникативных единиц более высокого уровня могут опускаться не только отдельные слова и словосочетания, но и целые предложения, и даже абзацы. Чтобы проанализировать содержание источника информации кроме специальных знаний требуются умения и навыки ориентирования во всех формах, оборотах и структурах иностранного языка, а также знания основ реферирования. Задача реферирования технического текста сводится к передаче главного содержания этого текста в форме, совершенно отличной от формы оригинала. Это обусловлено особенностями реферирования, которые сводятся:

- к правильной передаче композиционно-смысловой нагрузки текста;
- строгому соблюдению норм иностранного языка;
- четкому соотносению смыслового содержания с реальной действительностью;
- максимальной полноте передачи содержания первичного текста.

Что касается стиля, то стоит отметить, что в реферате нет необходимости равняться на стилистические характеристики первичного документа. Можно свободно общаться с этим текстом, шире использовать адекватные замены, делать перестановки и объединять родственные проблемы и вопросы, освещенные в разных местах первоисточника, расчленять сложные абзацы и предложения. Исключительное значение имеет только правильное использование технических терминов.

В связи с этим в неязыковом вузе следует серьезно заниматься обучением реферированию иноязычных научно-технических документов. Систематическая работа в данном направлении обеспечит выработку навыков сознательного подхода к языковому материалу, создаст почву для грамотного лексико-грамматического анализа и подготовит студентов для распознавания потенциальных трудностей при создании текста реферата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковальчук, Т.И. Лингвистические характеристики реферативного жанра и обучающий потенциал реферирования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т.И. Ковальчук. – Киев, 1980. – 28 с.
2. Соловьев, В.И. Составление и редактирование реферата / В.И. Соловьев. – М. : Книга, 1995. – 52 с.
3. Вейзе, А.А. Обучение пониманию текста и формулирование его основного содержания / А.А. Вейзе. – Минск, 1992. – 61 с.
4. Новиков, А.И. Алгоритм модели смыслового свертывания текста / А.И. Новиков. – М., 1992. – 96 с.
5. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1996. – 246 с.
6. Вейзе, А.А. Порождение вторичного текста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.А. Вейзе. – Минск, 1994. – 48 с.
7. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 2000. – 69 с.
8. Лапшина, В.П. Лингвистические основы реферирования английского научного текста и проблема модального дескриптора / В.П. Лапшина. – М., 1998. – 98 с.
9. Соколов, А.П. Внутренняя речь при изучении иностранного языка / А.П. Соколов // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 49–57.
10. Шаталов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шаталов. – Л. : Просвещение, 1998. – 295 с.

Поступила 05.09.2017

**TO THE NECESSITY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TEXTS' ESSAY MAKING
TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES**

A. KONYSHEVA

This article deals with the problem of peculiarities of teaching essay making to students of non-language specialities. The structure of the text of the scientific articles is changed when essay making. Changes in the terms of content stipulate for the desire for maximum brevity, to generalize and objectification. Essay should be based on a specific schema, and reflect issues such as originality or traditional approach to a specific issue, the language of the author of this problem, the purpose of writing this article, its structure, argumentation, the author used and the conclusions he comes. All these elements of essay's substantial structure have specific language design.

Keywords: *essay making, understanding, sense transformation, duplicated information, semantic adequacy.*

УДК 378.016:004.4

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ
К РАБОТЕ С ПОНЯТИЯМИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ
«АППАРАТНОЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРОВ»
НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

канд. пед. наук, доц. С.И. ЗЕНЬКО

(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)

Информатика содержит большое число иноязычных понятий. Поэтому существует проблема формирования обоснованной терминологии школьного предмета «Информатика» на русском и белорусском языках. Эта терминология должна передавать сущность понятий с учетом иноязычности их происхождения. Будущего учителя информатики необходимо готовить к работе с понятиями информатики. Рассмотрены два методических аспекта подготовки будущего учителя информатики к такой работе с понятиями содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров» на основе деятельностно-семантического подхода. Первый методический аспект – использование семантического анализа основных понятий содержательной линии школьного предмета «Информатика» для лучшего понимания студентами сущности понятий и возможных способов введения этих понятий при работе с учащимися. Второй – дополнения содержания учебной дисциплины «Методика преподавания информатики» новым учебным материалом – системой деятельностно-семантических практико-ориентированных учебных заданий.

Ключевые слова: *методика преподавания информатики, учитель информатики, деятельность учителя, деятельностно-семантический подход, семантика понятий, школьный предмет «Информатика».*

Введение. Информатика содержит большое число иноязычных понятий. В связи с тем, что компьютерные, цифровые, сетевые, мобильный, интернет и другие технологии стремительно развиваются, то количество таких понятий быстро возрастает. Поэтому для ученых, методистов, авторов учебников, преподавателей и учителей информатики проблема обоснованной, равноценной и целесообразной терминологии, передающей сущность понятий с учетом иноязычности происхождения, специфики русского и белорусского языков, остается по-прежнему наиболее актуальной по сравнению с другими учебными предметами. Это подтверждают работы Н.В. Абрамченко [1], Н.В. Бордовской [2], А.В. Дружкина [3], Г.И. Железовской [3], Е.К. Хеннера [4], Ю.Ю. Черного [5], и др. Важность разрешения проблемы полисемичности (многозначности) информатики [6] для адекватного сопоставления терминологии предмета в разных странах также отмечается и учеными из Германии (M. Berges, T. Brinda, I. Diethelm, P. Hubwieser, J. Magenheimer), Норвегии (M. Giannakos), Индии (Y. Pal), Словакии (J. Jackova), Литвы (E. Jasute).

Основная часть. При подготовке будущего учителя информатики к работе с понятиями содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров» представляется целесообразным использовать деятельностно-семантический подход. Такой подход позволяет предложить учителю способы научно-методической деятельности, направленные на введение основных понятий школьного курса информатики с использованием этимологии и семантики иноязычных и переводных слов (понятий и обобщений). Семантический анализ основных понятий по содержательной линии позволяет реализовать деятельность:

- по систематизации всех понятий учебного предмета информатики для рассматриваемой содержательной линии и определению преемственного введения и уточнения их от класса к классу согласно действующим учебным программам, учебным пособиям и учебно-методическим материалам;
- анализу значения и этимологии иноязычных слов и их переводных эквивалентов (семантика иноязычных слов и их переводных эквивалентов), определению аналогов русскоязычных понятий в английском языке и раскрытию сущности каждого понятия учебного предмета (семантика понятий учебного предмета информатика);
- выявлению взаимосвязей между языком внешней среды, влияющим на развитие информатики как науки, и внутренним языком школьного учебного предмета информатика. Под языком внешней среды понимается множество живых и мертвых языков – латинский, английский, греческий, немецкий, русский, французский и др., которые взаимодействуют и дополняют культурно-научную сферу различных национальностей и государств, вносящих и вносящих свой вклад в развитие информатики.

Также представляется целесообразным определить в качестве основания внутренней классификации понятий информатики части речи, которым соответствуют иноязычные и переводные слова (понятия), и дифференцировать их в рамках содержательной линии (внешней классификации) на существительные (с предметным значением), глаголы (со значением процессуальности), прилагательные (со зна-

чением атрибутивности), а также комбинации частей речи. В таблице приведена часть основных понятий содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров» с раскрытием семантических особенностей через этимологию и семантику иноязычных слов, соответствующих понятиям учебного предмета «Информатика».

Таблица. – Семантические особенности понятий содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров»

Понятие курса информатики	Этимология иноязычного слова, соответствующего понятию		Класс, в котором вводится понятие	Значение понятия учебного предмета информатика
	Язык зарождения слова	Значение слова		
1	2	3	4	5
<i>Часть речи: понятие курса – существительное; иноязычный эквивалент – существительное</i>				
Мышь (компьютерная мышь)	англ.	mouse – мышь	6	с помощью мыши можно выполнять различные действия над объектами, которые отображаются на экране монитора
Диск (магнитный, оптический, жесткий)	франц. / греч.	disque ← δίσκος – круг	6	устройство, на котором можно сохранять информацию в цифровом виде
Операционная система (ОС)	англ.	operating system (OS)	6	программы, которые управляют совместной работой всех устройств компьютера и обеспечивают взаимодействие с пользователем
Операция → операционная	лат.	operātiō – дело, действие, воздействие	7	комплекс программ, позволяющий пользователю общаться с компьютером, управлять устройствами компьютера, программами и информацией, хранящейся в памяти компьютера
Менеджер (файловый)	англ.	manager – администратор, управляющий	6	специальная программа, которая позволяет наглядно управлять файлами и папками
			7	для работы с файлами и папками используют программы, которые называют файловыми менеджерами
Сенсорный (экран)	лат.	sensus – восприятие, чувство, ощущение	6	устройство, преобразующее информацию в цифровой вид <i>цифровое устройство для ввода информации, представляющее собой экран, реагирующий на прикосновения к нему</i>
Каталог	греч.	κατάλογος – список, перечень	7	файловая система предназначена для организации выполнения операций над файлами и папками (каталогами) <i>объект в файловой системе, упрощающий организацию файлов</i>
Планшетный компьютер (планшет)	франц.	planchette – дощечка	7	планшетные компьютеры (планшеты) имеют ограниченные возможности, виртуальную клавиатуру и операционную систему с набором команд
Контроллер	англ.	controller – регулятор, управляющее устройство	10	устройство управления – электронная микросхема, с помощью которой согласуется взаимосвязанная работа аппаратных средств
<i>Часть речи: понятие курса – существительное; иноязычный эквивалент – глагол</i>				
Монитор (дисплей)	англ.	display – показывать, воспроизводить	6	устройство, которое отображает информацию на экране
Принтер	англ.	printer ← to print печатать	6	устройство, которое используется для вывода на бумагу текста и графики
Сканер	англ.	scanner ← to scan сканировать	6	с помощью сканера в компьютер можно вводить и текст, и графику
Файл	англ. / франц.	file – папка ← filer – нанизывать (документы) на нить для сохранения их последовательности	6	определенный набор данных, хранящихся на цифровом носителе, имеющий имя

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Файловая система	рус.	аналог в англ. file system	6	часть операционной системы, которая управляет сохранением файлов, их открытием, закрытием, удалением и т.д.
Файл → файловая	англ. / франц.	см. файл	7	предназначена для организации выполнения операций над файлами и папками (каталогами)
Процессор	англ.	processor – обработчик ← to process – обрабатывать	7	важнейшее устройство компьютера, его мозг. Он обрабатывает информацию, выполняя вычисления
			10	устройство, обеспечивающее преобразование информации и управление другими устройствами компьютера
Адаптер	франц. / лат.	adapter – приспособлять, адаптировать ← adapto – приспособляю	10	устройство (или деталь), которое используется для объединения в систему аппаратных средств
<i>Часть речи: понятие курса – существительное; иноязычный эквивалент – комбинация частей речи</i>				
Микрофон	греч.	μικρός – маленький + φωνή – голос	6	устройство для ввода звуковой информации
Ноутбук	англ.	notebook – записная книжка; тетрадь, блокнот ← note – заметка, запись + book – книга	7	полноценный компьютер с клавиатурой, экраном, жестким диском и возможностью использования широкого спектра программ
Смартфон	англ.	smartphone – умный телефон ← smart – умный, интеллектуальный + phone, сокр. от telephone – телефон	7	телефон с некоторыми возможностями компьютера
Материнская плата	англ.	motherboard – материнская плата или mainboard – главная плата	7	самая большая печатная плата, с помощью которой связаны между собой все компоненты компьютера
Кэш-память	англ.	cache memory – память впрок	10	предназначена для ускорения обмена данными между оперативной памятью и процессором

Анализ основных понятий содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров» также позволил установить, что в русском и белорусском языках можно выделить отдельную группу понятий, которые имеют обоснованную самостоятельную отечественную сформировавшуюся терминологию, передающую сущность понятий. Для таких понятий при работе со студентами – будущими учителями информатики – следует обратить внимание на семантические англоязычные эквиваленты:

- программное обеспечение – англ. software – весь набор программ, установленных на компьютере (6 класс); совокупность всех компьютерных программ (7 класс);
- настольный компьютер – англ. desktop computer – состоит из системного блока и подключенных к нему внешних устройств (7 класс);
- аппаратное обеспечение – англ. hardware – совокупность всех устройств компьютера (7 класс); система взаимосвязанных технических устройств, выполняющих ввод, хранение, обработку и вывод информации (10 класс);
- память (компьютерная) – англ. memory – устройства памяти предназначены для хранения информации (7 класс); предназначена для хранения программ и данных, представляет собой запоминающее устройство (10 класс);
- внутренняя память – находится внутри компьютера и предназначена для хранения программ и их данных в процессе работы компьютера (7 класс); напрямую связана с процессором, позволяет создавать временное пространство для хранения выполняемых программ и данных, непосредственно участ-

вующих в вычислениях, а также долговременно хранить небольшой объем программ и данных (для первоначальной загрузки компьютера) (10 класс);

- внешняя память – предназначена для долговременного и энергонезависимого хранения программ и данных (7 класс); позволяет долговременно хранить большой объем данных (10 класс);

- оперативная память (ОЗУ – оперативное запоминающее устройство) – англ. random-access memory (RAM) – служит для хранения программ и данных, с которыми работает компьютер в данный момент (7 класс); предназначена для хранения программ и данных, с которыми работает процессор в данный момент (10 класс);

- постоянная память (ПЗУ – постоянное запоминающее устройство) – англ. read-only memory (ROM) – энергонезависимая память для хранения программ управления работой и тестирования устройств компьютера (7 класс); предназначена для хранения программ и данных, необходимых для первоначальной загрузки компьютера в момент включения питания (10 класс);

- магистраль (шина) – computer bus – совокупность проводников на материнской плате, по которым обмениваются данными устройства ПК; ее можно представить, как скоростную магистраль, по которой данные пересылаются от одного устройства к другому (10 класс).

Дальнейшая работа в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания информатики» со студентами может реализовываться через систему деятельностно-семантических практико-ориентированных учебных заданий. Это такие задания, в которых взаимосвязано представлены научно-теоретический (на уровне раскрытия сущности терминов в спектре философско-логического и психолого-педагогического рассмотрения) и методико-практический (на уровне раскрытия предметно-ориентированного учебного содержания и его методической реализации для осуществления собственной педагогической деятельности будущего учителя в дальнейшем) компоненты. Примеры учебных заданий из такой системы заданий по содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютера» представлены ниже:

1. Понятие – это форма мышления, в которой отражены отличительные, присущие только объектам изучения, свойства. Примеры понятий: компьютер, монитор, клавиатура, мышь, файл, операционная система, интерфейс. Расскажите, что характерно для понятия как формы мышления. Каким образом в сознании возникают абстрактные и конкретные понятия?

2. Содержание понятия – множество всех наиболее существенных его признаков. Объем понятия – множество объектов или отношений, к которым применимо данное понятие. Например, понятие «мобильный компьютер», его объем – множество всевозможных мобильных компьютеров (это и нетбуки, планшеты, смартфоны и др.), его содержание – все необходимые устройства находятся в одном корпусе, имеет клавиатуру (либо реальную, либо виртуальную), имеет экран и др. Приведите примеры понятий из содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютера» и выделите их содержание и объем.

3. Обобщите понятие «мобильный компьютер» до понятия «компьютер». Что произойдет с объемом этого понятия? Как изменится объем и содержание понятия при расширении содержания понятия «мобильный компьютер» до понятия «ноутбук»? Сформулируйте логический закон обратного соотношения содержания и объема понятия.

4. Овладеть понятием – это не только знать его определение, но и уметь применять его на практике, оперировать им. Этого можно достичь только в процессе учебной деятельности. Поэтому важным является наличие продуманной системы заданий на применение введенного понятия. Дайте определение понятия «файловая система» и приведите примеры заданий, в которых представлены различные ситуации для применения этого понятия.

В целом система заданий по рассматриваемой содержательной линии школьного предмета «Информатика» содержит 30 учебных заданий, в которых внимание уделено: совместимым и несовместимым понятиям; равнозначным, перекрещивающимся и понятиям включения; способам косвенного определения понятий – через ближайший род и видовое отличие, генетически, индуктивно, через абстракцию и др.; обсуждению условий, необходимых для правильной классификации понятий на уровне содержательной линии; методам введения понятий – конкретно-индуктивному, абстрактно-дедуктивному и др.; приемам усвоения понятий – разделному, компактному и др.; типичным ошибкам, допускаемым учащимися при формулировании понятий; распространенным методическим ошибкам учителей при работе с понятиями в процессе их введения на уроке и т.д.

Заключение. Таким образом, рассмотрены два методических аспекта, связанных с подготовкой будущего учителя информатики к работе с понятиями содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров» на основе деятельностно-семантического подхода:

- потенциал использования семантического анализа основных понятий содержательной линии для более глубокого осознания студентами сущности понятий и возможных способов введения этих по-

ятий в своей будущей профессиональной деятельности при работе с учащимися в школе на уроках информатики;

– целесообразность разработки и дополнения учебного содержания учебной дисциплины «Методика преподавания информатики» системой деятельностно-семантических практико-ориентированных учебных заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамченко, Н.В. Развитие понятийной компетентности будущих учителей информатики в процессе их предметной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Абрамченко ; Сиб. федер. ун-т. – Красноярск, 2010. – 23 с.
2. Бордовская, Н.В. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Человек и образование. – 2016. – № 3. – С. 4–11.
3. Дружкин, А.В. Логико-методологический подход к усвоению педагогических понятий в процессе решения понятийно-терминологических задач / А.В. Дружкин, Г.И. Железовская // Изв. Саратов. ун-та. – 2012. – Т. 12, вып. 1. – Сер. Философия. Психология. Педагогика. – С. 84–87.
4. Хеннер, Е.К. Тело знаний информатики и содержание школьного предмета / Е.К. Хеннер // Информатика и образование. – 2015. – № 7. – С. 24–32.
5. Черный, Ю.Ю. Полисемия в науке: когда она вредна? (На примере информатики) / Ю.Ю. Черный // Открытое образование. – 2010. – № 6. – С. 97–107.
6. A Global Snapshot of Computer Science Education in K-12 Schools [Electronic resource] / P. Hubwieser [et al.] // Proceedings of the 2015 ITiCSE Working Group Reports (ITiCSE-WGR '15). – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/292722310>. – Date of access: 09.10.2017.

Поступила 17.09.2017

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS TO WORK WITH THE CONCEPTS OF THE CONTENT LINE "HARDWARE AND SOFTWARE OF COMPUTERS" ON THE BASIS OF THE ACTIVE SEMANTIC APPROACH

S. ZENKO

Computer science contains a large number of foreign language concepts. Therefore, there is a problem of the formation of a validated terminology of the school subject "Informatics" in the Russian and Belarusian languages. This terminology should convey the essence of the concepts, taking into account the foreignness of their origin. Future teachers of informatics should be trained to work with the concepts of computer science and informatics. The article deals with two methodical aspects of preparation of future informatics teachers for the work with the concepts of content line "Hardware and software of computers" on the basis of the active-semantic approach. The first methodological aspect is the use of semantic analysis of the basic concepts of content lines of a school subject "Informatics" for better understanding the nature of concepts and possible ways of introduction of these concepts when working with students. The second methodological aspect is to supplement the content of the educational discipline "The Methodology of Teaching Informatics" with the new teaching material, that is a system of active-semantic practice-oriented learning assignments and tasks.

Keywords: *methods of teaching informatics and computer science, informatics teacher, the teacher of computer science, activity of the teacher, active-semantic approach, semantics of concepts, school subject "Informatics".*

УДК 371.315:37.036:78.021

**АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЛИКАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВОЙСТВ МУЗЫКИ**

Е.А. КУЩИНА*(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Рассматриваются уроки музыки с систематическим применением межпредметных связей и дополнений. Подобный стиль преподавания способствует изучению учебного материала путем привлечения параллельных знаний общеобразовательных дисциплин, помогает объективизации художественных представлений у учащихся, процессу постижения ими образной сущности музыки, адаптации имеющихся знаний и умений к текущим фрагментам учебной и внешкольной деятельности. Оперирование межпредметными свойствами музыки на уроках содействует соотношению результатов музыкального восприятия с «объективной реальностью», развитию у учащихся абстрактного мышления, интенсификации ассоциативной фантазии, обогащению речи и ее письменного изложения, формированию логического мышления. Представлены методы эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся и содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения. Алгоритмы обозначенных методов реализуются с учетом психолого-педагогических, логико-методологических и музыкально-технологических факторов учебного процесса.

Ключевые слова: образные представления, экспликация, межпредметные свойства, деятельность, урок музыки, синтез, учащиеся I ступени общего среднего образования.

Введение. Содержание урока музыки в средних учреждениях образования обусловлено решением творческих задач на основе эмоционально-образных открытий учащихся. Экспликация (истолкование) ими сущности окружающего мира с помощью средств музыкальной выразительности осуществляется путем чувственного, интеллектуального отражения и художественной интерпретации ассоциативных представлений. Именно поэтому культура музыкального восприятия учащихся определяется развитостью у них образного мышления. Изучение педагогического опыта учителей музыки средних учреждений образования свидетельствует о наличии противоречий в толковании «должного» содержания образных представлений учащихся. Многие из них стремятся ранжировать художественные установки детей под собственное понимание композиторской концепции произведения. Некоторые учителя заняты поиском искусствоведческих оценок конкретного сочинения. И лишь немногие педагоги художественно-эстетический анализ музыки осуществляют с учетом экспликации ее самими учащимися. Методически это вполне оправданно. Во-первых, эстетические оценки музыки не могут быть однозначными. Во-вторых, для педагогического процесса более важной представляется увлеченность в нем детей. В-третьих, для сближения художественных позиций слушателей необходимо использование соответствующих методов организации музыкального восприятия. В-четвертых, применение понятия адекватности «декодировки» образного содержания произведений признается вовсе некорректным, поскольку также имеет смысловую многозначность, являющуюся следствием авторского замысла, объективного звучания, уровня эстетической подготовленности и эмоционального состояния слушателей, содержания психолого-педагогической установки на восприятие.

Основная часть. Период младшего школьного возраста является наиболее чувствительным для развития образных представлений у детей. Стремясь к удовлетворению собственной повышенной потребности в творчестве, они активно вовлекаются в художественную деятельность. Вместе с тем учащиеся этого возраста пока не обладают минимально необходимым тезаурусом эмпирических и образовательных знаний, поэтому не в состоянии осуществлять произвольный анализ средств музыкальной выразительности. Большинство из них не владеют навыками вербальных характеристик собственного эмоционального состояния и содержания ассоциативных представлений. Это можно считать вполне закономерным явлением, т.к. даже опытный филолог не сможет, вероятно, односложно выразить в словесной форме личностные ощущения, чувства и мысли. В этой связи актуальным представляется решение проблемы создания педагогических методов и технологий активизации образных представлений у учащихся I ступени общего среднего образования в процессе экспликации межпредметных свойств музыки, на основе которых развитие их ассоциативного мышления, обогащение его вариативности происходило бы наиболее контрастно и впечатляюще.

Учитывая это, выдающийся музыкальный педагог Л.В. Горюнова акцентирует внимание на необходимости организации сотворческой деятельности учителя и учащихся, направленной на познание самого себя, окружающего мира, раскрытие нравственно-эстетической сущности искусства и овладение

общечеловеческими ценностями [1, с. 7]. Видимо, автор оправданно считает закономерным проявление музыкального звучания в эмоциональном состоянии, чувственном самообладании, активности образного мышления ребенка, материализующихся в его поступках и действиях.

Известный педагог В.А. Сухомлинский определял музыку явлением «самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности». По его мнению, «как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека» [2 с. 170]. Данный вид искусства помогает развитию чувствительности, положительно влияет на процесс самопознания, воздействуя на эмоциональное самочувствие человека, следствием которого является устойчивое состояние радости или грусти, светлых грез или страданий. Музыка также успешно способствует поиску общих интересов и выстраиванию позитивных взаимоотношений с окружающими даже в условиях неэффективности действия других известных факторов. Бесспорным представляется и факт информативного посредничества культурно-исторических образов музыкального искусства в постижении эмоционально-нравственного фона прошлых столетий, эстетического его переживания и анализа. Интонационный язык эпох, жанровые и стилевые особенности произведений, характерные для различных видов искусства конкретного периода времени, помогают восстановить исторический контекст их создания. При этом жанр и стиль как формообразующие компоненты музыкального процесса выполняют функцию связи между слушателем и композитором, действительностью и ее отражением в результатах художественного творчества. По мнению В.В. Медушевского, «стиль – это своеобразие, присущее музыке определенного исторического периода, национальной композиторской школы, творчеству отдельных композиторов. Соответственно говорят о стиле историческом, национальном, индивидуальном» [3, с. 108]. Именно поэтому развитие музыки и других видов искусства на протяжении одной эпохи относительно тождественно отражают ее особенности специфическими средствами выразительности, объективируя понимание сущности событий, происходивших в тот период истории.

На I ступени общего среднего образования учащиеся не обладают достаточным витальным опытом, поэтому их субъективные образные представления во многом обусловлены сюжетными ремарками к произведениям или их названиями. Неслучайно данный фактор учтен составителями учебной программы по музыке. В частности, художественный репертуар, включенный в нее, имеет преимущественно названия сочинений. Это следует иметь в виду при установке на восприятие конкретного произведения. Вполне понятно, что раскрывая авторский замысел, например, инструментальной картины «Утро» Э. Грига, учащиеся не только услышат, но и зрительно представят пробуждение природы, восход солнца, признаки начала нового дня. Безусловно, их адекватные ассоциации в данном случае могут считаться эстетически ценными. Однако они запрограммированы психолого-педагогической установкой учителя. По-другому следует относиться к личностным образным представлениям детей, не обусловленным внешними факторами воздействия на них. Так, более эстетически значимыми следует считать ассоциации учащихся (даже весьма приблизительные к художественному замыслу композитора), возникшие без объективации авторского названия пьесы в контексте психолого-педагогической установки на ее восприятие. В таких случаях педагогически целесообразно обращаться к межпредметному ресурсу музыки при осуществлении любого типа анализа произведения (эстетического, компаративного, технологического /мелодического, ладово-фактурного, темброво-динамического, метроритмического, жанрово-стилистического, художественно-педагогического, нравственно-семантического). Параллельно информационному обогащению процесса воспитания культуры музыкального восприятия более эффективно осуществляется и развитие как общих музыкальных способностей, так и чувствительности отношения детей к окружающей среде.

Следствием межпредметного свойства музыки является и естественное стремление учащихся к поиску в ней отражения реальных объектов и явлений. Дихотомичность этого процесса представляет определенную педагогическую проблему. С одной стороны, существуют образцы «иллюстративной» музыки. При слушании их такой стиль восприятия может быть оправданным. Наряду с этим фактом, следует помнить о музыке как искусстве интонационно-выразительном, отражающим эмоционально-чувственное, душевное состояние человека. Развитие музыкального восприятия у детей обусловлено, поэтому, созданием эксклюзивных методов воспитания у них культуры образных представлений. Ее источником в педагогическом процессе становится ассоциативное мышление учащихся, являющееся механизмом тактичной корректировки психосоматического состояния, процесса и следствия восприятия. Систематическая корреляция музыки с жизнью на уроке способствует нелинейному постижению учащимися музыкального содержания, возникновению у них личностных ощущений и переживаний. Ведь под конкретными предметными образами, отраженными в художественных произведениях подсознательно завуалировано эмоционально-чувственное состояние композитора, исполнителя, слушателя.

Лишь путем перманентного осмысленного слушания музыкальных произведений, осуществляемого в соответствующей эмоциональной атмосфере урока, можно достичь уровня непроизвольного, автономного их восприятия детьми. Как известно, производными количественных изменений непременно становятся качественные улучшения в любом виде творчества. Исключением, вероятно, может быть лишь эвристическая деятельность, не обусловленная тезаурусом накопленных знаний. И напротив, культура восприятия зависит

не только от личностного эмоционально-чувственного инсайта, но и обладания метапредметной информацией о музыкальной эстетике. Такой тандем способствует синтезу переживания и мышления. Их практическое воплощение представляется в вербальной характеристике музыки и деятельностном отношении к ней. Именно развитие этих компонентов музыкального сотворчества учащихся необходимо акцентировать учителю. Причем их совершенствование целесообразно осуществлять комплексно. Как художественное произведение является симбиозом средств выразительности и воплощения чувств, мыслей, навыков автора, так и его репродуцирование в виде образных представлений включает активизацию у детей эстетических переживаний, интуитивного ощущения прекрасного, желания личностного совершенствования. Комплексное восприятие музыки помогает учащимся познавать мир и его особенности, постигать сущность собственного «я», обогащать индивидуальный эмоциональный и интеллектуальный ресурс.

В музыкальном творчестве существенное значение приобретает педагогически организованный синтез художественного и технического, эмоционального и рационального, абстрактного и конкретного, интуитивного и логического. Композиционной вариативностью во многом определяется развивающий характер музыкального образования [4]. Выявление подобных сходств и контрастов осуществляется в процессе воспроизведения несложных песен, танцев, маршей, вокальной импровизации простейших мотивов, сочинения мелодий на предложенный текст, движений под музыку, передающих ее эмотивное содержание, создания ритмического сопровождения к произведениям, художественно-педагогического и эстетического анализов сочинений. Благодаря разнообразию музыкального творчества ненавязчиво, но активно формируется отношение ребенка к искусству и окружающей среде. Урок музыки способствует созданию благоприятного нравственно-эстетического микроклимата в учебном коллективе, при котором основные психические состояния (эмоциональные, интеллектуальные, волевые) учащихся становятся саморегулятивными. Такой уровень поведения взрослого человека наблюдается при идеальном сочетании благородного генезиса, общеобразовательной и художественной подготовленности, его собственного стремления к совершенствованию.

Эффективность развития образных представлений у учащихся I ступени общего среднего образования на уроках музыки во многом обусловлена содержанием художественного репертуара, педагогической обоснованностью эксклюзивных заданий для них, степенью гуманизации педагогического процесса. Основным фактором активизации творчества, безусловно, является мотивированная деятельность, в результате которой формируется личностный стиль мышления, вербального и материализованного его воплощения. Следовательно, педагогическая результативность учебного процесса зависит от заинтересованности детей в конкретном художественном занятии, наличия потребности в оригинальных действиях, ценностного отношения к их последствию, являющемуся индикатором уровня индивидуального развития. При этом установки на продолжение или завершение собственных притязаний на конкретный вид творчества детерминированы содержанием рефлексии личностных способов его осуществления, их продуктивности, и реалистичности сопутствующих образных представлений.

В целом механизм ассоциативных воображений школьников является необходимой предпосылкой накопления знаний, формирования оригинальности мышления (наблюдательности, способности к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, абстрагированию); развития приемов осмысленного запоминания (логической группировки, образных связей, систематизации); учебной работоспособности (концентрации музыковедческих сведений, восприятия эстетической информации, исполнения и создания элементарных миниатюр); адаптации эмоционального и интеллектуального потенциалов к новым условиям [5]. Вполне понятно, что образные представления могут быть следствием деятельности не только сознания, но и эмоционального состояния ребенка. Более того, чувственный отклик, как известно, упреждает аналитические рассуждения о природных явлениях и предметной среде. Именно эмотивное состояние, являющееся производным впечатления от воздействия звучания художественного произведения, способствует реализоваться музыке как интердисциплинарному учебному предмету, объединяющему «знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции «прекрасного» и «доброе»; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрической симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народах, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны; преимуществах здорового образа жизни и спорте» [6, с. 138]. Данная информация свидетельствует об образовательном потенциале музыки. Методически оправданная его актуализация определяется уровнем эрудиции и апперцепционным опытом учителя.

В представленных примерах наглядно прослеживается дихотомия образовательного процесса: кроме воспитания нравственно-эстетической чувствительности у детей происходит накопление ими энциклопедических знаний и развитие у них мыслительных операций. Формирование у учащихся образных представлений осуществляется поэтому более эффективно в процессе межпредметного синтеза. Визуализация воображаемого фантазмагорического состояния и призрачных объектов, «одушевленных»

иллюстраций и одухотворенных эскизов, природных явлений и материальных предметов на уроке музыки подкрепляется элементарными знаниями других учебных предметов, позволяющими постигать не только художественную, нравственно-эстетическую сущность данного вида искусства, но и очевидную его взаимосвязь с жизнью.

Учитывая это, в исследовании рассматривается многоаспектность понятия образных представлений в контексте методологии музыкального образования. В частности, для педагогического процесса важной представляется вариативная творческая деятельность, не ограничиваемая объективными учебными факторами. Для ее осуществления необходимо вероятностное комбинирование художественно-образных представлений с целью решения задач урока с помощью межпредметного синтеза. На занятии многое зависит от логики корреляции таких связей. При этом однозначная трактовка музыкального содержания не может считаться методически оправданной. Подобная позиция учителя не способствует проявлению творческой изобретательности, обогащению восприятия окружающего мира учащимися через многообразие непосредственных и косвенных примеров. Образовательный ресурс и интердисциплинарные свойства музыки как искусства и учебного предмета в рамках учебной программы начальных классов можно наблюдать в таблице 1.

Таблица 1. – Зависимость образных представлений учащихся от межпредметного синтеза музыки с другими учебными предметами

Учебный предмет	Особенности художественного репертуара	Содержание психолого-педагогической установки	Прогнозируемый спектр интегрированных представлений
Белорусский (русский) язык	Вокальные произведения с доступным по содержанию текстом	О структурном, смысловом и орфографическом сходстве музыки с письмом	О направлении письма и движении мелодии, фразировке, законченности мысли
Изобразительное искусство	Программно-иллюстративная музыка	Об изобразительных возможностях музыкального искусства и «звучании» картин	О явлениях, объектах, живых существах, индуцированных музыкой
Литературное чтение	Контрастные произведения, отражающие различные стили разговорной речи	Об интонационно-семантическом содержании речи, литературы и поэзии; психологических и физиологических особенностях восприятия; ассимиляции «прекрасного» и «доброе»	О корреляции понятий фонема-интонация, синтагма-мотив, фраза-фраза, предложение-предложение, абзац-период, пауза-цезура; интонационных константах и незнакомых семиотических значениях музыки
Математика	Музыка с ярко выраженной мелодикой и контрастными частями	О происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрических симметрии и соразмерности	О зарождении жизни на земле, логике мирового устройства, путях развития цивилизации
Физическая культура и здоровье	Программная музыка о физиологии человека, спорте, физкультуре, здоровье	О преимуществах здорового образа жизни и спортивных состязаниях	О людях, являющихся гордостью страны и их антиподах
Человек и мир	Тематические сочинения с выразительным национальным колоритом, вокальные произведения о представителях животного мира и природной среде	О географическом расположении государств и народов, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны	О меняющихся условиях существования человека, образцах флоры и представителях фауны, перспективах развития информационной среды и инновационных технологий
Трудовое обучение	Программные функциональные произведения	О прагматической (функциональной) музыке и ее синкретической связи с жизнью, деятельности человека и его трудовых достижениях	О сущности бытия человека, условиях развития его духовного и интеллектуального потенциалов, смысле трудовой деятельности

Свойство интердисциплинарности музыки, используемое на уроках, способствует прочному усвоению учебного материала путем установления ассоциативных связей, развития образных представлений и мышления, активизации интереса к предмету, повышения качества знаний, формирования аналитических навыков сопоставления фактов из различных областей знаний. Именно поэтому в процессе работы с учащимися I–IV классов на уроках музыки также целесообразно индуцировать их впечатления, знания и умения, полученные на других занятиях.

Например, анализируя литературные художественные произведения (стихи, сказки, рассказы), учащиеся знакомятся с неповторимостью жанров, различными явлениями окружающей жизни, запечатленными в них. Это помогает им осознанно воспринимать подобные факты, выраженные в программных музыкальных произведениях специфическими средствами выразительности. В процессе слушания и исполнения музыки, знания и навыки, полученные на уроках литературного чтения, активируются зачастую неосознанно и непроизвольно. И наоборот, работа над музыкальным текстом сопровождается рассуждениями о прочитанных рассказах, своих мысленных догадках, сути их содержания. В музыкальной импровизации или при разучивании хоровых произведений целесообразно использовать полученную информацию на уроках литературного чтения в виде навыков выразительного воспроизведения текста, артикуляционного его произношения, выделения голосом смыслообразующих слов в предложении, проведения анализа «орфоэпии» исполнения. Особое внимание при этом следует обращать на сходство и особенности речевой и музыкальной интонации, их выразительные возможности.

Накопление учащимися опыта эстетического восприятия произведений во многом дополняется информацией, приобретаемой на уроках изобразительного искусства. Дети активно отзываются на контрасты и сходства окружающей среды, фиксируют характерные особенности природы в различные времена года, проявляют повышенную эмоциональность от созерцания красивого пейзажа. На занятиях учащиеся знакомятся с народно-художественным творчеством, необычными изображениями сказочно-фантастических сюжетов. Такие впечатления способствуют более полному, качественному восприятию музыки. И, напротив, при ее художественно-педагогическом анализе целесообразно проводить образные параллели между слуховыми и зрительными представлениями учащихся, полученными на уроках музыкального и изобразительного видов искусства.

Изучение элементов музыкальной грамоты педагогически оправданно сочетать с грамматикой белорусского (русского) языков и математикой. Приобретенные знания на уроках по этим предметам становятся дополнительным информативным аргументом при анализе структуры музыкальных произведений. В частности, использование букв как символов, схожих по смыслу нотам, арифметических счетов и сложения помогут детям ориентироваться в музыкальных размерах, длительностях, метре, форме. Заинтересует их, безусловно, и исторический факт периодического функционирования цифровой, буквенной и знаковой нотации музыки. Эти и другие примеры уместно использовать также на уроках математики и грамматики, цитируя учение Пифагора «Об эвритмии и музыке как подражании небесной гармонии»¹.

Умения и навыки, приобретенные учащимися на занятиях физической культуры и здоровья, также с успехом могут быть использованы на уроках музыки, в особенности при проведении физкультминуток. Ритмические же движения, отретпетированные на уроках музыки, гармонично сочетаются с разминочными физическими упражнениями. Как известно, на них нивелируются движения рук и кистей, повороты головы и туловища, отрабатывается синхронность маршевого шага, спортивной ходьбы, построений и движения колонной. Особенно эффектно и эффективно эти элементы урока проводятся под звучание соответствующей музыки. Кроме сочетания практических навыков, приобретаемых на двух учебных предметах, творческие учителя фиксируют внимание учащихся на множестве возможных примеров теоретической интеграции: музыка – ритмика, тренинг (репетиции) – результат, духовность – спортивная одержимость, интеллектуальное напряжение – успешное выступление, творческие и физические достижения – честь личная и государственная.

Весьма информативным на уроке музыки закономерно становится решение «сверхзадачи» связи музыки и жизни на основе знаний учащимися школьного предмета «Человек и мир». Беседы, проводимые с детьми на темы сущности бытия, и логичный подбор музыкального сопровождения к ним взаимодополняют сведения об окружающем мире. Музыку в такой педагогической ситуации целесообразно одновременно представлять отражением эмоционального состояния общества, индикатором его культуры и индуктором эстетического преобразования социума.

Очевидной связью обладает музыкальное искусство и с трудовым обучением детей. Это подтверждается повышением эмоционального тонуса у участников активной физической деятельности, сопровождаемой соответствующей музыкой, содержанием текста программных вокальных произведений на темы производительных достижений человека. С этой целью создаются функциональные (прагматические) со-

¹ Пифагор. Пифагорейские Золотые стихи с комментарием Гиерокла / Пифагор; пер. с древнегреч. и коммент. И.Ю. Петер. – М. : Алетея, Новый Акрополь, 2000. – 154 с.

чинения об определенных видах его занятий. Кроме того, сам процесс композиции является довольно трудоемкой интеллектуальной работой музыканта. В этой связи педагогически целесообразно анализировать жизненные примеры и образцы музыкального репертуара на данные темы, предложенные самими учащимися. Такое аналитическое сотворчество пусть и довольно призрачно содержит элемент их будущего профессионального самоопределения.

Эффективное усвоение детьми новой темы происходит в процессе представления изучаемого материала в виде проблемы [7]. Выделение познавательных задач в контексте межпредметного синтеза существенно стимулирует у них учебный интерес. Поэтому в формулировке проблемы целесообразно программировать наведение на поиск связей между сведениями из разных предметных знаний. Такие обобщения способствуют появлению у детей интеллектуальной активности, интенсификации воображения, памяти, эмоционально-волевых установок. Генерализация межпредметного понятия является завершающим этапом координации связи между заимствованной информацией из различных учебных дисциплин. В результате у учащихся формируется умение интегрировать диффузные сведения и дифференцировать на частные конкретные факты целостное понятие. Систематическое проявление подобного стиля педагогических действий, трансформирующихся в их принцип, непроизвольно будет заимствовано многими из учащихся.

В процессе развития образных представлений средством межпредметного синтеза параллельно обогащается музыкально-эстетический опыт детей, осуществляется приращение фактологического материала из интердисциплинарных знаний, объективируется оценка нравственности поведения сверстников и взрослых, художественных героев и сказочных персонажей. Поэтому художественно-педагогический анализ музыкальных пьес, схожих и контрастных по образному, смысловому и технологическому содержанию следует проводить с учетом данных факторов. Системная его организация непроизвольно становится принципом, стилем и условием интеллектуальных действий учащихся. Наиболее выразительно они проявляются при определении интонационных повторений и впервые услышанных мелодических оборотов, их образной интерпретации, сличении с разговорной речью, нахождении межпредметных взаимодополнений и противоречий, анализе смыслового содержания песен, музыкальных сказок и иллюстраций к ним. Педагогический процесс, организованный подобным образом, является ценным источником воплощения творческой интуиции и активности, памяти и мышления, наблюдательности и целеустремленности для детей. В связи с этим экспериментальная работа проводилась с учетом принципов фасилитации (стимулирования, освобождения) и совместной творческой деятельности.

Под понятием «фасилитация» подразумевается «повышение скорости или продуктивности деятельности человека вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления) другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя» [8, с. 385]. Выраженность данного свойства зависит от пола, возраста, статуса, характера выполняемых задач субъекта. Принцип фасилитации в учебном процессе становится особенно актуальным при стимулировании деятельности учащихся. Неслучайно в современной педагогической науке популярным стало понятие учителя-фасилитатора, руководствующегося установками личностно-ориентированного образования: открытости в выражении собственных чувств, мыслей, идей; доверия к индивидуальным притязаниям учащихся в творчестве; создания условий для раскрытия их креативности; эмпатии и гуманного отношения к их мышлению, поведению и поступкам.

Под принципом совместной творческой деятельности подразумевается систематическое сравнение собственных результатов выполнения художественной задачи ребенком с итогами учебной работы одноклассников и авторов признанных образцов музыкального искусства. Систематическое осуществление подобной рефлексии учащимися данного возраста прогнозируемо трансформируется в соответствующие свойства характера – самокритичность и объективность оценивания личностных творческих успехов и неудач.

Учитывая принципиальные установки эффективного развития образных представлений у детей, следует использовать и соответствующие методы воплощения данной работы. Из-за специфики исследования необходимой становится модификация известных способов его осуществления. Принимая это во внимание, одним из наиболее адаптивных к данной работе выделен метод эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся, характеризующийся созданием педагогических ситуаций открытости, успеха и сотрудничества. Его применение обусловлено релевантным информационным обеспечением процесса музыкального восприятия, учетом возрастных особенностей учащихся, созданием современной образовательной среды, систематическим обращением к межпредметным знаниям, личностно-ориентированными заданиями для них. Их выполнение во многом зависит от интенсивности образной ассоциативности, являющейся как следствием наличия, так и фактором приращения информации из других учебных предметов. Совместная творческая деятельность способствует раскрытию креативности учащихся, формированию новых представлений, развитию у них способности к абстрактным интердисциплинарным обобщениям на уроке музыки.

Логика активизации образной ассоциативности зависит от последовательности использования художественного репертуара на занятии: его популярности, содержания программной основы, мелодической и темпо-ритмической выразительности, соответствия возрастным особенностям детей. Безусловными детер-

минантами педагогического процесса являются при этом цель изучения предмета и отдельного урока, заинтересованность учебной дисциплиной учащимися, уровень их подготовленности и профессиональная компетентность учителя. Существенное значение в организации занятий приобретает также форма их проведения, доступность художественного репертуара, способы преподавания эстетической информации и ассимиляции ее с обществоведческими знаниями, самостоятельное формулирование учащимися выводов на основе рефлексии.

В контексте темы исследования весьма эффективным было внедрение в экспериментальную работу модифицированного метода содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения И.Н. Семенова [9]. Он предназначен для активизации и развития мыслительного процесса учащихся при решении творческих задач на основе образных представлений. Применение данного метода в процессе раскрытия темы исследования позволяло моделировать и преодолевать проблемные ситуации с целью индуцирования у детей эмоциональной отзывчивости и интеллектуальной интуиции на уроке музыки. Для эффективного выхода из искусственно созданных апорий и извлечения из этого практической пользы также целесообразно использовать знания из различных предметных областей общеобразовательного цикла. Разнообразие подтверждающих или исключающих примеров-индикаторов определения истинности или ложности художественной субстанции способствует обогащению образных представлений и развитию абстрактного мышления у детей.

При обобщении логических антитез весьма наглядно проявляется диапазон эмоционального спектра, интуитивных способностей и интеллектуального потенциала ребенка. Это обусловлено его напряженным психосоматическим состоянием, исследуемым представителями научной теории об антропомаксимологии («заграничных» возможностях человека). Вместе с тем повышенные эмоциональные переживания многих учащихся зачастую блокируют интеллектуальную активность, скрывая их истинные мыслительные возможности. В таких ситуациях предпочтительнее выглядят дети с менее обостренной чувствительностью. Свой недостаточный образовательный запас они компенсируют необоснованной уверенностью и напористостью при решении учебных задач. Уже этот факт подтверждает необходимость исключения как авторитарного стиля поведения учителя на уроке, так и субъективного оценивания творческой деятельности учащихся, несоответствующего истинной дефиниции десятибалльной шкалы отметок. Именно в ней запрограммировано отражение не только мимолетных, зачастую случайных успехов эмоционально раскрепощенных, но и скромных, вдумчивых, последовательно прогрессирующих детей с большим ресурсом познавательной интуиции и материализующегося интеллекта.

Воплощение этих свойств ребенка в полной мере может осуществляться в условиях свободного творчества, основанного на личностном выборе художественных заданий и образных представлений результатов их выполнения. С учетом этого необходимо инициировать превалирование соответствующей педагогической среды на уроке музыки, в частности. Активизации образных представлений у учащихся способствует учет психолого-педагогических, логико-методологических и музыкально-технологических факторов (таблица 2).

Таблица 2. – Факторы активизации образных представлений у учащихся в процессе межпредметного синтеза методом содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения

Музыкально-технологические	Психолого-педагогические	Логико-методологические
– использование информационных, технических, наглядных и визуальных средств образования; – алгоритмизация учебного процесса; – выявление художественных контрастов и сходств в музыке; – создание учебно-тематических коллекций контекстной межпредметной информации	– учет возрастных особенностей учащихся при подборе художественного репертуара; – педагогическая и психологическая компетентность учителя; – моделирование учебных проблем; – создание психолого-педагогической установки на восприятие; – корректное наведение на программный (авторский) художественный образ; – актуализация общеобразовательных и эмпирических знаний	– использование способов, адекватных эвристическому генезису, интонационной, временной, ассоциативной природе музыки; – корреляция педагогических условий с эстетическими предпочтениями учащихся; – определение наиболее доступных приемов активизации общеобразовательных знаний у детей; – планирование деятельности учащихся и корректирующих действий учителя; – обеспечение независимой рефлексии детей

Такое структурирование обусловлено мотивами музыкальной деятельности учащихся, их способностью к мобилизации мыслительных функций, произвольным постижением и конструированием принципиально новых для них продуктов творчества, разнообразием алгоритмов действий при решении нестандартных творческих задач.

Музыкально-технологические факторы заключаются в обеспечении учебного процесса художественным репертуаром и соответствующей информацией, сведениями о специфических свойствах музыкальной выразительности, техническими средствами образования, алгоритмизированным сценарием урока, тематическими коллекциями контекстных межпредметных сведений и фактов, концептуальной установкой и методическими действиями учителя. Комплексное тематическое занятие закономерно формируется на основе педагогической теории, методологии музыкального образования и технологическом его воплощении. Этим обусловлена преемственность использования на нем классических компонентов образовательной системы.

В частности, принцип фасилитации при реализации музыкально-технологического фактора на уроке музыки проявляется через сравнение собственной образной ассоциативности ребенка с художественными представлениями музыкального содержания одноклассниками и учителем. Коллективное взаимодействие, кажущееся парадоксальным при личностно ориентированном стиле преподавания, способствует, тем не менее, активизации у учащихся творческой самостоятельности, вербальному раскрепощению при формулировании межпредметных обобщений.

Психолого-педагогические факторы реализуются через непосредственную подготовку учителя к конкретному уроку и полному образовательному циклу изучения предмета. Сущность данного фактора составляют компоненты:

- научно-методического обеспечения условий развития образных представлений у учащихся на основе межпредметного синтеза;
- ассимиляции авторской программы произведений, опосредующей информации учителя и личностных образных представлений учащихся;
- перманентного и системного выявления образной сущности музыки, трансформирующегося в принцип организации педагогического процесса;
- антропоморфизации (наделения человеческими свойствами живых и статичных объектов окружающего мира, а также вымышленных существ) музыкального восприятия [10];
- воспитания ценностного отношения детей к окружающей действительности, стереотипам поведения собственных кумиров и классическим его архетипам.

Вследствие воплощения данных компонентов дети I ступени общего среднего образования непроизвольно овладевают ключевыми знаниями о музыке (ее жанровой основе, элементах музыкальной речи, смысле интонационного выражения, особенностях формообразования). Зная сущность данных понятий, процесс музыкального восприятия естественным образом трансформируется из эмоционально-чувственного в мыслительно-интеллектуальное состояние.

Логико-методологические факторы выражаются в действиях учителя через способы активизации образных представлений у учащихся, основанные на эвристическом генезисе и интонационной, ассоциативной природе музыки. Благоприятствующим педагогическим условием при этом является соответствие художественного репертуара эстетическим предпочтениям детей. Несмотря на коллективно осуществляемое творчество, одновременность использования данных компонентов в учебном процессе закономерно выражается в феноменальном результате – вариативности реализации личностного целеполагания учащихся.

Таким образом, представленные методы эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся и содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения предназначены для использования их в образовательном процессе личностно ориентированного типа. Применение их с целью перманентного развития образных представлений у детей на основе межпредметного синтеза признано в работе наиболее эффективным. Результативность данных методов является следствием не только интеграции знаний из общественных и естественных дисциплин, но и систематического сличения антитез: реальности – художественности, традиционности – оригинальности, общего – частного, эстетического – нравственного. С помощью сопоставления контрастных и схожих примеров учащимся более доступными становятся понятия аутентичности, истинности, подлинности, эксклюзивности, которые, как известно, присущи не только художественному творчеству, но и всем другим видам деятельности.

Заключение. Систематическое применение межпредметных сравнений и дополнений на уроках музыки зависит от методологической позиции педагога. Подобный стиль преподавания способствует изучению учебного материала с помощью привлечения параллельных знаний общеобразовательных дисциплин. Осуществление их интерактивного синтеза позволяет объективировать художественные представления у детей, упростить процесс постижения ими образной сущности музыки, адаптировать имеющиеся знания и умения к текущим фрагментам учебной и внешкольной деятельности. Оперирование межпредметными связями на уроках музыки способствует соотношению результатов музыкального восприятия с «объективной реальностью», развитию у учащихся абстрактного мышления, интенсификации ассоциативной фантазии, обогащению речи и ее письменного изложения, формированию логического мышления. В этой связи исследование осуществлялось с учетом принципов фасилитации и совместной творческой деятельности.

Представленные методы эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся и содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения предназначены для использования их в образовательном процессе личностно ориентированного типа. Эффективность их применения достигается благодаря систематическим сопоставлениям смысловых антитез. Перманентное сличение реальности и художественности, традиционности и оригинальности, общего и частного, эстетического и нравственного способствует более доступному постижению учащимися понятий аутентичности, истинности, подлинности, эксклюзивности.

Алгоритмы обозначенных методов реализуются с учетом психолого-педагогических, логико-методологических и музыкально-технологических факторов учебного процесса. Первые из них обусловлены уровнем профессиональной зрелости учителя и его способностью к системному самообразованию в процессе преподавания предмета «Музыка». Логико-методологические факторы заключаются в способах активизации образных представлений у учащихся на основе межпредметных обобщений. Источником достижения данной цели является соответствие художественного репертуара музыкальным предпочтениям детей. Музыкально-технологические факторы детерминированы мультимедийным обеспечением учебного процесса; доступностью содержания произведений, специфической информации и терминологии; тематическими коллекциями контекстных сведений и фактов; концептуальной установкой и методическими действиями педагога. Целостное тематическое занятие моделируется на основе теоретических знаний, методологии музыкального образования и технологическом его воплощении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горюнова, Л.В. На пути к педагогике искусства / Л.В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–16.
2. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – 470 с.
3. Медушевский, В. Музыкаведение / В. Медушевский // Спутник учителя музыки / сост. Т.В. Челышева. – М. : Просвещение, 1993. – 240 с.
4. Петрушин, В.И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
5. Осеннева, М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М. : Акад., 2001. – 368 с.
6. Голешевич, Б.О. Содержание общего музыкального образования эвристического типа / Б.О. Голешевич // Инновации в современном музыкально-художественном образовании : материалы Второй междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28–30 окт. 2008 г. – С. 135–141.
7. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
8. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
9. Семенов, И.Н. Проблемы и принципы построения метода содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения / И.Н. Семенов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль, 1989. – 96 с.
10. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М. : Центрполиграф, 2007. – 816 с.

Поступила 18.10.2017

ACTIVIZATION OF FIGURATIVE REPRESENTATIONS AT PUPILS OF THE I STEP OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE COURSE OF THE EXPLICATION OF INTERDISCIPLINARY PROPERTIES OF MUSIC

E. KUSHCHINA

This article is about music lessons with systematic application of inter subject communications and additions. Such style of teaching promotes a study of a training material by means of attraction of parallel knowledge of general education disciplines. It helps to estimate art representations of pupils objectively. It opens the process of comprehension by pupils of a figurative entity of music. It shows different adaptations of the available knowledge and abilities to the current fragments of educational and out-of-school activities. Operating by inter subject properties of music in lessons promotes a ratio of results of musical perception with "objective reality". It helps to develop pupils' abstract thinking and to intensify associative imagination, to enrich speech and its written statement, to form of logical thinking. A large variety of different methods of emotional and intellectual stimulation of informative pupils' activity and substantial and semantic analysis of thinking, reflection and communication are presented in this article. Algorithms of the designated methods are implemented taking into account psychology and pedagogical, logical-methodological and musical technology factors of educational process.

Keywords: figurative representations, explication, interdisciplinary properties, activity, a music lesson, synthesis, pupils of the I st step of the general secondary education.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.613.4

РЕВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ КАК АТТИТЮД

д-р психол. наук, проф. И.А. ФУРМАНОВ, К.В. ЛЕПЕШКО
(Белорусский государственный университет, Минск)

Анализируется феномен социального сравнения. Отмечается, что приоритетной переменной, на которую обращают внимание при изучении социального сравнения, является подобие. Дается определение ревности социального сравнения и рассматриваются условия ее возникновения. Определяются особенности эмоционального, когнитивного и поведенческого реагирования на ситуацию, провоцирующую появление ревности социального сравнения.

Ключевые слова: социальное сравнение, ревность социального сравнения, эмоции, когниции, поведение.

Социальные сравнения – сравнения между самостью (собственным Я) и другими – являются фундаментальным психологическим механизмом, влияющим на суждения, переживания и поведение людей. Всякий раз когда люди сталкиваются с информацией о том, что собой представляют другие, что другие могут и не могут делать, чего другие достигли или не смогли достичь, они связывают эту информацию с собой [1]. Аналогично этому, всякий раз, когда люди хотят знать, что собой представляют они сами, что они сами могут и не могут сделать и достичь, они сравнивают свои собственные характеристики, шансы и слабости с таковыми у других людей. В своей теории социального сравнения L. Festinger [2] прямо указывает, что индивиды используют других, чтобы удовлетворить собственную потребность в получении знаний о себе. Поэтому люди постоянно участвуют в социальных сравнениях.

Во многих исследованиях отмечается, что приоритетной переменной, на которую обращают внимание при изучении социального сравнения, является подобие [2–4]. Это следует из того, что сравнения наиболее вероятно делаются с людьми, которые подобны между собой [5, 6]. Вместе с тем было определено, что сравнения особенно вероятны с подобными другими, находящимися на уровнях немного выше, чем сам индивид [7]. По мнению J. Wood [8], это определяется тремя основными мотивационными факторами, побуждающими людей прибегать к социальному сравнению: потребностью в самооценке; стремлением к самосовершенствованию; потребностью в повышении самооценки.

Отмечается, что для удовлетворения указанных потребностей используются восходящие и нисходящие сравнения. Было выявлено, что восходящие сравнения (с теми, кто лучше, кто добивается большего успеха) вызывают негативный аффект, а нисходящие (с теми, кто хуже, кто добивается меньшего успеха) – позитивный. Исследованиями было установлено, что восходящие сравнения могут вызывать ревность [9], враждебность [10], фрустрацию [11] и понижение самооценки [12, 13], тогда как нисходящие сравнения, как правило, усиливают ощущение субъективного благополучия [14].

Исходя из этого, можно утверждать, что в тех ситуациях, которые бросают вызов превосходству или равенству, возникает такой феномен, как *ревность социального сравнения*. Опираясь на экспериментальные данные, S.A. Bers и J. Rodin [15] предложили различать два вида ревности. Под *ревностью социального сравнения* они понимают термин, предполагающий желание превосходства в некотором измерении. *Ревность социальных отношений*, примером которой служит романтическая ревность, предполагает желание привилегированности в отношениях.

Одно существенное различие между ситуациями, вызывающими эти два переживания, – это количество вовлеченных людей. Ревность социального сравнения обычно появляется из реальной или предполагаемой конкуренции двух индивидов из-за желаемого атрибута, которым обладает конкурент, т.е. целевым объектом является не человек. Романтическая ревность включает трех индивидов, где конкурент претендует на объект, т.е. другого человека [16]. Следует отметить, что и в первом, и во втором случае эти ситуации следует рассматривать как триадические (рисунок).

Таким образом, конкурент в ситуации социального сравнения – это индивид, который имеет или угрожает атрибутам или имуществу, желательному для другого. Романтический конкурент – это индивид, который угрожает отношениям с другим индивидом. Когда один человек сравнивает себя с другим и видит несоответствие, он испытывает ревность социального сравнения. Вместе с тем отмечается, что когда отношениям с другим человеком угрожает конкурент, он испытывает романтическую ревность, поскольку

предполагает потерю этих отношений, но может одновременно испытывать и ревность социального сравнения, поскольку размышляет о сравнительно превосходящих признаках конкурента, которые позволили ему или ей обольстить возлюбленного.

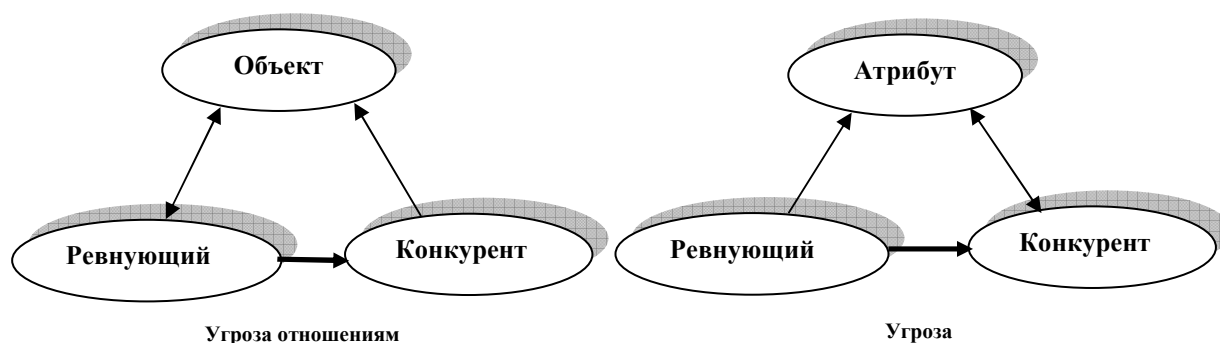


Рисунок. – Различия в ситуациях, вызывающих ревность

В литературе ревность социального сравнения в самом общем виде определяется как чувства, мысли и действия, возникающие у одного индивида, когда другой индивид пользуется большим успехом и, следовательно, материальными и нематериальными преимуществами, достижениями или имуществом в сравнении с ним. Здесь следует обратить внимание, что данное определение является очень неконкретным, плохо операционализированным, особенно в отношении психологических характеристик (индикаторов) данного переживания и поведения в этой ситуации.

Неконкретность определения данного понятия начинается с того, что само понятие *ревность* обозначается как некое крайне негативное деструктивное чувство, возникающее в ситуации угрозы [17], любое эмоциональное состояние, классифицируемое как специальная форма тревоги [18]. Еще одна трудность в определении собственно ревности состоит в феноменологическом разграничении с понятием «зависть».

В частности, в толковых словарях понятие «ревность» трактуется как зависть к чужому успеху, нежелание делить что-либо с кем-либо [19], в специализированных – как термин, подразумевающий зависть к явным либо воображаемым успехам соперника [20], успехам или превосходству другого, желание обладать чем-то, чем обладает другой человек [21].

Вместе с тем, хотя в литературе достаточно часто слова «ревность» и «зависть» используют как синонимы, некоторые авторы пытались более строго различить эти два понятия [22–25]. Однако M. Silver и J. Sabini [26] предположили, что часто без потери точности оба эти термина можно применить к одному и тому же аффекту. После исследования литературы S.A. Bers и J. Rodin [15] пришли к выводу, что попытки провести различия между чувствами ревности и зависти не имеют эвристической ценности. Более продуктивно различать типы ситуаций, в которых эти чувства возникают независимо от того, какое из них субъект переживает и как он их определяет для себя. Это и стало для них основанием различать ревность социального сравнения и ревность социальных отношений.

Кроме всего прочего, в литературе феномен ревности часто относится только к классу сугубо аффективных явлений и обозначается то как сложная эмоция, то как чувство. Однако это слишком упрощенное представление о феномене ревности, а ревности социального сравнения тем более.

Как показывает анализ литературы, ревность социального сравнения представляет собой социально-психологический концепт, охватывающий целый ряд различных форм эмоций и чувств, мыслей и социального поведения и по своему конструктивному построению напоминающий аттитюд. Во-первых, ревность социального сравнения можно с полным основанием трактовать как некую предрасположенность воспринимать, оценивать, переживать и определенным образом действовать относительно какого-то социального объекта или ситуации [28]. Во-вторых, если исходить из трактовки аттитюда как состояния сознания индивида относительно некоторой социальной ценности [29], то ревность социального сравнения может вызывать только тот атрибут, принадлежащий конкуренту, который обладает высокой ценностью, значимостью и затрагивает самооценку. В-третьих, если атрибуты, принадлежащие конкуренту, приравнять к объекту (рисунок), то можно предположить, что ревность социального сравнения имеет, как и аттитюд, трехкомпонентную структуру: когнитивный (восприятие, осознание, оценка атрибутов), аффективный (эмоциональная оценка атрибутов) и поведенческий (поведение по отношению к конкуренту, обладающему этими атрибутами) компоненты.

Сделанные предположения подкрепляются результатами целого ряда, правда, весьма немногочисленных, исследований. В частности, в проведенных ранее исследованиях указывается, что ситуация, провоцирующая появление ревности социального сравнения, вызывает у ревнующего индивида неудовлетворенность, негодование, возмущение, чувство обиды, а иногда агрессивные действия [15].

Кроме того, отмечается, чтобы ситуация вызвала ревность социального сравнения, необходимы три условия:

- должна существовать возможность непосредственного сравнения с другим человеком;
- индивид должен иметь желание обладать [30], чувствовать права на обладание [9], переживать печаль и гнев, особенно гнев в отношении другого человека, обладающего чем-то [15];
- должны присутствовать мысли о ревнивом поведении, планы об устранении ситуации – при унижении другого человека, уравнивании с ним или опережении его [9, 31].

Анализ литературы позволил выявить лишь небольшое количество исследований в области эмоциональных последствий ситуаций, вызывающих ревность социального сравнения. В одних исследованиях участники выбирали из списка аффективных состояний те, которые они чаще всего испытывали вследствие ревности. Факторы, которые были получены, включали эмоциональное опустошение (депрессию и беспомощность), реактивное возмездие (желают свести счеты), общее возбуждение, поиск социальной поддержки, интрапунитивность и гнев [32]. В других – индивиды реагировали чувствами гнева, обиды, смущения, неприятия, фрустрации и печали в моделируемой ситуации ревности [33]. Одной из наиболее сильно связанных с ревновым поведением эмоцией S.A. Bers и J. Rodin [15] считают гнев. Кроме того, состояние тревоги имеет тенденцию положительно коррелировать с показателями ревности [34, 35].

Ревность социального сравнения тоже подразумевает мысли об атрибуте или ситуации с последующей поведенческой реакцией. В качестве одной из когнитивных стратегий отмечается принижение сравниваемого индивида. В частности, M. Silver и J. Sabini [31] выявили, что индивид воспринимает другого индивида как ревнивого, когда видит его неуместные попытки унижить кого-то, чтобы сохранить собственную самооценку. В их исследовании участники приписали больше ревности неуспешному актору, когда он действовал неадекватно, безучастно или с недостаточной сдержанностью и уважением к успешному актору. Из этого следует, что результатом ревности социального сравнения должно быть принижение сравниваемого индивида.

Анализ литературы позволил определить многообразие поведенческих стратегий при возникновении ревности в ситуации социального сравнения:

- *стратегию самосовершенствования*, когда действия направляются на то, чтобы стать лучше и опередить другого в чем-либо [8, 36–39];
- *стратегию уравнивания* – когда действия направляются на то, чтобы стать таким же или достичь такого же уровня исполнения [8, 9, 26];
- *стратегию избегания деградации* (при нисходящих сравнениях) – когда индивид желает или делает все, чтобы не стать хуже [38];
- *стратегию уклонения* – когда индивид использует возможности ухода от сравнения [8, 39, 40].

Следуя некоторым основаниям теории социального сравнения, можно утверждать, что ревность социального сравнения как аттитюд выполняет те же функции [41]:

- *инструментальную* – направляет субъекта к тем объектам (атрибутам), которые служат достижению его целей, помогает ему оценить, как он и другие люди относятся к данным атрибутам, дает возможность заслужить одобрение и быть принятым другими людьми;
- *выражение ценностей* – выступает как средство выражения личности, самореализации, самосовершенствования;
- *эго-защитная* – способствует разрешению внутренних конфликтов личности, ограждает от негативной информации, защищает самооценку;
- *организация знаний* – позволяет упорядочить представлений об окружающем мире, оценить поступающую из внешнего мира информацию, соотнести ее с имеющимися у человека представлениями, мотивами, ценностями и интересами.

Исходя из всего вышеизложенного, можно заключить, что ревность социального сравнения возникает у одного индивида, когда он видит, что другой индивид пользуется большим успехом и, следовательно, нематериальными и материальными преимуществами, достижениями или имуществом в сравнении с ним. Ревность как аттитюд можно охарактеризовать совокупностью связанных между собой комплекса переживаний негативных эмоций и чувств, мыслей, направленных на когнитивное переструктурирование ситуации, и действий, направленных на совладение со сложившейся ситуацией.

Кроме того, исходя из биопсихосоциальной природы человека, было бы целесообразным разделить и мишени ревности социального сравнения. К биологическому уровню можно отнести телесные

преимущества другого человека – фигуру, телосложение, красоту, физические качества; к психологическому – знания, способности, личностные, черты, качества и свойства; к социальному – достижения, социальный статус, властные полномочия, материальную обеспеченность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dunning, D. Evidence of egocentric comparison in social judgment / D. Dunning, A.F. Hayes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1996. – Vol. 71. – P. 213–229.
2. Festinger, L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // *Human Relations*. – 1954. – Vol. 7. – P. 117–140.
3. Mettee, D.R. Social comparison and interpersonal attraction: The case for dissimilarity / D.R. Mettee, G. Smith // In J.M. Suls, R.L. Miller (Eds.), *Social comparison processes Theoretical and empirical perspectives* Washington, DC: Hemisphere Publishing, 1977. – P. 69–101.
4. Suls, J.M. Social comparison theory and research / J.M. Suls // In J. M. Suls, R. M. Miller (Eds.), *Social comparison processes. Theoretical and empirical perspectives* Washington, DC: Hemisphere Publishing, 1977. – P. 1–19.
5. Goethals, G.R. Social comparison theory: An attributional approach / G.R. Goethals, J.M. Darley // In J.M. Suls, R.L. Miller (Eds.), *Social comparison processes. Theoretical and empirical perspectives* Washington, D. C.: Hemisphere Publishing, 1977. – P. 259–278.
6. Factors determining the choice of comparison other / L. Wheeler [et al.] // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 1969. – Vol. 5. – P. 219–232.
7. Dakin, S. The social comparison of ability / S. Dakin, A. J. Arrowood // *Human Relations*. – 1981. – Vol. 34. – P. 89–109.
8. Wood, J. V Theory and research concerning social comparisons of personal attributes / J. Wood // *Psychological Bulletin*. – 1989. – Vol. 106. – P. 231–248.
9. Salovey, P. Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy / P. Salovey, J. Rodin // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – Vol. 47. – P. 780–792.
10. Testa, M. The impact of social comparisons after failure: The moderating effects of perceived control / M. Testa, B. Major // *Basic and Applied Social Psychology*. – 1990. – Vol. 11. – P. 205–218.
11. Martin, J. The tolerance of injustice / J. Martin // In J. M. Olsen, C. P. Herman, M. P. Zanna (Eds.), *Relative deprivation and social comparison: The Ontario Symposium* Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1986. – Vol. 4. – P. 217–242.
12. Marsh, H.W. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? / H.W. Marsh, J.W. Parker // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – Vol. 47. – P. 213–231.
13. Morse, S. Social comparison, self-consistency, and the concept of the self / S. Morse, K.J. Gergen // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1970. – Vol. 36. – P. 148–156.
14. Gibbons, F.X. Downward comparison and coping with threat / F.X. Gibbons, M. Gerrard // In J. Suls, T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. – P. 317–345.
15. Bers, S.A. Social-Comparison Jealousy: A Developmental and Motivational Study / S.A. Bers, J. Rodin // *Journal of Personal and Social Psychology*. – 1984. – Vol. 47 (4). – P. 766–779.
16. Salovey, P. The Differentiation of Social-Comparison Jealousy and Romantic Jealousy / P. Salovey, J. Rodin // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 50 (6). – P. 1100–1112.
17. Ревность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Ревность>. – Дата доступа: 20.08.2017.
18. Ревность. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – М. : Мир, 2002. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/6-487-revnost.htm>. – Дата доступа: 20.08.2017.
19. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный : в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – 1209 с. – (Б-ка словарей рус. яз.).
20. Психоаналитические термины и понятия : слов. / под ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда Д. Файна ; пер. с англ. А.М. Боковой, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца. – М. : Класс, 2000. – С. 180–181. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 79).
21. *The Cambridge Dictionary of Psychology* / General Editor David Matsumoto Cambridge University Press, New York, 2009. – P. 271.
22. Spielman, P.M. Envy and jealousy: An attempt at clarification / P.M. Spielman // *Psychoanalytic Quarterly*. – 1971. – Vol. 40. – P. 59–82.
23. Gellert, S. Mixed emotions / S. Gellert // *Transactional Analysis Journal*. – 1976. – Vol. 6. – P. 129–130.
24. Neu, J. Jealous thoughts / J. Neu // In A.O. Rorty (Ed.), *Explaining emotions*. Los Angeles: University of California Press. 1980. – P. 425–463.
25. Tittleman, P. A phenomenological comparison between envy and jealousy / P.A. Tittleman // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 1982. – Vol. 12. – P. 189–204.
26. Silver, M. The perception of envy / M. Silver, J. Sabini // *Social Psychology*. – 1978. – Vol. 41. – P. 105–117.
27. Frankel, S. Observations on the development of normal envy / S. Frankel, I. Sherick // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 1977. – Vol. 32. – P. 257–281.
28. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М. : АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2008. – С. 61.

29. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – С. 227–228.
30. Frankel, S. Observations on the development of normal envy / S. Frankel, I. Sherick // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 1977. – Vol. 32. – P. 257–281.
31. Silver, M. The perception of envy / M. Silver J. Sabini // *Social Psychology*. – 1978. – Vol. 41. – P. 105–117.
32. Bryson, J.B. The nature of sexual jealousy: An exploratory study / J.B. Bryson // Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C, 1976.
33. Bryson, J.B. Situational determinants of the expression of jealousy / J.B. Bryson // Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco. 1977.
34. Bringle, R.G. Conceptualizing jealousy as a disposition / R.G. Bringle // *Alternative Lifestyles*. – 1981. – Vol. 4. – P. 274–290.
35. Jaremko, M.E. Stress-coping abilities of individuals high and low in jealousy / M.E. Jaremko, R. Lindsey // *Psychological Reports*. – 1979. – Vol. 44. – P. 547–553.
36. Martin, M.C. Advertising and Social Comparison Consequences for Female Preadolescents and Adolescents / M.C. Martin, P.F. Kennedy // *Psychology & Marketing*. – 1993. – Vol. 10 (6). – P. 513–530.
37. Corcoran, K. Social comparison: Motives, standards, and mechanisms / K. Corcoran, J. Crusius, T. Mussweiler // In D. Chadee (Ed.), *Theories in social psychology*. Oxford, UK : Wiley-Blackwell, 2011. – P. 119–139.
38. Taylor, S.E. Social Comparison, Stress, and Coping / S.E. Taylor, B. P. Buunk, L. G. Aspinwall // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1990. – Vol. 16 (1). – P. 74–89.
39. The Affective Consequences of Social Comparison: Either Direction Has Its Ups and Downs / B.R Buunk [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – Vol. 59 (6). – P. 1238–1249.
40. Strategies of Social Comparison Among People With Low Self-Esteem: Self-Protection and Self-Enhancement / J.V. Wood [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – Vol. 67 (4). – P. 713–731.
41. Katz, D. The functional approach to the study of attitudes / D. Katz // *Public Opinion Quarterly*. – 1960. – Vol. 24. – P. 163–204.

Поступила 23.08.2017

SOCIAL COMPARISON JEALOUSY AS ATTITUDE

I. FURMANOV, K. LEPESHKO

The phenomenon of social comparison is analyzed. It is noted that the priority variable, which is paid attention in the study of social comparison, is similarity. The definition of social comparison jealousy is given and the conditions of its origin are considered. Specific features of emotional, cognitive and behavioral response to a situation provoking the appearance of social comparison jealousy are determined.

Keywords: *social comparison, social comparison jealousy, emotions, cognitions, behavior.*

УДК 159.9

**МЕТОДИКА САМОАКТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ:
АПРОБАЦИЯ НА БЕЛОРУССКОЙ ВЫБОРКЕ***канд. психол. наук, доц. Н.П. РАДЧИКОВА**(Российский национальный исследовательский медицинский университет
имени Н.И. Пирогова, Москва)**канд. психол. наук, доц. М.А. ОДИНЦОВА**(Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия)***Н.В. КОЗЫРЕВА***(Институт психологии,**Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

Для белорусской выборки проведена стандартизация методики самоактивации личности, состоящей из шкал самостоятельности, физической и психической активации, суммарные баллы по которым дают значение общего уровня самоактивации ($N = 194$). Установлено, что методика обладает хорошей внутренней и внешней валидностью и надежностью.

Ключевые слова: *личность, личностные черты, самоактивация, методика самоактивации, психическая активация, физическая активация, самостоятельность, диагностика.*

Определение и прогнозирование социальной успешности – определенного уровня социальных достижений, признаваемого достойным в Беларуси и белорусской культуре, достаточно актуально. В качестве факторов социальной успешности перечисляются практически все известные конструкты: это и академический интеллект, и различные виды неакадемического интеллекта, и некоторая совокупность личностных черт, связанных со способностями брать на себя ответственность, осуществлять волевой контроль, эффективно общаться в социуме, проявлять инициативу, креативность, умения рисковать, быстро учиться и адаптироваться и т.д. Пожалуй, не найдется ни одной личностной черты, которая не предлагалась бы в качестве фактора жизненного успеха. В данной работе в качестве такой важной для социальной успешности личностной черты предлагается самоактивация (self-activation, от лат. *actus* – действие, движение). Понятие самоактивации давно используется в биологических, медицинских науках и в психофизиологии в связи с исследованиями динамики деятельности человека, изучением способностей к саморегуляции функциональных и эмоциональных состояний, анализом поискового поведения личности (Т.Г. Вознесенская, М.А. Куркин, В.С. Роттенберг и др.). Показано, что низкая способность к самоактивации приводит к невыполнению человеком поставленных задач и поиску дополнительной стимуляции [1]. Нарушением самоактивации, или психической акинезией (от *a* – отрицательная приставка и греч. *kinesis* – движение, т.е. обездвиженность), обозначают один из подтипов апатии, что происходит при нарушении самоактивации мышления и инициации действий, необходимых для целостного поведения [2]. Именно поэтому самоактивация может быть так важна (возможно, является необходимым условием) для осуществления процесса жизнедеятельности.

Большинство специалистов связывают самоактивацию с физиологическими процессами и функциями мозга. Например, В.С. Роттенберг, утверждая, что активация обеспечивается действием двух систем мозга: ретикулярной активацией (кортикальная бдительность) и лимбической активацией (эмоциональные реакции), которые работают, взаимно дополняя друг друга, вводит понятие поискового поведения, что расширяет представление об активации как таковой. Под поисковым поведением подразумевают поведение активное (как внутреннее, так и внешнее) в условиях неопределенности, это поведение человека, способного адекватно оценивать каждый промежуточный результат на пути к конечной цели и соответственно этому корректировать свои действия [3]. Такая активность способствует поиску нового, особенного, иногда потенциально опасного, в противовес поведению адаптанта, при котором возникает риск не только индивидуальной стагнации, что приводит к депрессиям, апатии, безынициативности и т.п., но и риск, как утверждает В.С. Роттенберг, «прекращения развития цивилизации» [3]. Схожую точку зрения высказывает В.А. Петровский, вводя понятие надситуативной активности, которая рассматривается как способность человека подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи, преодолевая внешние и внутренние ограничения деятельности [4]. Именно задачи с неопределенным исходом (внешний стимул) еще сильнее подталкивают человека к действию, и такая активная неадаптивность проявляется в творчестве, познавательной, интеллектуальной активности (внутренний стимул) личности.

Активность личности на моторном и личностном уровнях, таким образом, является результатом: 1) физиологической активации организма, которая переходит в 2) психическую активацию, и только затем в 3) психическую активность [5]. Активность личности выражается в волевых актах, поисковой активности, личностном самоопределении и обусловлена представлением о себе самом как о «субъекте – причине» того, что происходит в окружающем мире.

Человеку свойственно стремление к поддержанию оптимального уровня активации, потому что именно это позволяет ему наиболее эффективно действовать, достигать поставленных целей, способствует самореализации, саморазвитию, самоактуализации. При этом активация психическая и физиологическая объединяются в понятие психологическая активация, потому что задействованы не только познавательные, эмоциональные и волевые психические процессы человека, но и его психические состояния (бодрость, энергичность и т.п.) и свойства личности. Таким образом, рабочим определением самоактивации становится следующее. Самоактивация личности – это психологическая активация, основанная на 1) восприятии, оценке, внутренней переработке внешних сигналов, принятии наиболее ценного и значимого для себя, 2) на стремлении к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний, 3) на самостоятельности при решении жизненно важных задач. В структуру самоактивации мы включили три основных компонента: активация психическая, активация физиологическая и самостоятельность, которые проявляются во внешней активности человека на моторном и личностном уровнях (рисунок).

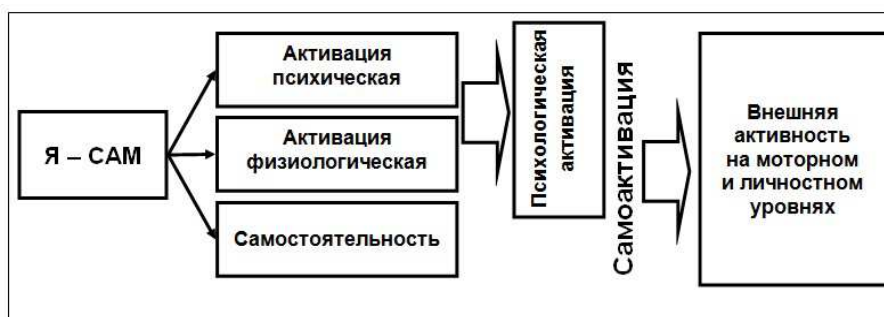


Рисунок. – Структура самоактивации личности

Три выделенных компонента составляют основу для разработки методики самоактивации [6]. Необходимость ее разработки объясняется тем, что существующие диагностические методики (например, «Тест жизнестойкости», «Опросник личностного динамизма», «Шкала самоконтроля», «САН» и др.) позволяют лишь косвенно говорить о самоактивации личности, а специализированный инструмент для изучения самоактивации как таковой отсутствует. Для измерения предлагаемого конструкта был разработан опросник, включающий в себя три шкалы по 6 утверждений, из них три прямых и три обратных. Методика была разработана на русском языке и прошла апробацию на российской выборке. Результаты апробации показали, что она обладает достаточно хорошей внутренней и внешней валидностью и надежностью. Тем не менее, прямой перенос результатов, полученных для российской выборки, не гарантирует такой же надежности и валидности для жителей Республики Беларусь, хотя русский язык является государственным и, по оценкам специалистов, 100% населения владеет русским языком. В связи с этим была осуществлена дополнительная проверка психометрических показателей методики самоактивации на белорусской выборке, результатам которой и посвящена данная статья.

Участники исследования. В итоговой проверке надежности и внутренней согласованности методики приняли участие 194 человека (74% (144 человека) женского пола, 26% (50 человек) – мужского). Возраст испытуемых колебался от 17 до 49 лет и в среднем составил 25 лет (медиана = 22 года, стандартное отклонение = 6,7). Средний возраст женщин и мужчин практически не различался (24,8 лет для женщин и 24,5 года для мужчин, $t(191) = 0,19$; $p = 0,85$). Из этой выборки в проверке внешней валидности приняли участие 122 человека и в проверке ретестовой надежности 29 человек.

Методики исследования. Участникам исследования предлагалась методика самоактивации, состоящая из 18 пунктов (см. текст методики), «Тест жизнестойкости» [7], «Опросник личностного динамизма» [8], «Шкала самоконтроля» [9], «САН» [10].

Процедура исследования. Исследование осуществлялось в небольших группах (от 2 до 17 человек) и было анонимным. Участники, которые должны были заполнить бланк методики самоактивации повторно (для проверки ретестовой надежности), подписывались псевдонимами. Тестирование по всем методикам производилось одновременно и занимало не более 20 минут.

Методика самоактивации**Инструкция**

Перед Вами ряд утверждений, касающихся вашего поведения и деятельности. Отметьте, пожалуйста, насколько каждый пункт описывает лично Вас. Чем искренне будут ваши ответы – тем более точную характеристику вы получите.

Утверждения

№	Утверждения	Совершенно согласен	Скорее согласен	Нечто среднее	Скорее не согласен	Совершенно не согласен
1	Даже если мое мнение противоречит мнениям других, я не боюсь его отстаивать					
2	Новые проблемы способны поставить меня в тупик					
3	Жажда деятельности – это точно про меня					
4	Я чувствую себя бодрым большую часть времени					
5	Чаше всего я решаю свои проблемы без посторонней помощи					
6	Я не склонен к болезням больше, чем другие					
7	Меня тяготит необходимость делать выбор самостоятельно					
8	Меня вполне можно назвать инициатором новых начинаний					
9	Обычно мои решения зависят от других людей					
10	Я стараюсь сам организовывать свою жизнь так, как я этого хочу					
11	Проблемы со здоровьем не позволяют мне добиться большего в жизни					
12	Часто я чувствую, что ничего не могу изменить в своей жизни сам					
13	Обычно я могу работать долго, не уставая					
14	Непредвиденные препятствия мешают мне довести задуманное до конца					
15	Я часто жалуясь на какие-либо заболевания					
16	Как правило, я нахожу что-то новое и интересное для себя					
17	Обычно я чувствую слабость и недомогание					
18	Мне трудно определиться, с чего начать выполнение задуманного проекта					

Ключ для обработки данных

1. Шкала самостоятельности: 1, 5, 7*, 9*, 10, 12*.
2. Шкала физической активации: 4, 6, 11*, 13, 15*, 17*.
3. Шкала личностной и поведенческой активности: 2*, 3, 8, 14*, 16, 18*.

Примечания: * обозначены пункты, которые нужно считать по обратной шкале.

4. Итоговый балл самоактивации получается путем сложения баллов всех трех шкал методики.

Ответ	Баллы за ответ	
	Прямые вопросы	Обратные вопросы
Совершенно согласен	4	0
Скорее согласен	3	1
Нечто среднее	2	2
Скорее не согласен	1	3
Совершенно не согласен	0	4

Результаты и обсуждение. Описательная статистика по шкалам методики самоактивации представлена в таблице 1. Проверка первичных шкал на нормальность распределения показала, что согласно критерию Колмогорова – Смирнова, все шкалы и итоговый балл методики подчиняются нормальному закону распределения. Об этом говорит и то, что средние значения практически совпадают с медианами. Таким образом, выбор одинакового количества прямых и обратных вопросов может способствовать нормализации баллов психологической методики, что обычно является проблемой.

Для проверки внутренней согласованности и надежности были подсчитаны корреляции каждого пункта методики с итоговым баллом шкалы (альфа Кронбаха и альфа Гуттмана при расщеплении на две части) для каждой шкалы в отдельности. Согласно результатам (таблица 1), все шкалы методики обладают достаточно высокой надежностью. Показатели надежности, меньшие 0,75, почти для всех шкал, кроме итогового балла методики, объясняются небольшим количеством утверждений для каждой шкалы.

Поскольку одна из задач исследователей заключалась в том, чтобы сделать методику эффективной и легкой в использовании, а, значит, и не требующей много времени для применения, количество утверждений было максимально уменьшено. Мы полагаем, что данные показатели достаточны для того, чтобы считать шкалы надежными при таком количестве вопросов, тем более, что шкалы довольно тесно связаны между собой и образуют единый показатель самоактивации, который имеет высокую надежность.

В проверке ретестовой надежности методики самоактивации принял участие 31 студент. Повторное исследование проводилось через 2,5–3 месяца после первоначального. Испытуемые не были ознакомлены с результатами первоначального опроса. Результаты определения ретестовой надежности (коэффициенты корреляции Пирсона) представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Описательная статистика по шкалам методики самоактивации

Показатель	Шкала самостоятельности	Шкала физической активации	Шкала психической активации	Самоактивация (итоговый балл)
<i>M</i>	16,55	16,38	14,06	46,98
<i>Me</i>	17,00	17,00	14,00	47,00
Критерий Колмогорова–Смирнова	$d = 0,08$, $p = 0,15$	$d = 0,08$, $p = 0,15$	$d = 0,09$, $p = 0,15$	$d = 0,06$, $p = 0,20$
Альфа Кронбаха	0,70	0,74	0,64	0,84
Альфа Гуттмана	0,71	0,79	0,65	0,86
Средняя корреляция пункта шкалы с итоговым баллом шкалы	0,63	0,66	0,60	0,52
Ретестовая надежность (коэффициент корреляции Пирсона, $N = 29$)	0,90	0,80	0,75	0,87

Примечание: *M* – среднее, *Me* – медиана, *s* – стандартное отклонение, *d* –эмпирическое значение критерия Колмогорова – Смирнова, *p* – уровень статистической значимости.

Как видим, такое качество, как самоактивация, оказалось довольно стабильным вне зависимости от времени и состояния участников исследования, что позволяет говорить о надежности разработанной методики.

Теперь обратимся к анализу взаимосвязей, существующих между компонентами самоактивации. Коэффициенты корреляции, подсчитанные для определения связей между шкалами методики (таблица 2), показали, что все шкалы умеренно коррелируют друг с другом (0,43–0,60) и, как и ожидалось, хорошо коррелируют с итоговым баллом.

Таблица 2. – Коэффициенты корреляции (Пирсона) между шкалами методики самоактивации

	Физическая активация	Психическая активация	Самоактивация (итоговый балл)
Шкала самостоятельности	0,43	0,60	0,82
Шкала физической активации		0,49	0,80
Шкала психической активации			0,83

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые связи.

Первая шкала самостоятельности положительно связана со шкалой физической активации ($r = 0,43$), шкалой психической активации ($r = 0,60$) и итоговым баллом, полученным по методике в целом ($r = 0,82$). Шкала физической активации также показала положительные корреляции со шкалой психической активации ($r = 0,49$) и итоговым баллом по самоактивации ($r = 0,83$). Таким образом, были отмечены довольно высокие уровни внутренней согласованности утверждений по шкалам методики и общим баллом самоактивации. Умеренные связи между шкалами свидетельствует о том, что разные проявления самоактивации (самостоятельность, физическая активация, психическая активация) могут быть объединены общим баллом.

Внешняя валидность методики. Для проверки внешней валидности методики самоактивации подсчитывались корреляции включенных в нее шкал со следующими методиками: «Тест жизнестойкости», «Опросник личностного динамизма», «Шкала самоконтроля» и «САН». Результаты проверки внешней валидности методики самоактивации приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Коэффициенты корреляции Пирсона шкал методики самоактивации со шкалами «Теста жизнестойкости», «Опросника личностного динамизма», «Шкалы самоконтроля» и «САН» ($N = 122$)

	Шкала самостоятельности	Шкала физической активации	Шкала психической активации	Самоактивация (итоговый балл)
Методика САН				
Самочувствие	0,38	0,62	0,50	0,62
Активность	0,12	0,14	0,15	0,16
Настроение	0,29	0,48	0,42	0,49
Итого	0,34	0,53	0,46	0,55
Шкала самоконтроля				
Самоконтроль	0,30	0,30	0,46	0,42
Опросник личностного динамизма				
Личностный динамизм	0,37	0,36	0,52	0,50
Тест жизнестойкости				
Вовлеченность	0,43	0,43	0,58	0,59
Контроль	0,40	0,52	0,58	0,61
Принятие риска	0,53	0,42	0,66	0,65
Жизнестойкость	0,50	0,50	0,67	0,68

Примечание: жирным шрифтом выделены умеренные и сильные связи.

Так, были обнаружены положительные взаимосвязи всех шкал разработанной методики и итогового показателя самоактивации с самочувствием, настроением и общим уровнем самочувствия, активности и настроения (САН). Это говорит о том, что чем лучше самочувствие и настроение, тем выше уровень самоактивации личности. Положительные связи были получены по шкале самоконтроля с физической активацией, психической активацией и общим баллом по самоактивации. Самоактивация, таким образом, повышает личностно-мотивационный ресурс человека (самоконтроль) и позволяет конструктивно совладать с трудными ситуациями на основе регулирования своих импульсивных желаний, воздержания от вредного и опасного поведения, т.е. способствует более здоровому образу жизни. Все шкалы методики самоактивации тесно положительно связаны с опросником личностного динамизма. Чем выше уровень самоактивации, тем выше готовность человека к изменениям, лучше развиты умения принимать ответственность, стремление к преобразованию или созданию новых отношений с миром, осознанное осуществление своих потенциальных возможностей, стремление к развитию себя как личности. Порождение мотивов и путей их реализации возможно на основе хорошо развитой самоактивации личности. Положительные связи были получены и по всем шкалам теста жизнестойкости. Т.е. самостоятельность, физическая активация, психическая активация личности повышают интерес к миру и жизни, создают условия для постановки труднодостижимых целей и уверенности в их воплощении, готовности действовать, даже если успех не гарантирован, принятия ситуаций, связанных с неопределенностью.

Заключение. Проведенное исследование позволяет заключить, что основные психометрические характеристики методики самоактивации отвечают требованиям надежности, внутренней и внешней валидности, а результаты, полученные с ее помощью, соответствуют определению самоактивации как психологической активации, основанной на восприятии, оценке, внутренней переработке внешних сигналов, принятии наиболее ценного и значимого для себя; на стремлении личности к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний; на самостоятельности при решении жизненно важных задач. Таким образом, данный диагностический инструмент является полноценным для исследовательской работы и решения прикладных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куркин, М.А. Способность саморегуляции психических состояний как показатель успешности служебной деятельности оперативных сотрудников правоохранительных органов / М.А. Куркин // Психол. вестн. – 1997. – № 2. – С. 290–299.
2. Вознесенская, Т.Г. Синдром апатии / Т.Г. Вознесенская // Неврол. журн. – 2013. – № 3. – С. 4–10.
3. Роттенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Роттенберг, В.В. Аршавский. – М. : Наука, 1984.
4. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М. : Смысл, 2010.

5. Алексеева, Л.Ф. Роль активности субъектов деятельности в развитии личностных качеств / Л.Ф. Алексеева // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2009. – № 5. – С. 3–6.
6. Одинцова, М.А. Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) / М.А. Одинцова, Б.Б. Айсмонтас, М.Г. Куляцкая // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17, вып. 1. – С. 72–80.
7. Осин, Е.Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2013. – № 2. – С. 147–165.
8. Сапронов, Д.В. Личностный динамизм и его диагностика / Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев // Психол. диагностика. – 2007. – № 1. – С. 66–84.
9. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием / Т.О. Гордеева [и др.] // Культурно-истор. психология. – 2016. – № 12(2). – С. 46–58.
10. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В.А. Доскин [и др.] // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 141–145.

Поступила 21.08.2017

PERSONAL SELF-ACTIVATION INVENTORY: STANDARDIZATION ON BELARUSIAN SAMPLE

N. RADCHIKOVA, M. ODINTSOVA, N. KOZYREVA

Standardization of Personal Self-Activation Inventory was carried out for the Belarusian sample (N = 194). Personal Self-Activation Inventory consists of three scales (self-dependence, physical activation and psychic activation), the total sum of which gives the value of the general level of self-activation. It is established that the Inventory has satisfactory internal and external validity and reliability.

Keywords: *personality, personality traits, self-activation, self-activation inventory, psychic activation, physical activation, self-dependence, diagnostics.*

УДК 159.922.73

РАЗВИТИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ У РЕБЕНКА

канд. психол. наук, доц. А.М. ПОЛЯКОВ
(Белорусский государственный университет, Минск)

Развитие знаково-символического опосредствования рассматривается в контексте проблемы социального взаимодействия и культурного развития ребенка. Представлен обзорный анализ исследований онтогенеза знаково-символического опосредствования. Развитие опосредствования рассматривается как овладение различными культурными формами в функции замещения. Выделены основные этапы развития знаково-символического опосредствования у детей. Отмечается ограниченность существующих эмпирических исследований развития знаково-символического опосредствования утилитарно-прагматическим контекстом.

Ключевые слова: знаково-символическое опосредствование, социальное взаимодействие, психическое развитие, замещение.

Введение. Проблема социализации и культурного развития ребенка напрямую связана с проблемой знакового опосредствования [1–6 и др.]. Л.С. Выготский пишет: «знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности. Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших психических функций, гласит, что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования. История высших психических функций раскрывается здесь как история превращения средств социального поведения в средства индивидуально-психологической организации» [4, с. 32]. В этом отношении возникает необходимость определения специфики сотрудничества, благодаря которому формируются высшие психические функции. Г.А. Цукерман подчеркивает мысль Л.С. Выготского: «не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия» [7, с. 63]. Таким образом, подчеркивается необходимость знаковой медиации человеческих взаимоотношений и сотрудничества.

С другой стороны, Г. Дениелс, анализируя развивающую роль сотрудничества взрослого с ребенком с позиций культурно-исторической психологии, обращает внимание на то, что сами культурные орудия (знаки) создаются людьми в социальном взаимодействии [6]. При этом важны не сами по себе знаки, а содержащееся в них значение или смысл [1–4, 8]. Последние как раз и вырабатываются в процессе сотрудничества людей, в котором культурные формы (знаки в широком понимании) наделяются разделяемым между его участниками идеальным содержанием и создается единое (разделяемое) пространство значений и смыслов [1, 2, 4, 6 и др.]. Этот процесс предполагает способность человека соотносить свою и чужую позиции, свой и чужой «голос» (по М.М. Бахтину), осуществляя диалог между ними [1, 2, 6]. Значение (смысл) в этом контексте можно рассматривать как продукт диалогического взаимодействия субъектов.

Соединение культурной формы со значением (или наделение ее значением) отражает важный процесс превращения внешних культурных форм (знаков, научных терминов, символов, моделей, кодов и др.) во внутренние психологические орудия [4, 6, 9–11]. Культурные формы превращаются в средства организации психологического опыта, психологических функций и поведения, качественно изменяя их и предоставляя человеку принципиально новые возможности. Человек приобретает способность действовать целенаправленно, произвольно контролировать свои функции и поведение, рефлексировать и обобщать свой опыт, использовать выработанные человечеством способы решения разнообразных задач и др.

Каким образом происходит овладение ребенком различными культурными формами в ходе онтогенетического развития? Иначе этот вопрос можно представить как вопрос о развитии знаково-символической функции. Рассмотрим исследования, затрагивающие эту проблему.

Развитие знаково-символического опосредствования в раннем и младшем дошкольном детстве. Зарождение знаково-символической функции практически всеми авторами соотносится с периодом раннего детства. Исследователи также единогласны в том, что изначальная сущность данной функции связана с использованием заместителей. Однако, поскольку в различных эмпирических исследованиях детям предлагался различный материал и различные формы замещения, имеются специфика и нюансы в интерпретации полученных данных, а также расхождения в конкретных сроках возникновения функции замещения.

Так, исследования, выполненные в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, связывают становление знаково-символической функции с развитием предметных действий [5, 9–11]. Во-первых, овладение предметными действиями сопровождается их переносом с одних условий или предметов на другие (например, ребенок может кормить ложкой плюшевого медвежонка или собаку), а следовательно, обеспечивает развитие обобщений, составляющих, по Л.С. Выготскому, суть значений [8]. Во-вторых, благодаря предметным действиям происходит перенос схемы действия на предмет-заместитель, т.е. одно и то же действие ребенок может совершать как с реальным предметом, так и с его заместителем (кормит ложкой или совочком) [5, 9–11]. В-третьих, через предметные действия ребенок осваивает значение (назначение) вещей, что рождает осмысленное отношение к предметной действительности [5]. Следует заметить, что осмысленное отношение проявляется в этом возрасте (после 2-х лет) и в изобразительной деятельности ребенка, который начинает воссоздавать предметные изображения (например, головоногов).

Кроме того, существенным является момент изначально совместного характера предметной деятельности, на котором особо заостряет наше внимание Д.Б. Эльконин [5]. Так, использование одних предметов в качестве заместителей других сначала происходит только после того, как их назовет взрослый, и лишь затем после самостоятельного выполнения предметного действия ребенком (например, мочалкой сможет назвать кубик после того, как выполнит с ним соответствующие действия). Д.Б. Эльконин отмечает, что процесс овладения предметным действием связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый [5]. Освоение предметного действия имеет *смысл тех отношений*, в которые ребенок вступает со взрослым. Процесс формирования образа действия есть одновременно процесс отождествления ребенка со взрослым.

Таким образом, в качестве исходного средства, выполняющего знаково-символическую функцию, выступает предмет-заместитель, использование которого в сотрудничестве со взрослым начинается на втором году жизни [12]. При этом главным условием такого использования является некоторое внешнее сходство заместителя и обозначаемого, достаточное, чтобы выполнить с ним соответствующее действие [11, 13].

Рождение и развитие знаково-символической функции связывает, хотя и в иной объяснительной логике, с предметно-практическими действиями (сенсомоторными операциями) и Ж. Пиаже, а также опирающиеся на его работы необихевиористы [14, 15]. Ключевой здесь является идея Ж. Пиаже о том, что образы и мыслительные операции есть интериоризированные внешние действия [14, 15]. Образ же является по сути образом-символом, который отображает интериоризированную имитацию совершенного действия или события. Утверждается, что действие (а не только образ) может отражать объект или событие, т.е. выполнять сигнификативную функцию. Соответственно делается вывод о том, что свернутое интериоризированное действие является символом, обозначающим объект или событие.

Значение, согласно Ж. Пиаже, есть связь образа-знака (символа) со схемой объекта или события. Следовательно, именно образ-знак (символ) является онтогенетически первичным по сравнению со словом-знаком. Различение знака и обозначаемого является сутью процесса символической репрезентации.

В основном в англоязычной литературе появление знаково-символической функции соотносится с третьим годом жизни ребенка. М.Б. Макмуллен и К.А. Дарлинг (М.В. McMullen, С.А. Darling, 2003) изучали функцию символического замещения у детей в возрасте 30–36 месяцев ($n = 36$) [16]. В эксперименте использовались задачи на поиск и возвращение предметов с помощью наглядных пространственных моделей, тождественных по своей конструкции реальным объектам (авторы статьи использовали большого и маленького плюшевых медведей, в кармашках фартука которых прятались различные предметы, и большую и маленькую фанерные доски с 4-я синими дверями, за которыми скрывались персонажи Улицы Сезам; по уменьшенной модели требовалось определить, за какой дверью на замещаемом объекте скрывается соответствующий предмет или персонаж). Были выявлены разные стратегии решения задач: младшие дети (30–35 мес.) использовали сенсомоторную стратегию проб и ошибок, в то время как старшие (33–36 мес.) – символическую стратегию, что можно рассматривать как начало становления символической функции. В результате старшими детьми проблема решалась в уме, а не вовне.

Дж.С. Делоче (J.S. DeLoache, 1991) изучала символическую функцию у детей 2,5 лет на основе понимания ими двух типов символических стимулов – моделей уменьшенного размера (scale model, игрушечные модели) и картинок [17]. Использовались аналогичные задачи на поиск и возвращение предметов (например, игрушечный предмет прятался в игрушечном домике, а дети должны были его найти в настоящей комнате). Выяснилось, что дети лучше устанавливали связь между картинками и реальными предметами, чем между игрушечными моделями и более крупным реальным пространством. Это автор объясняет в терминах двойной ориентации: во втором случае ребенок должен думать о модели как об объекте и как символе одновременно. В отличие от реалистичных моделей картинка не воспринимается как реальный объект. Кроме того, использование картинок как символов способствует лучшему пониманию реалистичных моделей.

Лонгитюдное исследование ($n = 16$, дети от 28 до 42 мес.) Т. Каллаган и М. Рэнкин (Т.С. Callaghan, М.Р. Rankin, 2002) посвящено изучению влияния социального скаффолдинга на появление использования графических символов [18]. Авторы придерживаются позиции культурно-исторической психологии,

что культура содержит способы, способствующие освоению символических систем в раннем детстве [1, 4, 5, 19 и др.]. Следовательно, помощь взрослого, в данном случае состоящая в том, что экспериментатор рисовал предметы и подчеркивал связь между картинкой и обозначаемым (в течение 16 недель), может повлиять на умение ребенка использовать графические символы. Если в отношении овладения языком скаффолдинг укоренен в культуре, то в отношении освоения графических символов этого сказать нельзя. Было доказано, что помощь эффективна, начиная с 3-летнего возраста и способствует овладению графическими символами.

Авторы обращают внимание на то, что овладение языком и графическими символами – не одно и то же. В одном из исследований (Callaghan, 2000) исключалась возможность использования слов для узнавания и выбора одной из двух картинок детьми 2,5 и 3 лет (например, собака против собаки – сенбернар и немецкий шепард, или выбор из объектов, для которых у ребенка нет названий) [18]. До 3 лет дети очень плохо справлялись с заданиями (хотя легко решали задачи, в которых требовалось выбрать легко вербализуемые объекты (кот – тигр)). Следовательно, до 3 лет дети опосредствуют свои «символические» ответы по выбору картинок языком и не готовы к использованию символов-картинок, что совпадает со спонтанным порождением графических символов в первых детских рисунках. Отмечается, что графический символизм – поздно формирующийся по сравнению с языковым или предметным, хотя и имеет отношение к языку.

Развитие способности использования графических символов в дошкольном возрасте следует соотносить не только с освоением их предметного содержания, но и построением пространственных схем, отражающих пространственные отношения отображаемых объектов или даже их временную последовательность (последняя чаще осваивается в начале школьного детства) [9, 10].

Особое значение в культурно-исторической традиции всегда придавалось использованию такой культурной формы как слово. В экспериментах Л.С. Славиной было показано, что до трех лет ребенок не может преодолеть связанность конкретной ситуацией даже в словах [3]. Так, в экспериментальной ситуации ребенок без труда повторяет фразы: «курица идет», «ко-ко идет», «собака бежит», но сказать «Таня бежит», когда Таня перед ребенком сидит на стуле, он не может. Слово в сознании ребенка еще не отделено от обозначаемого предмета и соответственно не может использоваться им произвольно. Произвольное употребление слов и предметов-заместителей становится доступным лишь в дошкольном детстве.

В обзорном исследовании Л. МакКун-Николич (L. McCune-Nicolich, 1981) по проблеме развития детской игры выстраивается его тесная связь с развитием символической функции [20]. В соответствии с характером символизации автор выделяет 5 стадий развития игры у детей 8–30 месяцев: 1) *досимволическая стадия* (12–13 мес.) – дети отображают с помощью жестов функционирование реальных объектов (знает, что из чашки можно пить, может воспроизвести этот жест и без жидкости, понимание значения этого действия); 2) *аутосимволическая стадия* (14–16 мес.) – они воспроизводят свою повседневную деятельность (по собственной инициативе переносят действия с предметами на другие похожие объекты (пьет из игрушечной баночки); в игре воспроизводятся лишь собственные повседневные действия ребенка – питание, сон и др.); 3) *децентрированная символическая игра* (18–19 мес.) – игровые действия децентрируются, что позволяет детям воспроизводить деятельность других людей и накладывать игровые схемы на кукол или других участников игры (расширяется репертуар игровых действий – звонки по телефону, уборка, чтение; но используется лишь одна символическая схема (например, куклу только укладывает спать или только поит)); 4) *комбинаторная символическая игра* (22–24 мес.) — используется несколько игровых схем (поит и укладывает спать куклу); 5) *внутренне управляемая символическая игра* (20–36 мес.) – замысел игры опережает его реализацию; использование предметов-заместителей для обозначения отсутствующего объекта (палочка – конь).

Автор считает второй год жизни принципиальным поворотом в развитии игры и символической функции. На начальных стадиях развития игры она ситуативно обусловлена, на поздней стадии (двухлетние дети) используются вербальные и невербальные знаки, что позволяет мысленным конструкциям предшествовать действию и делает игру менее зависимой от доступных объектов и ситуации. Развитие символической игры и речи рассматриваются как аспекты символической функции. Кроме того, начальная стадия развития символической функции соотносится с концом первого – началом второго года жизни и проявляется в использовании жестов и внешних действий, отображающих реальные объекты и их использование. Полноценное развитие символической игры и символической функции (игра по замыслу, произвольное замещение отсутствующих предметов) происходит на 3-м году жизни.

Необходимо также обратить внимание на то, что многие авторы связывают развитие знаково-символической функции в раннем и дошкольном детстве с развитием аффективно-смысловой сферы и социальными (в частности, материнско-детскими) отношениями [3, 5, 21].

Таким образом, если обобщить проанализированные данные, можно представить следующую примерную онтогенетическую последовательность овладения ребенком знаково-символическими формами в функции замещения в периоды раннего и младшего дошкольного детства:

- 1) жесты (конец 1-го года);
- 2) предметы-заместители и предметные действия (начало 2-го года);

- 3) слова (начало 3-го года);
- 4) пространственные реалистичные изображения и модели (конец 3-го года);
- 5) графические символы (3–4 года).

Развитие знаково-символического опосредствования в старшем дошкольном и школьном детстве. Обзор как отечественных, так и зарубежных эмпирических исследований по проблеме символизации в дошкольном детстве подводит к мысли, что большинство авторов отмечают связь развития знаково-символической функции с тремя основными видами деятельности – речью, изобразительной и игровой [3, 8–11, 13, 15–18 и др.]. Развитие всех трех видов активности взаимосвязано. Каждый из них соотносится с определенными формами знаков-символов: речь – с языком (словом), изобразительная деятельность – с графическими символами, игра – с использованием предметов-заместителей.

В школьном возрасте виды знаков-символов, которыми учится пользоваться ребенок, становятся более разнообразными, сложными и комбинированными: понятия (знаки), поступки, предметные действия, метафоры, художественные образы, пространственные (квазипространственные) схемы, модели, символы в узком понимании, семантические коды (оценки) и др. В старших возрастах разбивается символический синкретизм, понимаемый как недифференцированное единство знаково-символических форм [12].

Развитие знаково-символической функции в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах сопряжено с отделением знака от его значения. Напротив, их «склеенность», благодаря экспериментам Н.Г. Морозовой и Л.С. Выготского, получила метафорическое название «феномена стекла», т.к. знак остается как бы прозрачным, невидимым для сознания ребенка [8, 22]. «Феномен стекла» проявляется в неспособности ребенка произвольно поменять название предмета, сохраняя его значение (например, корову не может назвать кошкой). Способность отделить слово от его значения является необходимым условием для овладения письменной речью, которая рассматривается как вторичная по отношению к устной и правила построения которой во многом не зависят от ее предметного содержания. Преодоление данного феномена, как правило, наблюдается после 6–7 лет и связано с развитием рефлексии речи.

Среднее детство сопровождается преодолением «феномена стекла» (например, ребенок учится различать цифру и число, слово и его значение), а также освоением такой знаково-символической деятельности, как моделирование [9–11]. Модель служит наглядным отображением структуры и существенных характеристик отображаемого предмета, абстрагируясь от признаков случайных, несущественных. Благодаря этому она решает задачу связывания конкретных чувственных образов и абстрактных понятий в сознании ребенка, выступает культурной формой, обеспечивающей переход от эмпирических житейских представлений о реальности к научно-понятийному мышлению [9, 10, 23, 24]. Использование моделей как средства познания способствует развитию обобщений и освоению абстрактных теоретических знаний, накопленных человечеством. Овладение ребенком моделированием не происходит естественным путем, а требует специально организованного развивающего обучения [9–10]. Н.Г. Салмина пишет: «символическая функция, знаково-символическая деятельность не формируется в качестве побочного продукта при усвоении предметных знаний... символическое развитие требует организации специальной деятельности по решению задач на соотношение плана содержания и плана выражения, на анализ содержательной формы» [25, с. 77].

Вершиной развития знаково-символической функции принято считать использование абстрактных и обобщенных научных понятий, благодаря которым преодолевается зависимость сознания от конкретных чувственных впечатлений [8, 9, 15, 19, 23, 24]. Оно достигается лишь в старшем подростковом возрасте.

Заключение. Таким образом, в психологии сложилась определенная традиция понимания знаково-символических форм как, во-первых, материальных средств, замещающих предметы действительности; во-вторых, используемых произвольно; в-третьих, изначально включенных в сотрудничество со взрослым, который оказывает соответствующую помощь в овладении ими (скаффолдинг); в-четвертых, развивающихся по линии от обозначения чувственно-конкретного содержания к обобщенно-абстрактному. Такое положение привело к недооценке форм сознания, опирающихся на конкретно-чувственные формы (работа воображения, наглядно-образного мышления, повествовательная репрезентация опыта и др.), а также к трудностям выявления отличий от знака таких форм культуры, как символы, метафоры, художественные образы, ритуалы, мифы и др., основанных на использовании конкретно-чувственного опыта, содержание которого не может быть произвольно отделено от идеального содержания таких форм. Помимо этого, данная логика понимания онтогенеза знаково-символической функции очевидно обслуживает овладение предметным содержанием культуры и совершенствует техническое оснащение деятельности человека, обеспечивая решение по преимуществу прагматически-познавательных задач. Однако она мало эффективна для освоения ценностно-смыслового содержания культуры и решения задач, связанных с установлением и поддержанием связей и отношений с другими людьми, с определением того, зачем и ради кого следует что-либо делать. Все это сталкивает нас с необходимостью раскрытия и эмпирического исследования альтернативной логики понимания развития знаково-символической функции, делающей акцент на осознании субъект-субъектной реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэкхерст, Д. О понятии опосредствования / Д. Бэкхерст // Культурно-истор. психология. – 2007. – № 3. – С. 61–66.
2. Верч, Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М. : Тривола, 1996. – 176 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243–432.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 368 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 416 с.
6. Daniels, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy / H. Daniels // Cultural-historical psychology. – 2014. – Vol. 10, No. 3. – P. 19–29.
7. Цукерман, Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно-истор. психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : Моск. гос. ун-т, 1988. – 288 с.
10. Салмина, Н.Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе / Н.Г. Салмина // Психол. наука и образование. – 1996. – № 1. – С. 73–81.
11. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. – 264 с.
12. Гаврилушкина, О.П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект / О.П. Гаврилушкина // Культурно-истор. психология. – 2006. – № 1. – С. 40–47.
13. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
14. Ausubel, D.P. Neobehaviorism and Piaget's views on thought and symbolic functioning / D.P. Ausubel // Child development. – 1965. – № 4. – P. 1029–1032.
15. Piaget, J. The Grasp of Consciousness. Action and Concept in the Young Child / J. Piaget ; transl. by S. Wedgwood. – Cambridge : Harvard Univ. press, 1976. – VII. – 360 p.
16. McMullen, M.B. Learning from their mistakes: glimpses of symbolic functioning in two-and-a-half to three-year-old children / M.B. McMullen, C.A. Darling // Early years. – 2003. – Vol. 23, No. 1. – P. 55–66.
17. DeLoache, J.S. Symbolic Functioning in Very Young Children: Understanding of Pictures and Models / J.S. DeLoache // Child Development. – 1991. – № 62. – P. 736–750.
18. Callaghan, T.C. Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: a longitudinal training study / T.C. Callaghan, M.P. Rankin // Child Development. – 2002. – Vol. 73, No. 2. – P. 359–376.
19. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
20. McCune-Nicolich, L. Toward Symbolic Functioning Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language / L. McCune-Nicolich // Child development. – 1981. – № 52. – P. 785–797.
21. Smith, N.R. Symbolic functioning in childhood / N.R. Smith, M.B. Franklin. – New Jersey : Hillsdale, 1979. – 240 p.
22. Морозова, Н.Г. О понимании текста / Н.Г. Морозова // Изв. Акад. пед. наук РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 191–239.
23. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
24. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
25. Салмина, Н.Г. Концепция Л.С. Выготского и проблема развития символической функции / Н.Г. Салмина // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 69–78.

Поступила 23.09.2017

SIGN-SYMBOLIC MEDIATION DEVELOPMENT IN CHILDHOOD

A. POLYAKOV

The development of sign-symbolic mediation is considered in the context of the problem of social interaction and cultural development of the child. The article presents an overview analysis of ontogeny of sign-symbolic mediation. The development of mediation is seen as the mastery of various cultural forms in the function of signification. The main stages of the development of sign-symbolic mediation in children are singled out. The limitedness of existing empirical studies of the development of sign-symbolic mediation by a utilitarian-pragmatic context is noted.

Keywords: sign-symbolic mediation; social interaction; mental development; signification.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ СУБКЛИНИЧЕСКИХ ЧЕРТ МАТЕРИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

канд. психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)
О.П. ЛИПСКАЯ
(средняя школа № 1, Полоцк)

Проанализированы результаты исследования влияния субклинических черт («Темной триады») матери на личностные особенности индивидов юношеского возраста (в возрасте 17–19 лет). Оценка выраженности субклинических черт матерей основывалась на представлениях о них у детей.

Выявлена общая для выборки в целом, а также для выборок юношей и девушек значимая корреляция макиавеллизма матери и психопатии респондента. Охарактеризованы гендерные различия во взаимосвязях субклинических черт матери и личностных особенностей респондентов.

Обнаружено, что у респондента независимо от его пола макиавеллизм матери способствует развитию психопатии, а нарциссизм матери – развитию нарциссических свойств. У девушек развитию макиавеллизма способствуют как низкий уровень нарциссизма матери, так и ее высокий уровень макиавеллизма. У юношей психопатия матери способствует возникновению ситуативной тревожности.

Ключевые слова: субклинические черты личности, «Темная триада», нарциссизм, макиавеллизм, психопатия, тревожность.

Введение. Субклинические черты, или компоненты так называемой «Темной триады» (макиавеллизм, психопатия, нарциссизм), рассматриваются как негативно оцениваемые социумом свойства личности. Личность, обладающая выраженными субклиническими чертами, характеризуется ориентацией на социальную доминантность, может проявлять склонность к асоциальному поведению и насилию. Однако в норме, т.е. при некотором превышении среднего уровня, сочетание трех черт может определять адаптивное и успешное взаимодействие. Термин «субклинический» в определении указанных черт личности является очень уместным, поскольку позволяет расширить представление о «норме»: «Темная триада» – это пример изучения «расширенной нормы», включающей «экстремальные» случаи [1].

Субклинические черты личности рассматриваются как единый синдром в связи с тем, что при значительной выраженности одной из черт «Триады» наблюдаются высокие показатели и двух других. Однако структуры их связей различаются, т.е. эти конструкции не совпадают, а лишь пересекаются [2]. Охарактеризуем составляющие «Темной триады» более подробно.

Понятие *макиавеллизма* было введено для обозначения направленности индивида на контроль других людей [3]. В настоящее время указанный феномен рассматривается как склонность индивида к использованию манипуляций в межличностной сфере для достижения своих целей [2]. Под манипуляцией понимается «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [4, с. 60].

Первоначально в качестве основы макиавеллизма, так называемого «холодного синдрома свойств», рассматривалось сочетание склонности к манипулированию, низкой эмоциональной сензитивности, расчетливости, нечувствительности к нарушению этических норм. По мере изучения данного феномена к психологическому портрету «макиавеллиста» добавились доминантность, агрессивность и асоциальность [2], отсутствие чувства вины, сочувствия, негативизм, враждебность, экстернальный локус контроля [1]. «Макиавеллисты» сочетают в себе внешнее очарование и лидерские способности с цинизмом, склонностью к асоциальному поведению и безжалостным отношением к «жертвам» их манипуляций [5].

В отличие от макиавеллизма два других термина – нарциссизм и психопатия – вошли в психологию из клинических исследований. *Нарциссизм* определяется как свойство характера, которое заключается в чрезмерной самовлюбленности и завышенной самооценке, абсолютно не соответствующей действительности. Характерные черты «нарцисса» – убежденность в собственной уникальности, превосходстве над остальными людьми; завышенное мнение о своих талантах и достижениях; поглощенность фантазиями о своих успехах; ожидание безусловно хорошего отношения и беспрекословного подчинения; поиск восхищения окружающих для подтверждения своей уникальности и значимости; неумение проявлять сочувствие [6].

Характеризуя нарциссических пациентов, О. Кернберг обнаруживает у них диффузную идентичность, представленную недостаточно выраженной интеграцией между Я-концепцией и представлениями о значимых других, которая осложняется чувством собственного величия и превосходства в сочетании с

обесцениванием окружающих. При этом для того чтобы чувствовать себя значимой и целостной личностью, «нарциссы» нуждаются в постоянной внешней поддержке. Им не свойственно чувство того, что они могут быть приняты такими, какие они есть на самом деле. Поэтому нарциссические личности зачастую присоединяются к успехам других, «греются в лучах чужой славы», что позволяет им значительно повысить самооценку [7].

Один из парадоксов нарциссизма заключается в том, что в момент знакомства такие люди нравятся тем, что при более близких отношениях, вызывает наибольшее отторжение. Любые межличностные отношения с «нарциссами» характеризуются метафорой «шоколадный торт»: вначале вкусно, но вскоре наступает пресыщение – «слишком сладко, липко и не очень полезно для здоровья» [8].

В настоящее время существуют два различных по степени обобщения направления в понимании *психопатии*: конкретное психическое расстройство, связанное с асоциальным поведением, и целый ряд расстройств личности, способствующих социальной дезадаптации [1]. Второму подходу соответствует определение психопатии как патологии характера, т.е. неадекватного развития его эмоционально-волевых черт, при этом у индивида наблюдается практически необратимая выраженность свойств, препятствующих адаптации в социальной среде [9]. В качестве двух основных признаков психопатии выделяют высокую импульсивность с тягой к острым ощущениям и низкую эмпатию [1]. В рамках триединой модели [10] психопатия характеризуется комбинацией расторможенности, смелости и подлости. Интересно, что психопатические свойства сопутствуют повышению креативности. Психопатия и креативность обнаруживают общность через механизм «нарушения правил» [1].

Хотя склонность к правонарушениям рассматривается как центральная характеристика психопатии [13], последняя не обязательно проявляется в нарушении закона. Индивид с высоким уровнем неклинической психопатии может успешно выстраивать карьеру в сфере бизнеса, хотя работать с такой «змеей в костюме» [8] коллегам не слишком приятно.

Обобщая сказанное, отметим, что все три субклинические черты связаны с низким уровнем эмпатии (бессердечием), а также склонностью к манипулятивному стилю межличностного взаимодействия. Индивидов с выраженностью психопатии и нарциссизма объединяет также дезадаптивность в социуме. По поводу адаптивных способностей «макиавеллистов» были получены противоречивые данные. Так, в исследовании М.С. Егоровой [2] обнаружено, что индивиды с высоким уровнем макиавеллизма являются «социальными дезадаптантами», в то время как, по мнению А.Д. Лариной [5], они проявляют значительную гибкость в поведении и соответственно выраженные адаптивные способности.

Проблема субклинических черт получила наибольшую исследованность в рамках зарубежной психологии. Важнейшие исследования «Темной триады» принадлежат, в частности, американским психологам D.L. Paulhus, K.M. Williams [11], объединившим нарциссизм, макиавеллизм и психопатию в своеобразный синдром свойств, а также R. Christie, F. L. Geis [3], разработавшим шкалу для оценки выраженности макиавеллизма, H.Í. Cleckley [12], представившему системное исследование феномена психопатии и выделившему ее основные признаки, Р. Хаэру [13], указавшему на различия трех феноменологически близких понятий (психопатии, социопатии, антисоциального расстройства), О. Кернбергу [7, 14], исследовавшему нарциссическую патологию и ее роль в близких отношениях.

В отечественной психологии предпринимаются попытки осмысления отдельных субклинических черт личности и их взаимосвязей с другими свойствами личности. Изучением «Темной триады» занимались, в частности, П.Б. Ганнушкин (создал классификацию психопатий) [15], Т.В. Корнилова, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач (апробировали русскоязычную версию опросника «Темная триада») [1], а также А.Д. Ларина (оценила перспективность изучения макиавеллизма в качестве защитного образования) [5], М.С. Егорова (исследовала макиавеллизм во взаимосвязи с интеллектом, особенностями темперамента и характера и свойствами личности, которые представляют собой индикаторы социальной адаптации / дезадаптации) [2], Е.Т. Соколова (проанализировала нарциссизм как клинический и социокультурный феномен) [16].

Для нашего исследования особый интерес представляет вопрос о социальной природе субклинических черт личности. Склонность к *макиавеллизму* начинает формироваться в раннем детстве, когда ребенок утрачивает надежду получить то, что ему нужно, прямыми методами. В этом случае он находит возможность сделать так, чтобы взрослый обратил на него внимание, хитростью превратив свою слабость в силу. По мнению Е.Л. Доценко, одним из факторов, способствующих развитию манипулятивности, является «сладкий опыт управления взрослыми, приобретаемый в весьма раннем возрасте» [4, с. 82]. На этой основе у индивида происходит глубокая смысловая фиксация манипулятивного типа отношений с другими людьми.

К причинам нарциссизма относят:

1) нарушение процесса сепарации в раннем возрасте, связанного с тем, что мать не может смириться с отделением ребенка [16];

2) нарциссическую травму. В анамнезе у нарциссических клиентов часто можно обнаружить ранние нарушения близких отношений со значимыми взрослыми или эмоциональное отвержение с их стороны. Такие индивиды не получали достаточной родительской заботы в те периоды, когда они нуждались в поддержке и уходе. «Сильнейшая боль, которую испытала нарциссическая личность при отвержении ее истинного self, ведет к использованию защиты в виде отсечения болезненных чувств и эмоций» [17, с. 303];

3) нарциссическое расширение. Если окружение ребенка дает ему понять, что он важен не сам по себе, а из-за выполнения определенной функции, или требует, чтобы он был другим, чем есть в реальности, то настоящие чувства и желания ребенка подавляются из-за страха отвержения. «Если на ребенка делается ставка как на жизненно важный объект, необходимый для собственной самооценки, то всякий раз, когда ребенок разочаровывает, его будут прямо или косвенно критиковать» [18, с. 315]. Такой ребенок получает метапослание: «Будь тем, кем я хочу тебя видеть, и я буду тебя любить». Вследствие этого развивается фальшивое компенсаторное self, или «ложное Я» (Д. Винникот), защита которого требует огромных усилий;

4) отсутствие во внутреннем мире ребенка репрезентаций надежного, постоянно поддерживающего материнского объекта, заставляющее навязчиво искать его вовне, в искусственных объектах симбиотической привязанности-зависимости [16].

В подростковом возрасте может произойти закрепление нарциссической травмы или освобождение от нее. Последнее маловероятно, поскольку для подростка весьма соблазнительно принять свою практически сформировавшуюся Личность (Эго) за собственную сущность и отказаться чувствовать связь с Самостью. Так индивид становится неискренним не только по отношению к другим, но и к себе. Возникает ложь нарциссической личности, принимаемая ею за правду и защищаемая порой с маниакальным упорством [6].

Подходы к происхождению *психопатий* различаются: так, Э. Крепелин, К. Шнайдер, И. Кох, М.О. Гуревич, П.Б. Ганнушкин считали психопатию врожденной стабильной дисгармонией психики, в то же время Л. Мишо, А.К. Ленц, О.В. Кербиков полагали, что психопатия может быть порождена силой внешних воздействий на личность. Промежуточной точки зрения придерживался И. Шульц, который писал о сформированных средой «краевых» психопатиях, противопоставляя их «ядерным», т.е. врожденным [1]. В настоящее время установлено, что этиология психопатии включает в себя как нейробиологическую дисфункцию, вследствие чего индивид не способен к эмпатии и глубокому переживанию эмоций, зато имеет развитую способность к их правдоподобной имитации [20], так и социальные компоненты – воздействие неблагоприятных социальных факторов, таких как психологические травмы в детском возрасте, дисгармоничный стиль воспитания, насилие в семье.

Итак, общей характеристикой рассматриваемых нами субклинических черт является то, что они формируются под влиянием нарушения взаимоотношений со значимыми другими в ближайшем окружении ребенка. Наиболее близким и значимым для ребенка человеком является мать. Можно предположить, что если она обладает выраженными субклиническими чертами личности, то это неминуемо окажет негативное влияние на формирование личности ребенка, осложнит процесс его социального взаимодействия. Важно выяснить, какие конкретно личностные свойства будут сформированы у индивида, который в детском возрасте испытал на себе деструктивное влияние матери с выраженными субклиническими чертами, образно говоря, впитает ли он «с молоком матери» «дурные» свойства ее характера. Нами не обнаружены исследования влияния субклинических черт матери на личностные свойства ребенка, что совместно со сказанным выше и обуславливает актуальность нашего исследования.

Цель исследования: выявить характер влияния субклинических черт (макиавеллизма, нарциссизма, психопатии) матери на личностные особенности индивидов юношеского возраста (черты «Темной триады», ситуативную и личностную тревожность).

Гипотеза исследования (основная): субклинические черты матери оказывают влияние на черты «Темной триады» индивида, а также способствуют возникновению ситуативной и личностной тревожности в юношеском возрасте.

Дополнительная гипотеза исследования: субклинические черты матери взаимосвязаны с чертами «Темной триады», а также с ситуативной и личностной тревожностью у индивидов в юношеском возрасте.

В качестве эмпирических методов использовались метод тестов и опроса. Применялся следующий **психодиагностический инструментарий:**

– опросник «Темная Дюжина», предназначенный для диагностики субклинических черт индивидов в юношеском возрасте [1]. Методика предлагалась респондентам дважды: 1) для диагностики собственных субклинических черт; 2) для оценки представлений о субклинических чертах матери (с этой

целью опросник был модифицирован нами: во втором его варианте слово «я» было заменено на словосочетание «моя мама»);

– тест «Исследование тревожности» (опросник Ч. Спилбергера) – для выявления уровня тревожности индивида в данный момент (реактивной тревожности как состояния) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека) [21].

Использовались следующие **методы обработки данных**: коэффициент ранговой корреляции Спирмена и множественный регрессионный анализ.

В исследовании приняли участие 100 человек (50 девушек и 50 юношей), студенты различных факультетов учреждения образования «Полоцкий государственный университет» в возрасте от 17 до 19 лет. Респонденты, согласно периодизации Э. Эриксона, принадлежат к юношескому возрасту. Выбор данного возраста объясняется тем, что: 1) в этот период формируются морально-нравственные основы личности; 2) при ярко выраженном стремлении к независимости у молодых людей сохраняется глубинная связь с родителями и потребность в поддержке с их стороны [22].

На первом этапе исследования были проанализированы результаты диагностики субклинических черт личности у испытуемых, а также оценки выраженности черт «Темной триады» у их матерей. Установлено, что среди индивидов юношеского возраста высокие показатели нарциссизма выявлены у 33%, макиавеллизма – у 26%, психопатии – у 15% респондентов. Согласно оценке испытуемых высокий уровень как макиавеллизма, так и нарциссизма характерен для 16% матерей испытуемых, психопатии – для 12%.

На втором этапе исследования был определен характер взаимосвязи субклинических черт матери и личностных особенностей индивидов юношеского возраста без учета гендерных различий. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязи субклинических черт матери и личностных особенностей индивидов в юношеском возрасте (коэффициенты корреляции Спирмена и уровень статистической значимости)

Переменные	Нарциссизм респондента	<i>p</i>	Психопатия респондента	<i>p</i>	Макиавеллизм респондента	<i>p</i>	СТ респондента	<i>p</i>	ЛТ респондента	<i>p</i>
Макиавеллизм матери	-0,05	0,58	0,36	0,00	0,17	0,09	-0,20	0,05	-0,25	0,01
Нарциссизм матери	0,26	0,01	0,03	0,78	0,15	0,12	-0,13	0,17	-0,15	0,12
Психопатия матери	0,05	0,61	0,27	0,01	0,06	0,54	0,04	0,67	-0,14	0,15

Примечание. В таблицах 1–3 используются следующие обозначения: СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; *p* – уровень значимости.

Из данной таблицы видно, что *Макиавеллизм матери* образует значимую положительную умеренную корреляцию с *Психопатией респондента*. Можно предположить, что если мать характеризуется высоким уровнем макиавеллизма, то индивид для защиты своей идентичности от разрушающих ее манипуляций, будет вынужден проявлять характеристики психопатической личности, такие как бесстрашие, импульсивность, безрассудность, эмоциональная холодность, склонность к обману, манипуляции и нарушению социальных норм.

Макиавеллизм матери также образует значимые отрицательные слабые отрицательные корреляционные связи с *ситуативной и личностной тревожностью респондента*. Указанные результаты могут объясняться тем, что «макиавеллистка» постоянно пытается манипулировать поведением ребенка, который, привыкая к этому, воспринимает поведение матери как нормальное и становится внешне нечувствительным к манипулированию и связанным с ним стрессовым ситуациям. Кроме того, низкая ситуативная и личностная тревожность у индивидов юношеского возраста может выступать как признак развития психопатических характеристик, в частности эмоциональной холодности, которая является обратной стороной низкой тревожности.

Нарциссизм матери связан значимой положительной слабой корреляционной связью с *Нарциссизмом респондента*. Это означает, что, с повышением у матери уровня нарциссизма, его показатели у индивидов юношеского возраста также возрастают. Известно, что индивиды, которые воспитывались личностями с высоким уровнем нарциссизма или имели значительный травматический опыт взаимодействия с ними, во многих случаях сохраняют специфические следы этих отношений, называемые нарциссической травмой. Такие индивиды, как нарциссические личности, прилагают много усилий для поддержания ощущения своей сверхзначимости либо склонны безропотно выполнять прихоти окружающих из-за боязни столкнуться с их гневом [23]. Возможно также, что ребенок присваивает личностные свойства

нарциссичной матери в результате бессознательного подражания, поскольку она обладает определенной харизмой, которая может быть привлекательна для него.

Обнаружено, что *Психопатия матери* связана значимой положительной слабой корреляционной связью с *Психопатией у респондентов*. В данном случае причиной психопатических свойств индивида может послужить как унаследованная от матери нейробиологическая дисфункция аффективной сферы, так и эмоциональное насилие по отношению к ребенку со стороны матери, к которому предрасполагают ее психопатические свойства личности. Как отмечает И.А. Фурманов, постоянное переживание отрицательных эмоций из-за конфликтов, агрессии и насилия, а также невозможность поделиться с кем-нибудь своими переживаниями и таким образом снизить эмоциональное напряжение приводят к «замораживанию» эмоций. Возникающая вследствие этого «аффективная тупость» – не что иное, как механизм психологической защиты, обеспечивающий выживание в подобной ситуации [24]. И, возможно, основа для формирования эмоциональной холодности и бессердечия психопатической личности, которая, защищаясь от душевной боли, утрачивает связь со своими истинными эмоциями.

С остальными показателями личностных особенностей индивидов юношеского возраста субклинические черты матери не образуют значимых корреляций ($p > 0,05$).

С целью выявления гендерных различий в характере взаимосвязи между особенностями субклинических черт матери и личностными особенностями индивидов юношеского возраста корреляционный анализ был осуществлен последовательно на выборках девушек и юношей. Его результаты, полученные на женской выборке, представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Взаимосвязи субклинических черт матери и личностных особенностей девушек (коэффициенты корреляции Спирмена и уровень статистической значимости)

Переменные	Нарциссизм респондента	p	Психопатия респондента	p	Макиавеллизм респондента	p	СТ респондента	p	ЛТ респондента	p
Макиавеллизм матери	-0,07	0,61	0,30*	0,04	0,13	0,33	-0,24	0,09	-0,14	0,30
Нарциссизм матери	0,44	0,00	-0,06	0,72	0,16	0,30	-0,29	0,04	-0,30	0,04
Психопатия матери	-0,12	0,36	0,15	0,27	-0,22	0,11	-0,15	0,30	-0,14	0,32

В результате анализа взаимосвязей субклинических черт матери с личностными особенностями девушек (таблица 2) выявлены общие для выборки в целом и выборки девушек умеренные положительные корреляционные связи между *Макиавеллизмом матери* и *Психопатией респондента*, *Нарциссизмом матери* и *Нарциссизмом респондента* ($p < 0,05$), которые проинтерпретированы выше. Обнаружено, что, как и в общей выборке, у девушек субклинические черты матери не образуют значимых корреляций с *Макиавеллизмом респондента* ($p > 0,05$).

В отличие от выборки в целом на женской выборке обнаружены значимые обратные умеренные корреляции *Нарциссизма матери* с показателями *ситуативной* и *личностной тревожности респондента* ($p < 0,05$). Это означает, что с повышением нарциссизма у матери выраженность как ситуативной, так и личностной тревожности у девушек снижается. Возможно, это свидетельствует об упомянутом выше механизме психологической защиты: «замораживании эмоций» при общении с человеком, который для достижения своих целей способен прибегать к эмоциональному шантажу [25].

Не выявлено значимых корреляций между *Психопатией матери* и *Психопатией респондента*, между *Макиавеллизмом матери* и *ситуативной* и *личностной тревожностью респондента* ($p > 0,05$).

Результаты корреляционного анализа на мужской выборке представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Взаимосвязи субклинических черт матери и личностных особенностей юношей (коэффициенты корреляции Спирмена и уровень статистической значимости)

Переменные	Нарциссизм респондента	p	Психопатия респондента	p	Макиавеллизм респондента	p	СТ респондента	p	ЛТ респондента	p
Макиавеллизм матери	0,01	0,97	0,30	0,03	0,17	0,23	-0,08	0,54	-0,22	0,12
Нарциссизм матери	0,15	0,27	0,08	0,58	0,15	0,28	-0,01	0,97	-0,01	0,91
Психопатия матери	0,26	0,06	0,31	0,03	0,27	0,06	0,25	0,08	0,02	0,89

Из таблицы 3 видно, что результаты корреляционного анализа переменных субклинических черт матери и личностных особенностей юношей находятся в соответствии с результатами, полученным на общей выборке испытуемых: выявлены положительные умеренные корреляции *Макиавеллизма матери* и *Психопатии респондента*; *Психопатии матери* и *Психопатии респондента* ($p < 0,05$). Вместе с тем не было обнаружено значимых корреляций между *Нарциссизмом матери* и *Нарциссизмом респондента* ($p > 0,05$).

На третьем этапе исследования с целью выявления влияния субклинических черт матери на личностные особенности индивидов в юношеском возрасте был проведен множественный регрессионный анализ. Не обнаружено совместного влияния субклинических черт матери на личностные особенности индивидов в юношеском возрасте: в частности, на макиавеллизм ($r^2 = 0,04$, $F(3,96) = 1,46$ ($p = 0,23$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,12), нарциссизм ($r^2 = 0,11$, $F(3,96) = 3,77$ ($p < 0,01$); к-т Дарбина-Ватсона = 1,78), психопатию ($r^2 = 0,17$, $F(3,96) = 6,53$ ($p < 0,01$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,13), ситуативную ($r^2 = 0,07$, $F(3,96) = 1,76$ ($p = 0,16$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,12) и личностную ($r^2 = 0,05$, $F(3,96) = 1,82$ ($p = 0,15$); к-т Дарбина-Ватсона = 1,61) тревожность, однако выявлено влияние отдельных факторов на зависимые переменные. Результаты исследования представлены в таблицах 4, 5.

Таблица 4. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на нарциссизм у индивидов в юношеском возрасте

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			9,18	1,26	0,00
Макиавеллизм	-0,15	0,11	-0,16	0,12	0,18
Нарциссизм	0,36	0,11	0,41	0,13	0,00
Психопатия	-0,01	0,11	-0,01	0,12	0,91

В таблице 4 отражено, что в юношеском возрасте *Нарциссизм матери* на достоверном уровне оказывает влияние на *Нарциссизм респондента* ($p < 0,05$). Иными словами, если у матери присутствуют «нарциссические» черты, то у индивида в юношеском возрасте они также будут проявляться. Это означает, что если мать использует других людей для достижения собственных целей и присваивает чужие идеи или проявляет превосходство и свою исключительность по отношению к другим людям, то ребенок отчасти под влиянием нарциссической травмы, отчасти под влиянием харизмы «нарцисса» начинает подражать ее модели поведения и проявлять нарциссические черты личности.

Таблица 5. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на психопатию у индивидов в юношеском возрасте

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			5,95	1,12	0,00
Макиавеллизм	0,38	0,11	0,36	0,10	0,00
Нарциссизм	-0,21	0,12	-0,21	0,11	0,06
Психопатия	0,15	0,11	0,15	0,11	0,16

Из таблицы 5 видно, что *Макиавеллизм матери* оказывает значимое влияние на *Психопатию респондента* ($p < 0,05$). Это означает, что если у матери присутствуют «макиавеллистические» черты, то индивид будет проявлять себя как психопатическая личность. Как уже было сказано, психопатические черты могут формироваться под влиянием стремления защитить собственное «я» от манипуляций и безжалостной «игры на эмоциях», свойственных для матери с макиавеллистическими чертами личности.

Макиавеллизм респондента, а также *ситуативная и личностная тревожность респондента* не обнаруживают зависимости от влияния субклинических черт матери ($p > 0,05$).

Результаты множественного регрессионного анализа с учетом гендерных различий представлены в таблицах 6–10.

Первоначально охарактеризуем влияние субклинических черт матери на личностные особенности девушек (таблицы 6–8). Не выявлено совместного влияния субклинических черт матери на личностные особенности девушек: в частности, на макиавеллизм ($r^2 = 0,16$, $F(3,46) = 2,86$ ($p = 0,05$); к-т Дарбина-

Ватсона = 2,10), нарциссизм ($r^2 = 0,29$, $F(3,46) = 6,11$ ($p < 0,01$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,08), психопатию ($r^2 = 0,12$, $F(3,46) = 2,18$ ($p = 0,10$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,22), ситуативную ($r^2 = 0,07$, $F(3,46) = 1,14$ ($p = 0,35$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,11) и личностную ($r^2 = 0,07$, $F(3,46) = 1,31$ ($p = 0,28$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,07) тревожность, однако выявлено влияние отдельных факторов на зависимые переменные.

Таблица 6. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на нарциссизм у девушек

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			8,21	1,77	0,00
Макиавеллизм	-0,06	0,14	-0,06	0,16	0,69
Нарциссизм	0,59	0,14	0,74	0,17	0,00
Психопатия	-0,23	0,15	-0,35	0,23	0,14

Исходя из данных в таблице, видно, что у девушек в соответствии с результатами, полученными на общей выборке, *Нарциссизм матери* оказывает значимое влияние на *Нарциссизм респондента* ($p < 0,05$). Причины этого были описаны нами выше.

Таблица 7. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на психопатию у девушек

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			6,45	1,76	0,00
Макиавеллизм	-0,12	0,15	-0,13	0,17	0,44
Нарциссизм	-0,05	0,17	-0,06	0,23	0,79
Психопатия	0,38	0,16	0,38	0,16	0,02

Как и на общей выборке, на женской выборке выявлено, что *Макиавеллизм матери* оказывает значимое влияние на *Психопатию респондента* ($p < 0,05$).

В ходе множественного регрессионного анализа нами были выявлены также и специфичные для выборки девушек влияния. Результаты исследования представлены в таблице 8.

Таблица 8. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на макиавеллизм у девушек

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			8,89	1,93	0,00
Макиавеллизм	0,33	0,15	0,41	0,19	0,03
Нарциссизм	-0,40	0,16	-0,62	0,25	0,02
Психопатия	0,19	0,16	0,20	0,17	0,24

Из таблицы видно, что у девушек *Нарциссизм матери* на достоверном уровне оказывает обратное влияние на *Макиавеллизм респондента* ($p < 0,05$). Это означает, что если у матери слабо выражены свойства нарциссической личности, то девушка будет склонна к развитию у себя макиавеллистических черт. Известно, что здоровые, в меру выраженные признаки нарциссизма позволяют субъектам быть успешными, обладать здоровыми амбициями, получать удовлетворение от творчества и достигнутых результатов. Если мать не амбициозна, не стремится к личному успеху, не получает удовлетворения от творческой деятельности, дочь может научиться использовать такую «не пристроенную к собственному делу» мать в качестве инструмента для достижения своих целей.

Кроме того, *Макиавеллизм матери* на достоверном уровне оказывает влияние на *Макиавеллизм респондента* ($p < 0,05$). Это означает, что если мать манипулирует другими в своих интересах, относится к людям с выраженным цинизмом, рассматривая окружающих в качестве инструментов для реализации

своих потребностей, может без упряздений совести нарушить этические нормы, то ее дочь также будет использовать манипулятивные стратегии, видя в них эффективное средство достижения собственных целей.

На достоверном уровне не было выявлено влияния субклинических черт матери на ситуативную и личностную тревожность респондентов ($p > 0,05$).

Результаты множественного регрессионного анализа на мужской выборке представлены в таблицах 9–10. Не установлено совместного влияния субклинических черт матери на личностные особенности юношей: в частности, на макиавеллизм ($r^2 = 0,04$, $F(3,96) = 1,46$ ($p = 0,23$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,30), нарциссизм ($r^2 = 0,11$, $F(3,96) = 3,77$ ($p < 0,01$); к-т Дарбина-Ватсона = 1,60), психопатию ($r^2 = 0,17$, $F(3,96) = 6,53$ ($p < 0,01$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,06), ситуативную ($r^2 = 0,07$, $F(3,96) = 1,76$ ($p = 0,16$); к-т Дарбина-Ватсона = 2,13) и личностную ($r^2 = 0,05$, $F(3,96) = 1,82$ ($p = 0,15$); к-т Дарбина-Ватсона = 1,43) тревожность, однако выявлено влияние отдельных факторов на зависимые переменные.

Таблица 9. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на психопатию у юношей

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			8,92	1,91	0,00
Макиавеллизм	0,43	0,16	0,41	0,15	0,01
Нарциссизм	-0,30	0,16	-0,28	0,16	0,07
Психопатия	0,26	0,15	0,24	0,13	0,08

В данной таблице представлено, что *Макиавеллизм матери* оказывает влияние на *Психопатию респондентов* ($p < 0,05$). Указанные результаты соответствуют данным, полученным на общей и на женской выборках.

Таблица 10. – Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния субклинических черт матери на ситуативную тревожность у юношей

Субклинические черты матери	Стандартизированные регрессионные коэффициенты β	Стандартная ошибка β	Регрессионные коэффициенты b	Стандартная ошибка b	Уровень значимости p
Свободный член (смещение)			8,93	1,91	0,00
Макиавеллизм	0,08	0,17	-0,18	0,41	0,66
Нарциссизм	0,34	0,16	0,77	0,35	0,03
Психопатия	-0,18	0,17	-0,42	0,40	0,29

В таблице 10 отражено, что *Психопатия матери* оказывает на достоверном уровне влияние на формирование *ситуативной тревожности респондента*. Ситуативная, или реактивная, тревожность характеризуется как состояние субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Оно возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Последствиями ситуативной тревожности обычно являются нарушения внимания, снижение работоспособности, повышенная утомляемость и быстрая истощаемость.

Развитию тревожности у индивида в данном случае может способствовать антиобщественное поведение и стиль жизни матери с выраженными психопатическими свойствами, в ходе которого ребенок не получает навыков нормальной социализации в обществе, приобретает неспособность адекватно реагировать на те или иные стрессовые ситуации, нестабильность реакций и импульсивность поведения. Получая различные и не похожие по своей сути реакции на одни и те же ситуации, индивид начинает испытывать страх и тревогу перед необходимостью что-либо попросить или узнать у матери. Таким образом, возникает ситуативная тревожность.

Не обнаружено на достоверном уровне влияния субклинических черт матери на *Макиавеллизм*, *Нарциссизм респондента*, а также на его *личностную тревожность* ($p > 0,05$).

Выводы.

1. Общей для выборки в целом, а также для выборок юношей и девушек, является значимая положительная корреляционная связь *Макиавеллизма матери* и *Психопатии респондента*.

Обнаружено, что некоторые данные, полученные с учетом гендерных различий, соответствуют результатам, полученным на общей выборке:

- у девушек *Нарциссизм матери* связан на достоверном уровне положительной корреляционной связью с *Нарциссизмом респондента*;
- у юношей *Психопатия матери* образует значимую положительную корреляцию с *Психопатией респондента*.

Кроме того, у девушек была обнаружена значимые отрицательные корреляционные связи *Нарциссизма матери* с *ситуативной* и *личностной тревожностью респондента*. У юношей не выявлено уникальных, отличных от обнаруженных в общей выборке, взаимосвязей субклинических черт матери и личностных особенностей респондентов.

2. Общим для выборки в целом, а также для выборок юношей и девушек является выявленное на достоверном уровне влияние макиавеллизма матери на психопатию респондента.

Обнаружены также на достоверном уровне следующие случаи влияния субклинических черт матери на личностные особенности индивидов юношеского возраста: нарциссизм матери обуславливает нарциссизм респондента (на общей выборке, у девушек). Установлено, что у девушек макиавеллизм матери способствует как психопатии, так и нарциссизму; нарциссизм матери оказывает обратное влияние на макиавеллизм. У юношей психопатия матери обуславливает развитие ситуативной тревожности.

3. Макиавеллизм матери во всех случаях образует положительную корреляцию с психопатией и обнаруживает прямое влияние на возникновение психопатии у индивидов в юношеском возрасте.

Манипулятивное поведение матери, ее пренебрежение чувствами ребенка, а в ряде случаев намеренное провоцирование у него негативных эмоций (вины, стыда, недовольства собой) способствуют формированию у индивида особого механизма защиты – «аффективной тупости», которая проявляется в алекситимических нарушениях, эмоциональной холодности, снижении эмпатии. По мнению С. Форвард и К. Бака, если кто-либо характеризует себя как холодного и бесчувственного человека, то это говорит о том, что его детские переживания были болезненными и чрезвычайно интенсивными, и ему пришлось «защищаться изо всех сил, чтобы выжить и стать взрослым» [26, с. 216].

4. В юношеском возрасте нарциссизм матери на достоверном уровне образует положительную корреляцию с нарциссизмом респондента и оказывает прямое влияние на него (данные результаты получены на общей и на женской выборках). Есть основание предположить, что в результате взаимодействия с матерью с нарциссическими чертами индивид приобретает специфические свойства «нарцисса» как под влиянием нарциссической травмы, так и в результате бессознательного подражания матери, которая обладает определенной харизмой, привлекательной для ребенка.

5. Учитывая, что субклинические черты матери далеко не во всех случаях на достоверном уровне коррелируют с чертами «Темной триады», а также с ситуативной и личностной тревожностью индивида в юношеском возрасте (или обнаруживают влияние на них), можно сделать вывод о том, что дополнительная и основная гипотезы исследования подтвердились частично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика диагностики личностных черт «темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т.В. Корнилова [и др.] // Психол. журн. – 2015. – Т. 36. – № 2. – С. 99–112.
2. Егорова, М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств / М.С. Егорова // Вестн. Перм. гос. пед. ун-та. Сер. 10, Дифференц. психология. – 2009. – №. 1-2. – С. 65–80.
3. Christie, R. Scale construction / In R. Christie & F. L. Geis (Eds.), *Studies in Machiavellianism*. – New York : Academic Press, 1970. – P. 10–34.
4. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М. : ЧеРо, 1997. – 444 с.
5. Ларина, А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма / А.Д. Ларина // Вопросы психологии. – 2010. – № 3 (март-апрель). – С. 75–83.
6. Бурго, Дж. Осторожно, нарцисс! Как вести себя с этими самовлюбленными типами / Дж. Бурго. — М. : Альпина Паблишер, 2016. – 298 с.
7. Кернберг, О. Тяжелые личностные расстройства / О. Кернберг. – М. : Класс, 2005. – 464 с.
8. Темная триада: макиавеллизм, психопатия, нарциссизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-dark-triad.livejournal.com/203851.html>. – Дата доступа: 3.07.2017.
9. Психиатрия : учебник для студентов мед. вузов / М.В. Коркина [и др.]. – 3-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2006. – 576 с.
10. Psychopathic Personality: Bridging the Gap Between Scientific Evidence and Public Policy : [англ.] / J.L. Skeem [et al.] // *Psychological Science in the Public Interest*. – 2011. – Vol. 12, No. 3. – P. 95–162.
11. Paulhus, D.L. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy / D.L. Paulhus, K.M. Williams // *Journal of Research in Personality*. – 2002. – V. 36. – P. 556–563.
12. Cleckley, H. The Mask of Sanity / H. Cleckley. – St. Louis : C.V. Mosby Co., 1976. – 469 с.

13. Хаэр, Р. Лишенные совести. Пугающий мир психопатов / Р. Хаэр. – М. : Вильямс, 2007. – 89 с.
14. Кернберг, О.Ф. Отношения любви: норма и патология / О.Ф. Кернберг ; пер. с англ. М.Н. Георгиевой. – М. : Класс, 2000. – 256 с.
15. Ганнушкин, П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – Н. Новгород : Изд-во Нижегород. гос. мед. академии, 1998. – 124 с.
16. Соколова, Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 67–80.
17. Погодин, И.А. Нарциссизм: феноменология, диагностика, психологическая помощь / И.А. Погодин, Н.И. Олифирович // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; сост. и науч. ред. О.В. Белановская. – Минск, 2007. – Вып. 7. – С. 303–309.
18. Мак Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак Вильямс. – М. : Класс, 2007. – 480 с.
19. Крыщенко, О. Нарциссизм и нарциссическая личность. Обзор существующих в психологии подходов и взглядов [Электронный ресурс] / О. Крыщенко // Каф. архетип. исслед. при МУФО. – Режим доступа: <http://www.kafedramtai.ru/almanac/78-almanac-issue-6/reviews/631-krychenkonarcissism>. – Дата доступа: 3.07.2017.
20. Lindberg, N. Psychopathic Features in Adolescence / N. Lindberg // Psychopathy and Law: A Practitioner's Guide : [англ.]. – Wiley-Blackwellruen, 2012. – P. 127–138.
21. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2006. – С. 32–34.
22. Психология человека от рождения до смерти. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
23. Akhtar, S. Comprehensive Dictionary of Psychoanalysis / S. Akhtar. – London : Karnac Books, 2009. – 404 p.
24. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция : учеб. пособие / И.А. Фурманов. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. – 401 с.
25. Форвард, С. Эмоциональный шантаж / С. Форвард. – М. : Эксмо, 2017. – 330 с.
26. Форвард, С. Вредные родители / С. Форвард, К. Бак. – СПб. : Питер, 2015. – 336 с.

Поступила 07.07.2017

INFLUENCE OF SUBCLINICAL FEATURES OF THE MOTHER ON PERSONAL FEATURES OF INDIVIDUALS OF YOUNG AGE

I. ANDREYEVA, O. LIPSKAYA

The article analyzes the results of the study of the influence of the subclinical traits ("The Dark Triad") of the mother on the personality characteristics of the youth (aged 17-19 years). Evaluation of the severity of sub-clinical features of mothers was based on the ideas about them in children.

A common correlation between the mother's Machiavellianism and the respondent's psychopathy was revealed for the sample as a whole, as well as for the samples of young men and women. Gender differences in interrelations between the subclinical features of the mother and the personal characteristics of the respondents are characterized.

It was found that the respondent, regardless of his gender, the mother's Machiavellianism promotes the development of psychopathy, and the mother's narcissism to the development of narcissistic properties. In girls, the development of Machiavellianism is promoted both by the low level of mother's narcissism and by its high level of Machiavellianism. In young men, mother's psychopathy contributes to the occurrence of situational anxiety.

Keywords: subclinical personality traits, "Dark triad", narcissism, Machiavellianism, psychopathy, anxiety.

УДК 17.022.11

**САМОУБЕЖДЕНИЕ И ОБЪЯТИЯ VS МУЗЫКА:
ПОВЫШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ СЧАСТЬЯ У СТУДЕНТОВ
ПОСРЕДСТВОМ ВЫПОЛНЕНИЯ НАМЕРЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ**

В.Ю. РАДЗИХОВСКАЯ, канд. психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА
(Полоцкий государственный университет)

Представлено исследование субъективного ощущения счастья у студентов, проведенное с помощью метода формирующего эксперимента. Приведены эмпирические данные, иллюстрирующие различия в эффективности различных намеренных действий счастья. В ходе исследования на достоверном уровне было установлено, что наиболее эффективным для повышения субъективного ощущения счастья намеренным действием является самоубеждение. Предложены рекомендации по использованию намеренных действий счастья с целью повышения уровня его субъективного ощущения.

Ключевые слова: счастье, субъективное ощущение счастья, намеренные действия счастья, самоубеждение.

Введение. На сегодняшний день общество характеризуется как нестабильное и напряженное. Этому способствуют различные отрицательные факторы (экономические, политические, духовные, социальные), которые приводят к снижению позитивного мироощущения как человека в отдельности, так и общества в целом.

Известно, что счастливый человек более эффективно использует собственные возможности и потенциал. Высокий уровень счастья в обществе является залогом успешности развития и процветания государства. Будучи счастливым, индивид тем самым улучшает не только свое психическое состояние, но и физическое, что в свою очередь наилучшим образом сказывается на уровне удовлетворенности жизнью. Если не берется в расчет влияние эмоционального благополучия на эффективность деятельности, то государство теряет собственный потенциал развития в лице добросовестных работников, готовых трудиться на благо общества. Поэтому как изучение самого феномена счастья, так и разработка способов повышения его субъективного уровня являются актуальными.

Проблема исследования. Исследования проблемы счастья в настоящее время являются очень перспективными. В связи с недостаточной разработанностью теоретической базы существует ограниченность разработок диагностического материала и психокоррекционных методов. Диагностический инструментарий, который существует на данный момент, не дает возможности измерения счастья во всей совокупности его составляющих, т.к. в разных методиках, как правило, акцентируется внимание на одном из компонентов счастья: когнитивном (включает смысложизненные и ценностные ориентации, а также самосознание) либо аффективным (в его составе удовлетворенность различными сферами жизнедеятельности, оптимистический / пессимистический взгляд на жизнь). На данный момент существует ряд психокоррекционных методик, направленных на повышение уровня счастья, однако разрабатываются они чаще всего в зависимости от теоретических и прикладных навыков психолога, часто без учета современных эмпирических данных по проблеме психологии счастья.

Понятие счастья берет начало в житейской психологии. Однако житейские знания о счастье носят разрозненный характер и включают в себя общие представления людей о способе его достижения, о его предмете. В науке *счастье* определяется как *психологический феномен, характеризующийся осмысленностью жизнедеятельности человека, доминированием позитивного эмоционального состояния, положительным отношением к себе и окружающему миру* [6].

С понятием счастья связан феномен *субъективного благополучия* – интегрального социально-психологического образования, включающего оценку и отношение человека к самому себе и к своей жизни, которое является одним из важнейших аспектов понятия счастья [8].

Счастье как психологический феномен можно рассмотреть с точки зрения трех основных позиций: как ценность (т.е. цель или результат деятельности), как позитивное аффективное состояние и как удовлетворенность жизнью.

В понимании *счастья как ценности* выделяются две основные позиции: как мотив (жизненная цель и объект стремлений) и как результат деятельности человека. По мнению И.А. Дзидарьян, счастье связано с ценностными отношениями и приоритетами. Она выделяет три феноменологических базовых типа счастья: гедонистический, смысложизненный и осторожно-оборонительный, которые связаны с мотивационно-потребностной сферой. Р. Эммонс, опираясь на развиваемый им «целевой» подход, указывает на то, что когда люди ориентируют свою жизнь на достижение духовных результатов, им свойственно переживать свою жизнь как подлинную, целостную и осмысленную. Автор подчеркивает, что во многом именно личностные стремления обуславливают различные уровни субъективного благополучия (аффективный, когнитивный, физический). Личностный смысл рассматривается как значимый фактор счастья, которое при этом оказывается побочным продуктом участия в значимой деятельности, не ставящей достижение счастья главной целью [1].

Счастье как *позитивное аффективное состояние* (чувство или эмоция человека) представляет собой многомерное переживание, которое складывается из отдельных чувств, настроений, эмоциональных оценок, в т.ч. и отрицательных. Счастье интегрирует эти чувства и эмоции в общую положительную оценку человеком своей жизни. В связи с этим М. Аргайл определяет счастье как осознание человеком удовлетворенности своей жизнью или как частоту и интенсивность положительных эмоций. Основным показателем счастья – эмоция радости. Радость является эмоциональной составляющей счастья, а удовлетворенность (рефлексивная оценка того, насколько все было и остается благополучным) – когнитивной [2].

Счастье как *удовлетворенность и удовлетворение*. По мнению С. Селигмана, счастье включает в себя два типа переживаний: удовольствие и удовлетворение. Удовольствие характеризуется сильным чувственным эмоциональным компонентом и почти незадействованным когнитивным. Удовлетворение имеет место тогда, когда деятельность не предполагает сильных чувств, но важна полная вовлеченность в деятельность.

В структуру счастья включены когнитивный и аффективный компоненты. *Когнитивный* компонент счастья характеризуется целостной, относительно непротиворечивой картиной мира субъекта, пониманием текущей жизненной ситуации, смыслами и ценностями. Он является сложным и многомерным, включая такие элементы, как потенциал личности, личностный смысл, ценностные ориентации личности и жизненные цели. По мнению Г.М. Зараковского, потенциал личности играет доминирующую роль в формировании счастья и удовлетворенности человека. Психологический потенциал является системой психологических свойств личности, определяющей возможность ее успешной жизни в различных сферах жизнедеятельности. Потенциал складывается из таких свойств личности, как общая активность (энергичность, инициативность), способности (умственные, сенсорные, сенсомоторные и др.), регуляторные качества (самооценка, ценностные ориентации) [3].

Важной составляющей когнитивного компонента счастья является понятие личностного смысла. Можно выделить несколько подходов к определению смысла: деятельностный (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.К. Вилюнас), мотивационный (Б.С. Братусь), рефлексивный (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова). В рамках этих подходов смысл определяется: как отношение мотива деятельности к ее цели (А.Н. Леонтьев); смысл отражает реальные отношения субъекта с миром, выполняет ориентирующую функцию и способствует организации внутреннего мира субъекта (Д.А. Леонтьев). Личностный смысл выполняет две важные функции: смысл является опорой, которая помогает регулировать деятельность; является основой создания образа будущего, будущих перспектив [4].

Следующая составляющая когнитивного компонента – *ценностные ориентации личности*. Они источник жизненных целей человека, то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Ценности выступают в роли идей, идеалов, целей, к которым стремится человек и общество. Они выступают регулятором поведения и поддержкой социального порядка.

Что касается *целей* как элемента когнитивного компонента, следует отметить, что цели человека неразрывно связаны со смыслами и ценностями. Так, одним из механизмов целеполагания, согласно Н.Ф. Наумовой, являются ценностные ориентации, т.к. они ориентируют человека в социальном и природном мире.

Существует несколько вариантов определений жизненных целей человека. Чаще всего цель определяется как идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности; как желаемый результат.

Аффективный (эмоциональный) компонент представлен переживаниями, чувствами, настроениями, которые обусловлены успешным (или неуспешным) функционированием всех сфер личности. Он является субъективным показателем, который зависит от внутренних впечатлений, переживаний и ощущений человека по тому или иному поводу. Аффективный (эмоциональный) компонент соответствует положительным эмоциям и оптимистическим чувствам. *Оптимизм* представляет собой не просто умонастроение личности, но практическую ориентацию в мире. Признаками оптимизма являются: позитивные ожидания относительно будущего, хорошее настроение, наличие воли, вера в лучшее в себе. Все это формирует атрибутивный стиль личности. Оптимистический атрибутивный стиль является стилем объяснения событий, при котором успехи воспринимаются как стабильные, глобальные и контролируемые, а неудачи как временные, локальные и изменяемые. Неудача для оптимистов является вызовом, интересной задачей.

В психологии выделяются *объективные* и *субъективные* факторы счастья. *Объективные* факторы подразумевают все сферы жизнедеятельности человека, характеризующие его социальную жизнь и ее условия (культурно-исторические и религиозные, материально-экономические, семейные и др.). *Субъективные* – включают в себя все индивидуально-психологические особенности человека и отражают его вклад в собственное благополучие (индивидуально-типологические факторы, личностные и др.).

Различия в уровне ощущения счастья у людей под влиянием фактора *здоровья* хорошо проиллюстрированы в исследовании особенностей представлений психосоматических больных о счастье, проведенном Н.В. Виничук (2012). В нем представлены результаты эмпирического исследования представлений о счастье психосоматических больных и людей, не имеющих психосоматического расстройства ($N = 50$). Ис-

следование показало, что для испытуемых группы «психосоматические больные» в меньшей степени характерны позитивная оценка себя и своей жизни в целом, способность быть независимым, умение противостоять общественному давлению, чувство уверенности в собственной способности добиваться поставленных результатов. Они больше подвержены депрессии, психическим, соматическим и психосоматическим заболеваниям. Вследствие перечисленного они имеют низкий уровень субъективного ощущения счастья. В группе «здоровые» общий высокий уровень психологического благополучия достигается, главным образом, за счет выраженности таких характеристик, как самопринятие, способность поддерживать удовлетворяющие потребности отношения с другими людьми, наличие целей в жизни и умение их реализовать, в следствие чего достигается более высокий субъективный ощущения счастья [5].

Выявлено, что на счастье как «субъективное благополучие» значительное влияние оказывают экстраверсия и нейротизм. Люди с повышенным нейротизмом чаще склонны проявлять негативные эмоции, а те, кто обладает более выраженной экстраверсией, – положительные [6].

Субъективное ощущение счастья во многом обусловлено *культурными различиями*. В данном контексте исследований счастья главное внимание обычно уделяется показателям коллективизма/индивидуализма в отдельных странах и менталитетах народов (в Китае, например, ощущения счастья отдельного человека напрямую связано с удовлетворенностью на уровне группы), с социальными нормами дозволенности или поощряемости эмоционального выражения, принятыми в разных этнических сообществах и т.п.

В результате теоретического изучения проблемы счастья нами была определена *цель* исследования – проанализировать эффективность определенных намеренных «действий счастья» (объятия с близкими и друзьями, прослушивание любимых музыкальных композиций, самоубеждение) для повышения уровня его субъективного ощущения. *Объектом* исследования является субъективное ощущение счастья как показатель внутренней удовлетворенности жизнью, *предметом* – эффективность «намеренных действий счастья» для повышения уровня субъективного ощущения счастья у студентов.

Гипотеза исследования: если испытуемые будут выполнять определенные регулярные действия «действий счастья» (среди которых – объятия с близкими и друзьями, прослушивание любимых музыкальных композиций, самоубеждение), то у них будет иметь место повышение уровня субъективного ощущения счастья. Наше предположение основано на «теории сорока процентов» счастья американского психолога С. Любомирски [7].

Выборка (3 экспериментальные и 1 контрольная группы) составила 80 испытуемых (по 20 испытуемых в каждой из групп). В ее состав вошли студенты 1–3 курсов Полоцкого государственного университета и других высших учебных заведений. Выборка сформирована без учета гендерных различий. Возраст испытуемых – 17–20 лет.

Процедура исследования. Для проведения исследования использовался метод формирующего эксперимента. Независимой переменной в данном эксперименте являются предложенные испытуемым намеренные «действия счастья», зависимой переменной – уровень субъективного ощущения счастья у испытуемых.

План эксперимента – простой однофакторный для трех экспериментальных и одной контрольной групп с предварительным и итоговым тестированием. Экспериментальные и контрольная группы были сформированы путем рандомизации. Они эквивалентны по основному диагностическому показателю, т.к. каждая из групп характеризуется приблизительно одинаковым первоначальным средним уровнем счастья (72–77%).

В ходе исследования была проведена первичная диагностика с помощью методики «Оксфордский опросник счастья» [8], целью которой является выявление текущего уровня субъективного ощущения счастья у трех экспериментальных и контрольной группы.

На этапе экспериментального воздействия испытуемым из трех экспериментальных групп было предложено в течение месяца регулярно выполнять по одному заданию с фиксацией хода его выполнения, собственного самочувствия и настроения в тетради (дневнике):

- **объятия** (экспериментальная группа № 1). Испытуемым предлагалось каждый день в течение месяца обнимать не менее 6 человек с фиксацией количества объятий в дневнике;

- **музыка** (экспериментальная группа № 2). В течение месяца необходимо прослушивать любимые композиции около 1 часа в день (и более, при условии прослушивания без наушников и на средней/низкой громкости) с записью о своем самочувствии и настроении;

- **самоубеждение** (экспериментальная группа № 3). В течение месяца каждый день (утром и перед сном) у зеркала необходимо повторять (вслух) то, чего хотелось бы достичь: (например, «Я самый успешный студент», «Я самый лучший друг», «Я отлично себя чувствую» и т.д.).

Все экспериментальные задания направлены на формирование позитивного взгляда на жизнь, повышения самооценки и общего уровня субъективного ощущения счастья. При этом предполагалось, что задания № 1 и № 2 оказывают влияние на аффективный компонент счастья, а задание № 3 в свою очередь влияет на его когнитивный компонент.

После завершения экспериментального воздействия был проведен ретест с помощью Оксфордского опросника счастья у экспериментальных групп для фиксации результатов эксперимента. Кроме того, ретест был проведен в контрольной группе с целью убедиться в отсутствии выраженных изменений у испытуемых за время проведения эксперимента.

Для обработки полученных в ходе исследования данных были выбраны однофакторный дисперсионный анализ и *t*-тест Стьюдента для зависимых выборок. Однофакторный дисперсионный анализ был использован для оценки выраженности изменений между несвязанными выборками, *t*-тест Стьюдента для зависимых выборок – для сопоставления результатов «тест-ретест» у контрольной и экспериментальных групп [9]. Обе методики обычно используются в случае нормального распределения переменных, однако известно, что они устойчивы также и к распределению, отличному от нормального.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования было произведено сопоставление показателей субъективного ощущения счастья в экспериментальных и контрольной группах с помощью однофакторного дисперсионного анализа, чтобы определить, насколько данные выборки эквивалентны. Диагностические показатели указанных групп на достоверном уровне не отличаются ($p > 0,05$).

На втором этапе исследования было проведено сопоставление показателей субъективного ощущения счастья по результатам теста и ретеста у экспериментальных и контрольной групп. В ходе сопоставления диагностических показателей теста и ретеста в экспериментальных группах № 1 и 2 не было обнаружено достоверных различий в показателях теста и ретеста (соответственно $p = 0,14$ и $p = 0,12$). В экспериментальной группе № 3, напротив, были обнаружены значимые различия в диагностических показателях теста и ретеста ($p = 0,003$), что свидетельствует в пользу эффективности экспериментального воздействия. В контрольной группе за время исследования изменений в уровне субъективного ощущения счастья на достоверном уровне не обнаружено ($p > 0,05$).

На заключительном этапе исследования было произведено сравнение результатов ретеста у экспериментальных и контрольной групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Были выявлены следующие различия: между экспериментальной группой № 1 и № 2 (соответственно $M = 78,55$ и $M = 70,40$; $p = 0,012$); между экспериментальной группой № 2 и № 3 (соответственно $M = 70,40$ и $M = 77$; $p = 0,036$).

После анализа результатов применения трех намеренных действий счастья можно утверждать, что наиболее эффективным «намеренным действием» счастья является самоубеждение, наименее эффективным – прослушивание музыки.

Выводы. По результатам нашего исследования можно говорить о том, что для повышения субъективного ощущения счастья наиболее действенным является воздействие на когнитивный компонент счастья, который в свою очередь влияет на аффективный компонент. Воздействие на когнитивный компонент счастья является более эффективным за счет влияния на глубинные установки личности, что в свою очередь вызывает ощутимый и стойкий результат в виде изменения жизненных установок на более позитивные, взгляда на себя и мир – на положительный и приводит к формированию оптимистического атрибутивного стиля личности.

Целенаправленное воздействие на аффективный компонент счастья с помощью намеренных «действий счастья» возможно как дополнение с целью усиления результата, т.к. при отдельном их применении он носит относительно временный характер за счет влияния на эмоциональный фон личности.

Воздействие на аффективный компонент счастья в нашем исследовании осуществлялось посредством объятий с близкими людьми и прослушивания музыки. Возникает вопрос о том, по какой причине второй способ оказался значительно менее эффективным. Дело в том, что в ходе эксперимента не контролировалась эмоциональная окраска произведений: студенты могли слушать как мажорную, так и минорную музыку; не фиксировалось и то, в каких условиях испытуемые прослушивали музыкальные композиции и как долго. Возможно, недостаточный контроль побочных переменных способствовал тому, что указанное намеренное действие счастья не произвело ожидаемого эффекта.

По итогам исследования необходимо дать некоторые рекомендации по применению намеренных «действий счастья». Для того чтобы указанные действия были эффективными, необходимы следующие условия:

- *комплексность применения намеренных действий счастья.* Таким образом осуществляется всестороннее влияние на человека как «извне» (социальное окружение), так и «изнутри» (самонастройка на позитивный лад, установление гармонии с собой);
- *регулярность выполнения выбранных действий счастья.* При регулярном выполнении намеренных действий, во-первых, качественнее закрепляется результат, во-вторых, действия войдут в привычку и каждый сможет без особого труда поддерживать свое субъективное ощущение счастья на высоком уровне на протяжении длительного времени;
- *мотивация, истинное желание стать счастливец.* Важно мотивировать себя на выполнение намеренных действий счастья, чтобы выполнять их регулярно.

Для использования метода самоубеждения важно правильно выбрать для себя (а лучше сформулировать самостоятельно) аффирмацию – краткую вербальную формулу, которая при многократном повторении закрепляет требуемый образ или установку в подсознании человека. Примером аффирмации могут служить такие выражения, как «Я уверенный в себе человек», «У меня красивая походка», «Моя жизнь спокойна и безопасна».

Аффирмации можно произносить про себя, читать вслух, многократно записывать или даже петь. Поэтому сам текст аффирмации может принимать различные формы: от простых фраз, состоящих из одного-двух слов, до песен и стихов, включающих несколько предложений. Например, можно выставлять аффирмацию в своем браузере в виде домашней страницы, которая будет открываться перед глазами всякий раз при его запуске, тогда аффирмация срабатывает автоматически.

Чтобы повторение аффирмации было максимально эффективным, необходимо придерживаться следующих правил:

- Утверждение должно быть сформулировано как факт, причем в настоящем времени.
- Следует использовать только позитивные слова, избегать негативных утверждений.
- Аффирмация должна быть краткой и в то же время яркой, образной.
- Утверждение должно давать направление движения и не иметь отрицания. (Например, во фразе «Я принимаю себя таким, какой я есть» имеется указание на установку в подсознании «оставаться таким».) Отрицание не дает подсознанию информации о развитии какой-либо установки.

- Необходимо вовлекать эмоции в ходе прочтения аффирмаций.

Итак, уровень субъективного ощущения счастья может повышаться, если человек регулярно выполняет намеренные действия, наиболее эффективным из которых, согласно результатам нашего исследования, является самоубеждение. На втором месте по эффективности – объятия с близкими людьми. Действенность прослушивания любимых музыкальных композиций для повышения уровня субъективного ощущения счастья в эксперименте не выявлена. Это означает, что наша гипотеза подтвердилась частично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эммонс, Р. Психология высших устремлений / Р. Эммонс. – М. : Смысл, 2003. – 416 с.
2. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 270 с.
3. Зараковский, Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие / Г.М. Зараковский. – М. : Смысл, 2009. – 319 с.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
5. Виничук, Н.В. Особенности представлений психосоматических больных о счастье [Электронный ресурс] / Н.В. Виничук // Психол. исследования. – 2012. – № 2 (22), 7. – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/653-vinichuk22.html>. – Дата доступа: 06.04.2017.
6. Боровик, В.Ю. Повышение субъективного ощущения счастья у студентов посредством выполнения намеренных действий / В.Ю. Боровик // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. канд. пед. наук, доц. А.В. Немчинова. – М. : Перо ; Вольск : Тип. ВВМО, 2017. – Ч. 7 : Актуальные проблемы психологии и педагогики (А–Д). – С. 72–75.
7. Любомирски, С. Психология счастья. Новый подход / С. Любомирски. – СПб. : Питер, 2014. – 450 с.
8. Эксакусто, Т.В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – (Психологический практикум).
9. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2003. – 335 с.

Поступила 15.09.2017

EXPERIMENTAL FORMATION OF SUBJECTIVE SENSATION OF HAPPINESS IN STUDENTS BY MEANING OF EXECUTION OF INTENT ACTION

V. RADZIKHOVSKAYA, I. ANDREEVA

This article presents an experimental study of the subjective feeling of happiness in students, which is carried out using the method of formative experiment. Empirical data illustrating the differences in the effectiveness of various intentional actions of happiness are presented. In the course of the study, it was established at a reliable level that self-confidence is the most effective measure to increase the subjective sense of happiness. Recommendations are offered on the use of deliberate actions of happiness in order to increase the level of his subjective sensation.

Keywords: happiness, subjective happiness, intentional actions of happiness, self-confidence.

УДК 159.9

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

С.В. ОСТАПЧУК, С.А. ПУГАЧ
(Полоцкий государственный университет)

Анализируются теории гендерной социализации, формирования половой идентичности. Описываются четыре стадии установления половой идентичности детей дошкольного возраста. Рассматривается развитие полового сознания детей как длительный процесс. Осознание своей половой принадлежности имеет важнейшее значение для развития личности дошкольника. Указывается ведущая роль семьи как института гендерной социализации и родительского отношения в процессе гендерной социализации. Описывается авторская проективная методика «Я, девочка, мальчик», которая исследует отношения дошкольников к себе, детям своего пола и представителям противоположного пола.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерное равенство, гендерная социализация, полоролевая дифференциация, полоролевая идентификация, стереотипы феминности и маскулинности.

Введение. 17 февраля 2017 года в нашей стране был утвержден Национальный план действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2017–2020 годы. Принятый план действий является пятым программным документом. В нем говорится, что обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек провозглашено на Саммите Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию (Нью-Йорк, 2015) одной из 17 Целей устойчивого развития на период до 2030 года.

Цель Национального плана – развитие механизмов внедрения гендерного подхода в процесс разработки и реализации мер государственной политики в различных сферах жизнедеятельности общества. Последовательная реализация национальных планов действий по обеспечению гендерного равенства, мероприятий государственных программ по различным аспектам улучшения положения женщин позволила Республике Беларусь существенно продвинуться в решении вопросов равных прав и возможностей как внутри страны, так и на международной арене [1].

По данным Доклада о человеческом развитии (2015), Беларусь входит в число 15 стран мира, где индекс человеческого развития женщин равен или превосходит аналогичный показатель среди мужчин (индекс гендерного развития для Беларуси составляет 1,021). По индексу гендерного неравенства наша республика занимает 31-е место среди 155 стран мира. Согласно Докладу о глобальном гендерном разрыве (2016), по версии Всемирного экономического форума Беларусь занимает 30-е место из 144 государств.

В принятом Национальном плане есть важные новации, которые должны быть реализованы к 2020 году. В частности, гендерный подход рассматривается как технология. В документе впервые делается попытка постановки цели, которая направлена на расширение влияния белорусской гендерной политики в государстве и обществе. Цель – развитие механизмов внедрения гендерного подхода в процесс разработки и реализации мер государственной политики в различных сферах жизнедеятельности общества. Речь идет о гендерном подходе как о технологии, которая должна применяться на всех этапах государственной политики и во всех областях. Заявленная гендерная ориентированность выражается и в отдельных мероприятиях. К примеру, планируется проведение научных исследований с целью разработки методологических подходов к учету гендерного фактора при формировании и реализации государственных программ [1].

Результаты реализации гендерной политики за период с 2011 по 2015 год были представлены делегацией Республики Беларусь на 65-й сессии Комитета Организации Объединенных Наций по ликвидации дискриминации в отношении женщин (Женева, октябрь 2016).

Комитет по ликвидации дискриминации в отношении женщин приветствовал прогресс, достигнутый нашей страной за отчетный период, в проведении законодательных реформ, но вместе с тем Беларусь получила ряд рекомендаций по ликвидации дискриминации в отношении женщин. Среди прочего Комитет рекомендует в приоритетном порядке включать гендерную проблематику в содержание и методику преподавания на всех уровнях образования.

Принимая во внимание рекомендации по ликвидации дискриминации в отношении женщин в рамках Национального плана предусматривается реализация мероприятий, направленных на повышение уровня компетентности специалистов учреждений образования по гендерным вопросам, проведение гендерной экспертизы учебных пособий. Информация о гендерном равенстве будет включаться в разрабатываемые учебные пособия по учебным предметам.

Вопросы гендерного равенства продолжают оставаться центральными для процессов развития, человеческой безопасности, стабильного экономического роста.

Основная часть. Процесс формирования мужской или женской идентичности в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами обозначается как гендерная социализация. В процессе гендерной социализации пол как природная данность приобретает черты гендера – социального пола – включающего в себя социально детерминированные роли, идентичности, и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [2].

В обыденном сознании распространено представление о том, что полоролевая принадлежность индивида «дана» ему чисто биологически. Этой точки зрения придерживаются психоаналитики. Их теория идентификации подчеркивает роль эмоций и подражания [3]. Предполагается, что ребенок бессознательно имитирует поведение представителей своего пола, прежде всего родителей, место которых он хочет занять (R. Sears, L. Rau, R. Alpert, 1965).

В современной социальной психологии отсутствует единая теория гендерной социализации, существуют несколько направлений, каждое из которых имеет как сильные, так и слабые стороны.

Теория половой / гендерной типизации У. Мишеля придает решающее значение процессам обучения, а также роли положительного и отрицательного подкрепления: поскольку взрослые поощряют мальчиков за маскулинное и осуждают за феминное поведение, а с девочками поступают наоборот, ребенок сначала учится различать полодиморфические образцы поведения, затем выполнять соответствующие правила и, наконец, интегрирует этот опыт в своем образе «Я» [3].

Теория половой типизации опирается на теорию социального научения и придает решающее значение механизмам подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за «мальчишеское» поведение и осуждают их, когда они ведут себя «как девочки»; девочки же поощряются за феминное поведение и порицаются за маскулинное. С позиций этой теории трудно объяснить отклонения от половых стереотипов, которые возникают стихийно, вопреки даже воспитанию.

Теория социального научения и ее разновидность – теория моделирования, опираясь на бихевиористский принцип обусловливания, утверждает, что все зависит от родительских моделей, которым ребенок старается подражать, и от подкреплений, которые дают поведению ребенка родители. Как считают сторонники социального научения, ребенок идентифицирует себя не с одним из родителей, а с неким абстрактным образом мужчины и женщины, созданным им на основании многих наблюдений над соответствующим этому полу поведением взрослых. Причем важным для ребенка оказывается не сам по себе пол того, кому подражают, а информация о том, что поведение этого человека соответствует определенному полу.

Когнитивно-генетическая теория Л. Колберга подчеркивает познавательную сторону этого процесса и особенно роль самосознания: ребенок сначала усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем категоризует себя в качестве мальчика или девочки, после чего старается соотносить свое поведение со своими представлениями о своей гендерной роли [4].

Различия между теориями половой идентификации Л. Кольберг выразил следующим образом: «... В свете теории половой типизации ребенок мог бы сказать: «Я хочу поощрения, меня поощряют, когда я делаю *мальчишеские* вещи, поэтому я хочу быть мальчиком», а в свете теории самокатегоризации: «Я мальчик, поэтому я хочу делать *мальчишеские* вещи, и возможность их делать меня вознаграждает» [4, с. 321].

Однако стоит заметить, что полоролевая дифференциация поведения начинается у детей гораздо раньше, чем у них складывается устойчивое сознание своей половой идентичности. Несомненно, дети склонны воспроизводить в поведении именно те модели, которые соответствуют их полу. По данным двух авторов (B. Lott, D. Maluso), дети наблюдают, насколько часто в поведении мужчины и женщины встречаются те или иные виды деятельности, а затем используют полученные знания для выстраивания собственного поведения. Было выявлено, что ребенок с большей вероятностью будет имитировать поведение взрослого, если считает, что оно правильное отражает гендерно-ролевое поведение. Если, например, поведение родителей не соответствует стандартной гендерной роли, дети не перенимают его, а ориентируются на поведение других взрослых. Возможно, поэтому попытки многих родителей освободить своих детей путем соответствующего воспитания от гендерных стереотипов не увенчались успехом.

Теория гендерной схемы, разработанная С. Бем, содержит черты как теории социального научения, так и теории когнитивного развития. С позиций этой теории, усвоение и принятие установок, связанных с выполнением определенной гендерной роли, осуществляется в процессе первичной социализации. Предполагается, что половая дифференциация и типизация являются результатом гендерно-схематизированной переработки информации, связанной с понятиями «мужское» и «женское». Ориентируясь на взрослых, ребенок научается выбирать из всех возможных определений «Я» только те, которые применимы к его полу. Воспринимая новую информацию (включая и новое знание о себе), ребенок кодирует и организует ее в соответствии с заданными извне гендерными схемами, т. е. доминирующими культурными представлениями о мужественности и женственности и ролях мужчины и женщины в обществе. Таким образом, и самооценка ребенка, и его поведение в существенной мере определяются содержательным компонентом гендерной схемы [5].

В теории социальных ролей А. Игли утверждает, что многие гендерные различия являются продуктами разных социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения. Различные роли формируют различные навыки и аттитюды (установки), и именно это приводит к различному поведению мужчин и женщин. Из того, что мужчины и женщины занимаются разными делами, мы делаем заключение, что они разные люди [5].

Так, в исследованиях К. До и А. Игли, женщины, исполнявшие мужские роли, оценивались как более мужественные по сравнению с женщинами, исполняющими женские роли, а мужчины, принявшие на себя женские роли, – как более женственные по сравнению с мужчинами, исполнявшими мужские роли.

Нужно признать, что формирование половой идентичности – это длительный процесс, в котором имеет место и идентификация как спонтанное подражание, и научение как результат целенаправленного со стороны взрослых воспитания у ребенка половой роли. Эти две линии взаимно подкрепляют друг друга. Поэтому справедливым представляется мнение, что эти теории описывают один и тот же процесс с разных точек зрения: теория половой типизации – с точки зрения воспитателей, теория самокатегоризации – с точки зрения ребенка, или подчеркивают аспекты, имеющие неодинаковое значение на разных стадиях психосексуального развития.

Несомненно, что сам ребенок проявляет спонтанную активность в освоении своей половой роли, идентифицируя себя с взрослым определенного пола (прежде всего с родителем, если тот компетентен, проявляет теплоту и заботлив), подражая ему.

Первые этапы взаимодействия ребенка со средой обеспечиваются в семье, а с возрастом в это взаимодействие все больше включаются и другие факторы половой социализации. Ни одно из этих влияний не выступает совершенно изолированно от других, само по себе, всегда прямо или косвенно отражая особенности психосексуальной культуры.

Семья как институт гендерной социализации претерпевала и претерпевает изменения.

Американские психологи Э. Маккаби и К. Джеклин отмечают несколько возможных вариантов, объясняющих процесс гендерной социализации:

1. Родители обращаются с разнополыми детьми так, чтобы приспособить их поведение к принятым в обществе нормативным ожиданиям. Мальчиков поощряют за энергию и соревновательность, а девочек – за послушание и заботливость. Поведение, не соответствующее полоролевым ожиданиям, в обоих случаях влечет отрицательные санкции.

2. Вследствие врожденных половых различий, проявляющихся уже в раннем детстве, мальчики и девочки по-разному «стимулируют» своих родителей и тем самым добиваются разного к себе отношения [6].

Кроме того, в результате тех же врожденных различий одно и то же родительское поведение может вызывать у мальчиков и девочек разную реакцию. Иначе говоря, ребенок «формирует» родителей еще больше, чем они воспитывают его, а реальный стиль воспитания складывается в ходе их конкретного взаимодействия, причем и требования ребенка, и эффективность родительского воздействия изначально не одинаковы для обоих полов.

Усвоение половых ролей происходит с образцами для подражания и системой поощрений и наказаний, помогающей отличить приемлемое для их пола поведение от неприемлемого. Особо значимо влияние семьи на усвоение ребенком половой роли.

Тем не менее, многие исследования показывают, что научение и подражание объясняют лишь часть процесса. И мальчики, и девочки подражают лишь тем взрослым, которые проявляют теплоту, предвосходство и силу вне зависимости от пола этого взрослого.

Первичная гендерная социализация ребенка начинается буквально с момента рождения. Процесс становления гендерной идентичности можно представить, как следующие друг за другом этапы, при этом можно отметить, что современные исследователи расходятся в их количестве и содержании.

Ш. Берн описывает четыре стадии установления половой идентичности:

- гендерную идентификацию (отнесение ребенком себя к тому или иному полу);
- гендерную константность (понимание, что гендер постоянен и изменить его нельзя);
- дифференциальное подражание (желание быть самым лучшим мальчиком или девочкой);
- гендерную саморегуляцию (ребенок сам начинает контролировать свое поведение, используя санкции, которые он применяет к самому себе) [7].

С. Томпсон выделяет в раннем развитии половой роли три этапа:

- ребенок узнает, что существует два пола;
- он включает себя в одну из этих категорий;
- на основе самоопределения он руководит своим поведением, выбирая и предпочитая новые формы поведения [6].

Большинство ученых соглашаются с тем, что мальчики и девочки в процессе воспитания подвергаются разному обращению, что получило название дифференцирующей социализации. Например, И.С. Кон отмечает, что первичное сознание своей половой принадлежности формируется у ребенка уже к полутора годам, составляя наиболее устойчивый стержневой элемент его самосознания. С возрастом объем и содержание гендерной идентичности меняются, включая широкий набор маскулинных и фемининных черт [8]. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновывать эту атрибуцию. К трем годам 75% детей считают себя мальчиком или девочкой [9]. В три–четыре года ребенок уже осознанно различает пол окружающих людей (интуитивно это делается гораздо раньше), но часто ассоциирует его со случайными внешними признаками, например, с одеждой, стрижкой волос и допускает принципиальную обратимость, возможность изменения пола. Например, многие дети уверены в том, что, если надеть на мальчика платье, он становится девочкой. По каким признакам дети определяют свою и чужую половую принадлежность, до конца неясно. Уже в три–четыре года половая принадлежность ассоциируется с определенными соматическими (образ тела, включая гениталии) и поведенческими свойствами, но приписываемая им значимость и соотношение таких признаков могут быть различными.

В роли гностического аппарата выступает система «схема тела», которую можно рассматривать как психофизиологический информационный аппарат, где постоянно формируется и сопоставляется динамический и статический образы тела, а также оперативные образы. На социально-психологическом уровне развития системы «схема тела» формируются образы, связанные с такими представлениями, как полоролевые функции, мораль. «Схема тела» таким образом, выступает как аппарат не только самопознания, но и самосознания. Осознание индивидом своей половой идентичности предполагает определенное отношение к ней (полоролевую ориентацию и полоролевые предпочтения). Социокультурным аналогом полового диморфизма является дифференциация половых ролей, которая в известном смысле универсальна и транскультурна, но ее конкретное содержание в разных обществах зависит от уровня социально-экономического развития, особенностей культуры и конкретного образа жизни.

При изучении половых ролей исследуется широкий круг вопросов: степень поляризации мужских и женских ролей в разных видах общественно-трудовой, семейной и обрядовой деятельности; содержание соответствующих ролей и ожиданий; определение того, насколько жестки и институционализированы половые различия; как соотносится половозрастное разделение труда с иерархией мужских и женских социальных статусов; допускаются ли индивидуальные вариации, идущие вразрез с нормативной дифференциацией половых ролей, и т.д. [10].

Большинство авторов говорят о константности полоролевой позиции, когда дело касается ребенка 6–7 лет. Однако, как полагают некоторые авторы, завершение формирования полоролевых позиций происходит лишь в юношеском возрасте.

Тем не менее, как отмечают в обзорной статье Я.Л. Коломинский и М.Х. Мелтсас (1985), полоролевая идентичность делится большинством авторов на две составляющие:

- половая идентичность – понимание принадлежности себя к определенному полу; единство сознания и поведения индивида, относящего себя к тому или иному полу;
- собственно полоролевая идентичность – знание и усвоения ролей мужчины и женщины.

Дети старше 4 лет уже не только правильно различают пол других людей, но и хорошо знают, что в зависимости от пола к человеку предъявляются разные требования. Это сказывается в тех личных сценариях, которые имеют место в представлениях детей о своем будущем.

У детей происходит формирование отношений между мальчиком и девочкой. Они уже способны распределять роли в играх по половому принципу (исключения допускаются в том случае, когда не хватает мальчиков для «мужских» или девочек для «женских», это случается и тогда, когда девочки или мальчики, играя в одиночку вынуждены сами выполнять обе роли). Дети имитируют в игровой деятельности женские и мужские качества и умения.

Игры девочек происходят в ограниченном пространстве, мальчики осваивают всю близлежащую территорию: и горизонтальную, и вертикальную. Начинают интересоваться вопросами об устройстве и работе организма. К 5-ти годам выраженный интерес к анатомическим различиям полов исчезает. Также дети начинают понимать, что когда-то они были другими (маленькими) и скоро снова изменятся, вырастут и станут большими, а затем и взрослыми, т.е. начинается процесс личностного времени. Появляются вопросы о детстве родителей. К 5–6 годам дети твердо знают свою половую принадлежность и осознают ее необратимость и неизменность. Начинается этап ролевых игр: дети играют в то, что они увидели, при этом подражают отношениям родителей. Что касается изменений в межличностных отношениях со сверстниками, то здесь начинается разделение детей в общении: мальчики дружат только с мальчиками, девочки – только с девочками.

Полоролевая идентификация, которая имеет место в старшем дошкольном возрасте, обозначает отождествление ребенком себя с физическим и психологическим полом мужчины или женщины, а также стремление соответствовать принятым в культуре, прежде всего в семье, стереотипам мужского и жен-

ского поведения. Идентификация со своим полом получает столь глубокое проникновение в самосознание личности, что интегрирует по всем звеньям самосознания.

Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда ребенок вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной. Особое место здесь занимают половые признаки. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа «Я». Ребенок, слыша от взрослых: «Ты – мальчик» или «Ты – девочка», переосмысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенностями. Ребенок раннего возраста непосредствен в отношении к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают понимать различия и смущаться при обнажении перед другими людьми. Чувства неловкости, стыдливость не врожденные – они результат культурного развития общества [11].

Ребенок может задавать родителям вопросы о телесном различии полов, происхождении детей и т.д. Многие дети обсуждают эти вопросы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми.

Как отмечает В.Е. Каган, и мальчики, и девочки обнаруживают явное предпочтение маскулинных ролей: мальчики и мужчины смелее, находчивее, они командуют в игре и в семье, у них шире круг возможных форм поведения. Однако от четвертого к седьмому году жизни резко увеличивается проявление полового субъективизма: мальчики чаще говорят о том, что они защищают девочек, играют в шоферов, солдат, пожарников, а девочки – что мальчики хулиганят и играют в «мужиков» [12].

У девочек эмоциональное восприятие девочек позитивнее, чем мальчиков во всех дошкольных возрастных группах. У мальчиков это проявляется отчетливо только на седьмом году жизни. В то же время с каждым годом у девочек и мальчиков (особенно) усиливается негативное эмоциональное восприятие мальчиков.

После возникновения самоопределения ребенок оценивает позитивно те вещи, действия и формы поведения, которые связаны с его ролью девочки или мальчика. В результате этого типичное для данного пола поведение вызывает у него положительные переживания, что приводит к самоутверждению в этой роли.

Выявлено, что мальчики раньше девочек приходят к осознанию половых ролей. В исследовании Д. Брауна обнаружено, что в возрасте от 5 до 11 лет мальчики оказывают более решительное предпочтение мужской роли, чем девочки – женской. Мальчики предпочитают типичное для их пола поведение и отвергают нетипичное. Девочки тоже предпочитают типичное для их пола поведение, но при этом не отвергают и нетипичное (K.Bussey, D.Perry, 1982) [13].

Таким образом, развитие полового сознания длится очень долго и до конца не заканчивается в течение всего дошкольного возраста. У дошкольников в содержание представлений о себе входит отражение ими своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно, благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со сверстниками. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения.

Знакомство со стереотипами мужского и женского поведения входят в самосознание ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая эмоциональная причастность к детям своего и противоположного пола. Осознание своей половой принадлежности имеет наиважнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Поэтому так важно, чтобы мальчик имел мужской образец для подражания и социализировался с ним, чтобы девочка идентифицировала себя с мамой и другими представительницами женского сообщества. Полоролевые стереотипы – это укоренившиеся твердые представления о том, каким должно быть мужское и женское поведение [14].

Родители обращаются с ребенком исходя из своих представлений о том, каким должен быть ребенок данного пола. Адаптация ребенка к нормативным представлениям родителей может происходить по-разному. Родители стремятся научить детей преодолевать то, что они, родители, считают его естественными слабостями. Например, если родители считают, что мальчики по природе агрессивнее девочек, они могут тратить больше усилий на то, чтобы контролировать или противодействовать агрессивному поведению сыновей, а дочерям, наоборот, помогают преодолевать предполагаемую естественную робость. Родители считают поведение, «естественное» для данного пола, неизбежным и не пытаются изменить его; поэтому мальчикам сходят с рук шалости, за которые девочек наказывают. Родители по-разному воспринимают поведение мальчиков и девочек, замечая и реагируя преимущественно на такие поступки ребенка, которые кажутся необычными для его пола (например, если мальчик робок, а девочка агрессивна). Родительское отношение к ребенку в известной степени зависит от того, совпадает ли пол ребенка с полом родителя. Здесь возможны три варианта:

– каждый родитель хочет быть образцом для ребенка своего пола. Он особенно заинтересован в том, чтобы обучить ребенка секретам и «магии» собственного пола. Поэтому отцы уделяют больше внимания сыновьям, а матери – дочерям;

– каждый родитель проявляет в общении с ребенком некоторые черты, которые он привык проявлять по отношению к взрослым того же пола, что и ребенок. Например, отношения с ребенком противоположного пола могут содержать элементы кокетства и флирта, а с ребенком собственного пола – элементы соперничества. Привычные стереотипы господства-подчинения также нередко переносятся на детей. Женщина, привыкшая чувствовать себя зависимой от мужа и вообще от взрослых мужчин, проявит такую установку скорее к сыну, чем к дочери. Особенно сказывается это в отношении со старшими детьми;

– родители сильнее идентифицируются с детьми своего, нежели противоположного пола. В этом случае родитель замечает больше сходства между собой и ребенком и более чувствителен к его эмоциональным состояниям. Это во многом зависит от самосознания родителя [15]. Но, как отмечает И.С. Кон, ребенок – не пассивный объект гендерной социализации [8].

Опираясь на рассогласованность действий своих воспитателей, взрослых, сверстников и собственный жизненный опыт, он выбирает из предлагаемых ему образцов что-то свое. На уровне культуры половые роли существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и феминности [16].

Мальчики получают игрушки, обладающие большим потенциалом обратной связи, и участвуют в играх, требующих применения вероятностных стратегий. Можно ожидать, что этот ранний и более богатый опыт возможных взаимоотношений, приобретаемый мальчиками, положительно влияет на мотивацию их действий и способствует развитию у них целеустремленности. Кроме того, этот опыт позволяет мальчикам осознать, что они своими действиями могут вызывать изменения во внешней среде. Такое раннее осознание эффективности своих действий (и чувство эффективности) способствует формированию черт личности и когнитивных основ, от которых впоследствии зависит инструментальная компетентность. Установлено, что при способе социализации, который в настоящее время практикуется в нашей культуре, мальчикам оказывают больше, чем девочкам, помощи в развитии системы представлений, которая предполагает и прогнозирует их превосходство и инструментальную компетентность [17].

Замыкание девочек в бытовых и материнских играх резко ограничивает их полноценное развитие (в т.ч. психическое и интеллектуальное) и их возможности в будущем.

Мальчики, не игравшие в детстве в дом, вырастают в незрелых в бытовом плане мужчин, которые не могут вести дом не только из-за выученной беспомощности, свойственной традиционной мужской гендерной социализации, но и из-за того, что быт как основа повседневного существования не был обыгран и освоен в детстве [18].

Нами было проведено исследование, цель которого – выявить различия в гендерной социализации дошкольников. Выборку испытуемых составили дошкольники старшей группы в количестве 20 детей в возрасте 5–6 лет.

В качестве эмпирического метода был использован метод тестов (авторская проективная методика «Я, девочка, мальчик»).

Проективная методика «Я, девочка, мальчик» предназначена для изучения отношения ребенка к своему полу, представителю своего пола и представителю противоположного пола.

Методика «Я, девочка, мальчик» проводится в два этапа:

– ребенку предлагалось раскрасить шесть предложенных эмоций-смайликов (радость, злость, спокойствие, обида, доброта и зависть) любыми цветами;

– затем ребенку предлагалось вначале нарисовать себя, а затем мальчика и девочку.

Для выполнения данной методики ребенку дается специальный листок с изображенными эмоциями-смайликами, сопровождающийся дополнительным вербальным описанием эмоций при выполнении первого этапа, стандартный лист бумаги для рисования для выполнения второго этапа, а также набор цветных фломастеров или карандашей. На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний.

После проведения данной методики были сравнены обе работы детей: раскрашенные ребенком эмоции и рисунки себя, девочки и мальчика. Таким образом, в зависимости от того, какой цвет какой эмоции приписал ребенок, можно было определить положительное или отрицательное отношение ребенка к своему полу, представителю своего пола и представителю противоположного пола. Соответственно, если на рисунках в наибольшей мере присутствовали те цвета, которыми ребенок обозначил такие эмоции, как радость, спокойствие и доброта, то это рассматривалось как положительное отношение ребенка. Если же это были те цвета, которые, по мнению ребенка, обозначали злость, обиду и зависть, то это рассматривалось как отрицательное отношение ребенка.

Для количественной обработки данных использовался χ -квадрат Пирсона.

После анализа полученных данные было обнаружено, что наибольшее число старших дошкольников данной выборки, имеющие положительное отношение к своему полу, составляют девочки (8 детей из 20), в то время как число мальчиков, имеющих положительное отношение к своему полу, – 5 из 20. Отрицательное отношение к своему полу было отмечено у большинства мальчиков, число которых составило 5 детей из 20. Что касается отрицательного отношения к своему полу девочек, то это число равно 2.

Одинаковое число мальчиков (3 детей из 20) и девочек (3 детей из 20) имеют положительное отношение к представителю своего пола. То же самое обстоит и с отрицательным отношением (7 девочек и 7 мальчиков из 20 детей).

Полученные результаты проективной методики «Я, девочка, мальчик» были сопоставлены между мальчиками и девочками в программе «Statistica 8.0».

Таблица. – Различия между мальчиками и девочками в отношении к представителю своего пола

Пол	Отношение к представителю своего пола положительное	Отношение к представителю своего пола отрицательное	Общие данные
Женский	8	2	10
%	40	10	50
Мужской	3	7	10
%	15	35	50
Итого	11	9	20
%	55	45	100

Примечания: $p = 0,024$.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие положительного отношения к представителю своего пола в большей мере свойственно девочкам, чем мальчикам.

По нашему мнению, одна из причин этого может быть связана с различием оценки родителями мальчиков и девочек, их поведения и тех ожиданий, которые предъявляются к ним. Родители в большей мере склонны хвалить девочек, поощрять, лелеять. Они не предъявляют к ним таких завышенных требований, как к мальчикам. Наличие гендерных стереотипов в обществе, с которыми девочка столкнется, толкает многих матерей баловать девочек в детстве, т.к. «в будущем ее ожидают только трудности». У девочек эмоциональное восприятие представителей своего пола, как и собственного, позитивнее, чем у мальчиков, во всех дошкольных возрастных группах.

Помимо тех завышенных требований, которые родители имеют в отношении мальчиков, причинами отрицательного отношения мальчиков к представителю своего пола могут быть те ожидания, которые родители испытывают по отношению к ним. Они ждут от них скорейших «побед» и «завоеваний», успеха. Смотря на маленького мальчика, родители часто видят в нем будущего главу семьи – сильного, неэмоционального и успешного.

Еще одна причина может быть связана с тем, что многие дети проживают в неполных семьях. (Это будет выяснено при проведении далее тренинга с экспериментальной группой.) От этого девочки имеют положительное отношение к представительницам своего пола, т.е. матери; мальчики – отрицательное, поскольку ближайшими лицами их пола являются отцы, которых нет с ними и которые, со слов детей, «живут у бабушки».

Как видно, на данный момент социализация дошкольников отражает и воспроизводит установки патриархата. Мальчиков воспитывают таким образом, что для них обустройство окружающей среды под себя практически обязательно, а девочки должны покоряться и уступать, но не бороться. Социализация направляет мужской творческий вектор на окружающий мир, женская – на саму себя [19].

Анализируя полученные в ходе исследования данные, можно предположить, что мальчиков дошкольного возраста воспитывают так, что они уже в этом возрасте включаются в конкурентную борьбу друг с другом, приучаются соревноваться и, вероятно, поэтому имеют меньшее положительное отношение к друг другу, чем девочки.

Заключение. Таким образом, к концу дошкольного детства ребенок усваивает свою половую принадлежность. На протяжении всего дошкольного возраста интенсивно идут процессы половой социализации и половой дифференциации. Они состоят в усвоении ориентаций на ценности своего пола, социальных стремлений, установок, стереотипов полового поведения. Теперь дошкольник обращает внимание не только на различия мужчин и женщин во внешности, одежде, но и в манере вести себя. Закладываются основы представлений о мужественности и женственности. Возрастают половые различия мальчиков и девочек в предпочтениях занятий, видов деятельности и игр, общения. К концу дошкольного возраста ребенок осознает необратимость своей половой принадлежности и строит свое поведение в соответствии с ней.

Гендерная социализация представляет собой процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное конструирование различий между полами. Основным социализирующим фактором для детей дошкольного возраста является семья.

Гендерная социализация начинается буквально с рождения, а ожидание рождения ребенка определенного пола также предвосхищает определенное отношение к нему родителей. В результате ребенок создает модель того, что значит быть мужчиной и женщиной. Мальчики и девочки воспроизводят модель поведения других мужчин и женщин, повторяя их сложности и проблемы. Таким образом, в процессе социализации происходит воспроизводство и развитие гендерной культуры сообщества.

В настоящее время одной из целей дошкольных образовательных учреждений совместно с семьей становится создание условий для формирования личности, готовой к нормальной продуктивной жизни в обществе в гармонии с собой и равенстве с другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный план действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2017–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://law.by/upload/docs/op/C21700149_1487883600.pdf. – Дата доступа: 06.09.2017.
2. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 49–57.
3. Хорни, К. Женская психология / К. Хорни. – СПб., 1993. – 234 с.
4. Kohlberg, L. A cognitive – developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes / L. Kohlberg // Maccoby E.E. (ed.) The development of sex differences. – Stanford University Press, 1966. – P. 332.
5. Levine, S.B. Gender – disturbed males / S.B. Levine // Journal of Sex and Marital Therapy. – 1993. – Vol. 19. – P. 132.
6. Johnson, A.G. Human Arrangements. An Introduction To Sociology / A.G. Johnson. – McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages 1996. – P. 428.
7. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 290 с.
8. Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнограф. перспектива / И.С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 346 с.
9. Луковицкая, Е.Г. Введение в гендерные исследования / Е.Г. Луковицкая. – Великий Новгород, 2002. – 321 с.
10. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / И.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 547 с.
11. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М., 2000. – 456 с.
12. Mischel, W.A. Sex typing and socialization / W.A. Mischel // Mussen P.H. (ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology. – N.-Y., London, 1970. – V. 2. – P. 234.
13. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 960 с.
14. Краснова, О.В. Роль бабушки: сравнительный анализ / О.В. Краснова // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 3. – С. 11–15.
15. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 689 с.
16. Ярская-Смирнова, Е. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе / Е. Ярская-Смирнова // Введение в гендерные исследования : учеб. пособие / под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетей, 2001. – Ч. I. – 456 с.
17. Элиум, Д. Воспитание дочери / Д. Элиум, Дж. Элиум. – СПб. : Питер, 1996. – С. 116.
18. Блок, Д.Х. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин / Д.Х. Блок // Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб. : Питер, 2000. – С. 168–181.
19. Калашникова, Н. Гендерная социализация [Электронный ресурс] / Н. Калашникова. – Режим доступа: <http://mamsila.ru/feed/1143>. – Дата доступа: 06.09.2017.

Поступила 15.09.2017

GENDER SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN FAMILY CONDITIONS

S. ASTAPCHUK, S. PUHACH

This article analyzes theories of gender socialization, the formation of sexual identity. Describes the four stages of the establishment of gender identity of children of preschool age. Discusses the development of the sexual consciousness of children as a long process. Awareness of gender is critical for development of personality of a preschooler. Indicates the leading role of the family as an institution of gender socialization and parental relationship in the process of gender socialization. Describes the author's projective technique "I am, a girl, a boy," which explores the attitude of preschool children for themselves, children of their own sex and the opposite sex.

Keywords: gender identity, gender equality, gender socialization, sex-role differentiation, sex-role identification, stereotypes of femininity and masculinity.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 298:003

ЭВОЛЮЦИЯ РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО МИФА К.А. СЕН-СИМОНА

канд. филос. наук, доц. В.И. ИОНЕ

(Белорусский государственный университет, Минск)

Исследуется мифологический дискурс французского философа и религиозного деятеля конца XVIII – начала XIX века К.А. Сен-Симона на основе семиотического анализа его текстов. Утверждается, что целью мифотворчества рассматриваемого автора, помимо обоснования проекта политической и социальной реорганизации человечества, было создание культа своей личности. При этом если в ранних модификациях мифа идеология самообожествления существовала в качестве подтекста, т.е. в латентной форме, то в стадии его «зрелости» она приобрела явный характер посредством соотнесения автора с Христом. Эволюция религиозного дискурса Сен-Симона рассматривается в связи с развитием его политических взглядов.

Ключевые слова: Сен-Симон, семиотика религии, мифологизация, симуляция, религиозная идеология, религиозный сциентизм.

Введение. Клод Анри Сен-Симон (1760–1825), более известный в отечественных научных кругах как один из «социалистов-утопистов» и предшественников марксизма, был вдохновителем и фактическим основателем нового религиозного движения, которое наряду с другими подобными объединениями эпохи «смерти Бога» проложило путь идеологии самообожествления. Сам он называл данное движение «новым христианством», его ближайшие последователи использовали термин «церковь Сен-Симона», подчеркивая сакральный статус своего пророка. С целью обоснования претензий на божественность Сен-Симон в течение почти 25 лет (с начала XIX века и вплоть до своей смерти) активно занимался мифотворчеством. Многие его тексты, особенно религиозного характера, пронизаны мифологическим дискурсом, в рамках которого он пытается связать симулякры христианства с собственными сакральными символами. С чисто религиозным дискурсом у Сен-Симона тесно связан и политический, т.к. он считал религию главным политическим институтом, ответственным за социальное развитие и социальную сплоченность.

Первое произведение Сен-Симона «Письма женевого обитателя к своим современникам» [1] представляет его ранний религиозно-политический проект, предполагающий создание культа и политического института гениев, т.е. наиболее выдающихся представителей науки и искусства. Гении, согласно автору, должны сосредоточить в своих руках высшую, духовную власть и стать фактическими руководителями человечества (теократическая олигархия). В качестве основного принципа социальной организации провозглашается иерархия способностей (от каждого – по способности, каждому – по труду). Проект носит достаточно радикальный характер, включает элементы тоталитаризма и империализма. Мифологический дискурс данного произведения основывается на сакрализации гениальности, приписывании человеческому таланту божественной природы. При этом термин «Бог» функционирует в тексте в качестве симулякра, поскольку не подразумевает системы значений, которой он наделяется в рамках теизма, а служит преимущественно для выражения социально-антропологических смыслов. Впоследствии Сен-Симон пересмотрел часть своих социальных и политических воззрений, что привело к модификации и религиозного мифа.

Целью настоящей статьи является реконструкция «зрелого» мифологического дискурса Сен-Симона и демонстрация его семиотических характеристик, позволяющая объяснить механизм коммуникативного воздействия автора на потенциальные целевые аудитории. В качестве основного метода исследования выступает семиотический анализ текстов Сен-Симона на основе концепций Ч. Морриса [2], К. Леви-Стросса [3], Р. Барта [4], Ж. Бодрийяра [5]. С позиции более традиционных подходов наследие Сен-Симона достаточно хорошо исследовано в русскоязычной науке [6–12].

Семиотика «позитивной политики». Политическую систему общества Сен-Симон считал одним из важнейших механизмов «материализации» общей системы идей. «Идея» составляет внутреннюю сущность любого политического акта и придает определенную форму всей совокупности отношений в сфере политики. Поэтому практика реорганизации политической системы, согласно Сен-Симону, должна начинаться с изменения господствующих представлений, составляющих ядро общественного

сознания. Преобразование идеологической основы политики и социальной практики необходимо осуществлять, используя принцип рационализации системы идей на основе достижений «позитивных» наук (термин «позитивный» Сен-Симон употребляет в качестве синонима понятий «полезный», «целесообразный», «социально значимый»). Семантика позитивности порождает смысловую симметрию: автор объявляет войну всему «бесполезному», например, «гадательным» наукам (метафизике, астрологии, алхимии), традиционной религиозности, нефункциональным классам и общественным институтам.

В «Очерке науки о человеке» Сен-Симон указывает на религию как на главный политический институт [13, с. 188], что предопределяет его специфическое понимание той роли, которую она играла на протяжении европейской политической истории. Основная мысль, которую он пытается здесь обосновать, сводится к следующему: духовенство всегда было наиболее просвещенным классом, и его власть основывалась именно на знании. Причем основные идеи, составляющие багаж знаний посвященных, становились, в утрированном и упрощенном виде, предметом верований невежественных «масс». Иначе говоря, то, что было наукой для меньшинства, выступало в качестве религии для большинства. Такой порядок вещей Сен-Симон считает естественным и способствующим социальному прогрессу при условии, что духовенство периодически обновляет и совершенствует свой багаж знаний. Таким образом, Сен-Симон использует исторический код для конструирования мифологической предыстории обосновываемой им олигархии ученых и установления фиктивного тождества между религией и наукой.

XIX век автор считал переломным. Христианская «наука» (т.е. теология) в данный период должна была безропотно уступить место наукам позитивным, в первую очередь, естественным, тесно связанным с интересами развивающейся промышленности. «Общая система наших знаний будет преобразована; она будет основана на веровании, что вселенная управляется единым неизменным законом. Все прикладные системы: религиозная, политическая, моральная, гражданского законодательства – будут согласованы с новой системой наших знаний» [13, с. 200]. Одним из конкретных примеров подобного преобразования будет постепенная замена страха перед адом физиологическим доказательством того, «что всякий, кто ищет счастья в направлении, вредном для общества, всегда подвергается наказанию, неизбежно вытекающему из законов организации» [13, с. 194]. Данный пример весьма показателен. Он иллюстрирует попытку Сен-Симона использовать выхолощенный христианский символ зла (ад), заменив его девальвированные коннотации буквальным значением из своего религиозно-политического словаря (система исполнения наказаний). Тем самым он сохраняет одну из основных бинарных оппозиций христианского религиозного дискурса для структурирования социального пространства в плоскости поощрения / наказания (социальный рай – социальный ад).

Согласно Сен-Симону, естествознание должно приобрести черты религиозно-догматического учения, а религиозные организации и научные учреждения – стать основной частью политической системы общества. Соответственно духовенство в традиционном понимании должно уступить место «новому духовенству», т.е. ученым, которые возьмут в свои руки управление европейскими государствами. «Я полагаю, что новая духовная власть будет составлена из всех существующих в Европе академий наук и из всех лиц, заслуживающих допуска в эти научные корпорации» [14, с. 86].

Ключевая роль религии в сенсимонистском проекте реорганизации общества объясняется, прежде всего, ее способностью эмоционально воздействовать на «массы», мобилизуя их для социального строительства. По этой причине Сен-Симон отстаивал необходимость введения пышного культа, разработка и поддержание которого – главная задача «позитивных искусств» (искусство, существующее вне сферы политических интересов, автор считал бесполезным). Кроме того, религия наделяет статусом непререкаемого авторитета тех, кто получил право говорить от имени Бога. Власть ученых тем самым возводится в абсолют, а сами ученые становятся объектом поклонения.

В «Труде о всемирном тяготении» Сен-Симон предлагает провозгласить в качестве нового «закона божьего», который станет основой для объяснения и регулирования как природных, так и социальных процессов, концепцию всемирного тяготения, сформулированную И. Ньютоном. Социальная интерпретация данной концепции заключается в том, что каждый индивид счастлив и полноценен только в том случае, если трудится на благо общества совместно с другими людьми [13, с. 281]. Иными словами, полезный труд выступает в качестве деятельности (силы), за счет которой достигается сплоченность (устойчивая связь) между социальными «телами» (индивидами). Подобная сциентистская трактовка природы общественной связи позволяет Сен-Симону обосновать и при необходимости использовать механистическую модель общества, в рамках которой индивиды рассматриваются как материал для социального строительства. Эта модель применяется Сен-Симоном, как правило, в процессе рассуждений о деятельности «масс» либо общества в целом. Когда же речь заходит об ученых, она подменяется моделью, основанной на субъективно-идеалистической трактовке природы общественной связи (целостность социума обеспечивается общей идеей, сформулированной представителями правящего класса). В рамках политического дискурса Сен-Симона подобные манипуляции осуществляются с целью формирования

бинарной оппозиции «власть – народ», члены которой выступают в качестве «активного» и «пассивного» начал общественной жизни.

В социальном пространстве между совершенной «активностью» и полной «пассивностью» развевается шкала переходных состояний. Пропорционально вкладу индивида в общее дело определяется его статус, место в социальной иерархии. Следует специально подчеркнуть, что социальное неравенство и Сен-Симон и его ближайшие последователи считали не только естественным, но и необходимым атрибутом общественной жизни. Напротив, стремление к равенству воспринималось как причина дезорганизации [13, с. 312–313]. Чаще всего такое стремление, согласно сенсимонистскому учению, приводит к анархии и временному господству «невежественного класса», что является еще большим злом, чем «старый порядок», т.е. монархия, опирающаяся на аристократию.

Сен-Симон не призывает к упразднению монархии, тем более что воля короля, по его мнению, есть выражение божественного закона. Монархия лишь должна сменить союзников, т.е. отказаться от поддержки «паразитических» непроизводящих классов и вступить во взаимовыгодные отношения с учеными и промышленниками. Последние, согласно Сен-Симону, стремятся к той же цели не только по причине очевидных выгод, сулимых покровительством королевской семьи, но также из-за страха перед революцией и последствиями разрушительной «диктатуры пролетариата». «Одним словом, ученые и вожди промышленности по необходимости желают перемены в современном строе, но они хотят, чтобы эта перемена произошла как вывод из великого принципа божественной морали; они хотят, чтобы она была произведена закономерно, т.е. волей короля» [14, с. 95].

Рассуждения о монархии завершают процесс формирования базовой структуры политического мифа Сен-Симона. Оппозиция «активная власть – пассивный народ» дополняется оппозицией «бессильная монархия – всевластная олигархия» в рамках категории власти. Вторая оппозиция в отличие от первой не предполагает промежуточных звеньев и возможности перехода количества в качество, что говорит о фундаментальном противоречии между соответствующими понятиями. Монархия представляет собой избыточный, но функциональный элемент, выступающий в качестве источника значений для олигархии. В свою очередь в рамках категории «олигархия» устанавливается тождество «ученые = священники», задающее пространство общей идентичности представителей высшего класса, а также оппозиция «ученые – художники», определяющая статусные и функциональные различия подклассов внутри группы.

В «Письмах к американцу» и «О промышленной системе» Сен-Симон постулирует тесную связь между политикой и производством и даже определяет политику как науку, цель которой – «установление порядка вещей, наиболее благоприятного всем видам производства» [13, с. 333]. Политика в традиционном понимании не была такой наукой, поскольку слишком зависела от «каприза обстоятельств», признавая за каждым гражданином вне всякой зависимости от способностей право заниматься государственными делами [14, с. 17]. Напротив, новая политическая система будет построена на безусловном доминировании «способных», на принципе «от каждого – по способности, каждому – по труду». Данный пассаж не только еще раз подчеркивает элитарный характер власти нового духовенства (если политика – это наука, заниматься ей могут только ученые), но и задает семантическое поле для позиционирования нового элемента политического мифа – категории «промышленников», играющей роль медиатора по отношению к категориям «власть» и «народ».

Сен-Симон указывает на то, что основу «новой политики» должны составлять не отношения господства и подчинения, связанные с распределением власти, а «простые денежные отношения», связанные с распределением доходов. Воздействие человека на человека должно быть заменено воздействием человека на вещи (природу) [13, с. 440]. Тем самым экономический эффект деятельности индивидов и групп, вносящих свою лепту в общее дело, станет главным критерием устойчивости социополитической организации. Эта непосредственная апология капитализма, интерпретирующая политику как вид бизнеса, кажется противоречащей общей логике рассуждений Сен-Симона, поскольку использует не очень удачный софизм, в рамках которого противопоставляются политическая и экономическая власть. В действительности формирование политического рынка не упраздняет отношений господства и подчинения, а высокий доход легко конвертируется в возможность управлять поведением других посредством политических рычагов. Существование единой религиозной идеологии, обосновывающей монополию определенной политической силы, также плохо согласуется с тезисом об упразднении власти.

«Либерализация» риторики Сен-Симона связана с разработкой концепции промышленности и освоением аргументации для новой целевой аудитории (деятельных капиталистов), более восприимчивых к экономическим категориям, чем к политическим символам. Сен-Симон указывает, что от «могущества промышленности», т.е. высшей степени производства, напрямую зависит возможность осуществления социальной свободы, которую Сен-Симон понимает, в первую очередь, как свободу реализации индивидуальных способностей, полезных обществу [14, с. 16]. «Потребность и любовь к свободе рожда-

ются вместе с промышленностью и с ее помощью. Свобода может расти только вместе с нею, может быть утверждена только ею» [13, с. 346]. Поэтому политика как наука о производстве является в то же самое время и наукой о свободе, знание которой наряду с любовью к свободе – необходимое условие реального освобождения. При этом Сен-Симон особо подчеркивает, что любовь к свободе не должна обращаться в ненависть к власти, поскольку это противоречило бы развитию цивилизации и мешало бы организации хорошо построенной системы, требующей «тесной связи частей и зависимости их от целого». Таким образом, в политическом дискурсе Сен-Симона религия и промышленность выступают в качестве антиподов, т.к. первый из институтов монополизирует символы власти, а второй – свободы в ее либералистской трактовке (как свободы предпринимательской деятельности).

В «Катехизисе промышленников» Сен-Симон наделяет понятие «промышленник» комплексом значений, связанных с семантикой практической деятельности (в отличие от «теоретической» деятельности ученых). В соответствии с его представлениями промышленник – это «человек, который трудится для производства или для доставки разным членам общества одного или нескольких материальных средств, удовлетворяющих их потребности или физические склонности...» [14, с. 121]. Он выделяет три основных класса промышленников (земледельцы, фабриканты и торговцы) и говорит о необходимости их объединения для позитивной реорганизации общества. Данное объединение имеет два вектора развития: идеологический и социополитический. Во-первых, промышленники должны приобрести собственные политические взгляды для того, чтобы определять общественное мнение. Во-вторых, они должны создать свои политические и финансовые учреждения для укрепления своей экономической власти, и в этом деле им призван помочь еще один новый класс – банкиры. Построив таким образом промышленную систему, они должны будут согласовать ее с системами религии, права и морали.

Также в «Катехизисе» воспроизводится иерархия органов управления новым обществом, совпадающая со структурой созданного ранее политического мифа. Вершину пирамиды занимает королевская власть, в формальном подчинении у которой находится высшая научная коллегия. Высшей научной коллегии подчиняются «академия суждений», управляющая научной деятельностью, и «академия чувств», ответственная за развитие искусств. Далее идет высший административный совет, состоящий по преимуществу из промышленников [14, с. 263].

Итак, структура политического мифа Сен-Симона формируется на основе тождества «ученые = священники» играющего роль центрального элемента знаковой системы, а также ряда бинарных оппозиций: «монархия – олигархия», «власть – народ», «ученые – художники», «ученые – промышленники». Первая из перечисленных оппозиций имеет фиктивный характер, поскольку формально-логические отношения входящих в нее категорий не соответствуют их функциональному различию (что подтверждается и распределением значений на уровне семантики). «Монархия» функционирует в качестве симулякра (символа превосходства олигархии). Это говорит о «манипулятивном» характере мифа, который заведомо создается как механизм подмены понятий, позволяющий произвольным образом выстраивать логические и семиотические связи внутри системы.

Семантика политического мифа Сен-Симона направлена на создание и легитимацию новой системы значений, связанных с перераспределением власти. Значения, традиционно сопутствующие символам консервативных общественно-политических сил (монархии, аристократии, христианского клира), экспроприируются и ассимилируются символикой нового правящего класса – ученых. При этом если законотворитель семантики единовластия сохраняется, о чем говорилось выше, то два других законотворителя девальвируются и исключаются из нового политического словаря, что соответствует тезису Сен-Симона о ликвидации «паразитических», непродуцирующих классов.

В то же время семантика консерватизма дополняется и разбавляется значениями, связанными с концептом социального прогресса в его либералистской интерпретации. Львиная доля таких значений опять-таки становится частью семиотического капитала «ученых», остаток приватизируется «промышленниками». Общий смысл политического мифа Сен-Симона сводится к следующей идеологеме: ученые должны обладать наивысшей властью в обществе, поскольку в их деятельности политическая традиция будет органично сосуществовать с политической новацией.

Прагматика политического мифа Сен-Симона определяется динамикой процесса идентификации потенциальных целевых аудиторий, находящего свое отражение в разработке дифференцированных стратегий аргументации и выборе соответствующих способов кодирования текстов. В качестве целевых аудиторий на протяжении всего двадцатипятилетнего периода творчества автора выступали представители практически всех слоев общества за исключением аристократии и христианского клира. Помимо монархии, прогрессивных культурных элит и буржуа в список адресатов Сен-Симона входил и так называемый третий класс, «наиболее многочисленный» и «наиболее обездоленный».

В рамках политического дискурса Сен-Симона можно выделить три базовые категории для кодирования текстов: религия (консервативный код), наука (консервативно-либеральный код), промышлен-

ность (либеральный код). Каждый из кодов предполагает обращение к специфическому словарю, ориентированному на ту или иную группу, выступающую в качестве потенциального носителя идеологий из правой или центральной частей политического спектра. Религиозный словарь, помимо терминологии этимологически связанной с базовой категорией, включает такие понятия как: духовная власть, традиция, церковь, клир, культ, догматика, Бог и т.д. «Научный» словарь: прогресс, просвещение, знание, естествознание, закон, способность, талант, гениальность, идея и др. «Промышленный» словарь: свобода, труд, производство, светская власть, деньги, экономические отношения, собственность и т.п. Поскольку религия и наука связаны в дискурсе Сен-Симона отношением тождества, соответствующие словари заимствуют лексику друг друга в процессе формирования системы аргументации. В то же время противоречие между либеральным и консервативным кодами и их словарями сглаживается за счет гибридного кода «науки».

Отсутствие в политическом дискурсе Сен-Симона значений и кодов, ориентированных на левую часть политического спектра, демонстрирует ложность его марксистской характеристики как «социалиста-утописта» [15]. Сенсимонизм радикально противоречит социализму в решении наиболее важных проблем социально-экономической и политической организации: проблем распределения собственности, устройства власти, формирования классовой структуры общества, социальной справедливости.

Новое христианство. «Новое христианство: диалог между консерватором и новатором» [16] – последнее произведение Сен-Симона, изданное в год его смерти. Радикализм и реакционный характер первого религиозного проекта автора сменяется здесь более умеренными и взвешенными взглядами. Либеральная риторика начинает преобладать над консервативной. Противоречие между ними, которого раньше не осознавал Сен-Симон, становится все более явным, что находит свое отражение и в названии произведения. Предполагалось, что вслед за первым «диалогом», где доказывалось преимущество религиозной доктрины Сен-Симона перед существующими христианскими конфессиями (в первую очередь, католицизмом и лютеранством), последуют еще два.

Второй диалог должен был быть посвящен научному обоснованию превосходства «окончательно-го христианства» над нерелигиозными философскими учениями. Что касается третьего диалога, то в нем Сен-Симон планировал подробно изложить мораль, догматику и комплекс ритуалов нового христианства. Однако по причине смерти философа ни второй, ни третий диалоги так и не были написаны. Тем не менее, они составляют нереализованный семантический пласт рассматриваемого текста. В частности, тематика третьего диалога демонстрирует неудовлетворенность автора своим первым «священным писанием», которое решало аналогичную задачу в отношении культа гениев.

Начиная анализ «Нового христианства» Сен-Симона, следует отметить его характерную черту. Она заключается в претензии на божественное откровение, на статус пророчества: «...я убежден в том, что я сам исполняю божественную миссию, сообщая народам и королям подлинный дух христианства» [16, р. 87–88]. Автор прибегает к испытанному ранее приему для «перезагрузки» религиозного дискурса, который теперь имеет несколько иные основания. Учитывая, что ни природа божества, ни характер его отношений с миром нигде в тексте не разъясняются, тот, от чьего имени говорит Сен-Симон, остается немим и анонимным субъектом, при помощи которого текст «священного писания» замыкается на самом говорящем.

Для того чтобы усилить эффект убеждения, автор придает своему «диалогу» в целом монологический (несколько неубедительных антитезисов «консерватора» в начале и в конце текста) и гипнотический характер за счет периодического повторения неохристианской аксиомы, которая является, согласно его утверждению, современным аналогом главного морального принципа первоначального христианства – заповеди любви к ближнему. Данная заповедь, согласно Сен-Симону, содержит в себе «все, что есть божественного в христианской религии» [16, р. 2].

Таким образом, Сен-Симон не только не упоминает о христианском императиве любви к Богу, как необходимой предпосылке любви к человеку, но и заочно отрицает его значимость. Это является очередным подтверждением того факта, что «божественность» для автора – лишь эвфемизм для выражения социально-антропологических смыслов, в данном случае, семантики социальной солидарности. «Согласно же тому принципу, который господь преподавал людям в качестве правила их поведения, они должны организовать свое общество так, чтобы оно было наиболее выгодно наибольшему числу людей; они должны поставить целью всех своих трудов и всех своих действий – в наискратчайшее время и наиполнейшим образом улучшить моральное и физическое состояние наиболее многочисленного класса» [16, р. 3]. Семейный код традиционного христианства (Отец и Сын, братья и сестры), предполагающий акцент на межличностных отношениях, замещается в новом христианстве классовым кодом, посредством которого любовь к ближнему интерпретируется как сотрудничество и взаимопомощь между представителями различных социальных слоев.

Отличительной особенностью рассматриваемого текста является то, что в качестве его главной целевой аудитории выступает монархическая светская власть («цезарь»), которой предлагается стать «просвещенной» – усвоить единый божественный принцип и использовать знание во благо подданных. Лишь во вторую очередь Сен-Симон обращается здесь к «аристократам духа», т.е. ученым и художникам. Попытка наполнить новым смыслом старый, изживший себя символ связана, вероятно, с осознанием того, что культурные элиты не в состоянии стать полноценным политическим классом и взять на себя задачу по реорганизации общества. Что касается низшего класса, то в отличие от «Писем» в «Новом христианстве» он выступает исключительно как объект воздействия («заботы» и опеки со стороны властей). К нему уже не обращаются как к силе, которая может хотя бы косвенно влиять на реорганизацию общества.

В связи с этим возникает проблема определения социального состава низшего класса, поскольку с одной стороны Сен-Симон относит к промышленникам всех людей, занятых в производстве (включая рабочих и крестьян), а с другой – предлагает лишить гражданских прав всех «бесполезных» и «неспособных». Иными словами, подобный подход предполагает, что для тех, кто не является ученым, художником, промышленником или представителем монаршей фамилии, нет места в новом обществе, и они не могут быть объектом социальной заботы.

В одном из фрагментов «Нового христианства» консерватор, соглашаясь с новатором, говорит, что ныне есть лишь одна политическая порода (*une espèce politique*) людей, а классы отличаются только нюансами [16, р. 72]. В формулировке, данной в «Анти-Эдипе» Ж. Делезом и Ф. Гваттари, аналогичная идея выражена более откровенным образом: при капитализме фактически существует только один класс – буржуазия [17, с. 399–400]. Иными словами, под категорию «низший класс» у Сен-Симона лучше всего подходит понятие «мелкая буржуазия», что позволяет охарактеризовать новое христианство Сен-Симона как сугубо «мещанскую» религию, базирующуюся на проповеди целенаправленной самоорганизации буржуазного сообщества, поддержки его низшего звена в интересах целого, которое избавляется от опасности революционного взрыва.

Итак, к моменту написания «Нового христианства» структура и семантика религиозно-политического мифа Сен-Симона претерпевает существенные изменения. Аналогия «Бог – гении» деградирует по причине прагматической неэффективности, при этом второй элемент связки постепенно изымается из словаря как бесполезный, а первый сохраняется в качестве рудимента. Дисбаланс в рамках оппозиции «монархия – олигархия» выравнивается за счет некоторого усиления значимости первого элемента и серьезного понижения значимости второго. Оппозиции между категориями, выражающими различные общественные классы, сглаживаются благодаря расширению объема понятия «промышленники», ранее выступающего в качестве медиатора, и частичному поглощению им семантических полей других категорий («элиты» и «массы»).

Изменяется и относительная значимость различных видов идей, выступающих в качестве субстанции социальных отношений. Догматизированное естествознание и ангажированное искусство занимают в «Новом христианстве» подчиненное положение по отношению к религиозной морали, которая понимается как наука особого рода: «Но существует наука намного более важная для общества, чем знание физическое и математическое; это наука, которая организует общество, которая служит ему основой; это мораль: а мораль последовала путем, абсолютно противоположным развитию физико-математических наук» [16, р. 86]. Согласно Сен-Симону, единство выступает в качестве условия системности, поэтому единственность морального принципа (в противовес множественности естествознания и позитивных искусств) – необходимая предпосылка социальной организации. Думать иначе – значит впасть в ересь. «Господь, несомненно, все свел к одному принципу; из этого принципа он несомненно все и вывел. Без этого его воля в отношении людей не имела бы определенной системы. Было бы богохульством утверждать, что всемогущий основывал свою религию на многих принципах» [16, р. 3].

Оппозиция «единое – многое», лежащая в основе связок «мораль – естествознание» и «мораль – искусства», устанавливает эту новую науку в качестве общего религиозного знаменателя всех форм общественной организации. Вместе с крушением культа Ньютона, как ядра культа гениев, нивелируется и его наследие: божественная аксиома социальной солидарности вытесняет закон всемирного тяготения, выполнявший ранее ту же самую функцию. Сен-Симон делает окончательный выбор в пользу субъективно-идеалистической концепции общества, отбрасывая механистическую, что влечет за собой и изменение значимости социальных классов и политических институтов, о котором говорилось выше. Монарх как символ единства общества и гарант божественной морали получает вторую жизнь, ученые и художники больше не рассматриваются как объект религиозного поклонения, но формально сохраняют свои политические позиции, промышленники как носители практической морали приобретают значительно больший вес, третий класс фактически растворяется в буржуазии.

Итак, мораль как «божественная наука», логос пророков венчает сенсимонистскую пирамиду идеологий. А религия в целом становится уже не просто средством социальной организации, а незыбле-

мой основой нового общества. Ту же мысль высказывает в своей работе В.П. Волгин. «В последних литературных произведениях Сен-Симона практический интерес, интерес к общественному преобразованию, достаточно сильный и в предыдущих работах, берет верх над интересом теоретическим. Вместе с тем религиозная форма, имевшая ранее значение своеобразного приспособления, становится чем-то самодовлеющим, позитивная наука и ее достижения превращаются лишь в средство, в материал для формирования религии» [18, р. 3]. Происходит модификация тождества «наука = религия». Религия как родовая категория теперь охватывает три неравнозначных понятия: мораль, позитивные науки, искусства. То есть тождество заменяется логическим отношением подчинения понятия «наука» понятию «религия».

Определив значимость нового символа (мораль как высшая наука), Сен-Симон приступает к последовательной разработке его семантики. Он пишет, что не следует сомневаться в божественном происхождении христианской церкви, как общности, связанной единым моральным принципом. За 18 столетий, отделяющих пришествие Христа от эпохи создателя «нового христианства», наиболее великие из гениев не смогли найти принципа более общего и более ценного (высказывание, обесценивающее более ранний сакральный символ автора). Именно тем, кто будет способствовать улучшению существования наиболее обездоленного класса, по мнению Сен-Симона, была обещана вечная жизнь [16, р. 15, 17]. Понятие «вечная жизнь» функционирует здесь как симулякр и означает «посмертное признание».

Сен-Симон утверждает, что христианский моральный принцип является квинтэссенцией социальной справедливости, поскольку при реализации на практике он позволяет возвыситься наиболее «человеколюбивым» индивидам, одновременно спасая от тягот существования обездоленных. Утрата морального императива делает общество зависимым от неуправляемой власти Цезаря, от «империи физической силы», которая лишь при условии подчинения силе духовной может быть направлена на благие цели [16, р. 86–87]. Для обоснования новой, классовой интерпретации заповеди любви к ближнему создатель нового христианства использует концепт совершенствующегося откровения: в предшествующие эпохи Бог открывал истину лишь отчасти, сообразуясь с уровнем развития человечества, теперь же настало время, когда она откроется в своем абсолютном совершенстве.

Согласно Сен-Симону, в эпоху, когда жил Христос, цивилизация пребывала в своем детстве, что напрямую выражалось в характере общественного устройства. Общество разделялось на два больших класса (господ и рабов), между которыми не существовало взаимных общих обязательств. Господа в свою очередь были представлены двумя кастами: патрициев, которые занимали ключевые социальные позиции и создавали законы, а также плебеев, которые должны были этим законам следовать [16, р. 40–41]. Отсутствовала система морали, поскольку никто еще не смог свести все принципы этой науки к одному. Отсутствовала также и религиозная система, поскольку существовало многобожие. Человеческое сердце еще не постигло филантропии, а представления о патриотизме были крайне ограниченными, так как одна нация (римская) управляла другими [16, р. 41–42]. Поэтому первоначальная христианская доктрина была крайне несовершенной.

Основная функция рассмотренного «исторического» фрагмента заключается в непрямом, но легко прочитываемом соотнесении автора с Христом как первооткрывателем универсального морального принципа. При этом откровение Сен-Симона оценивается как более совершенное и более адекватное духу времени. Смена исторических декораций в процессе изложения акцентирует противопоставление единого морального принципа беспорядочной и бессистемной политической практике светских властей. С этого момента Сен-Симон открыто помещает самого себя в центр модифицируемого религиозно-политического мифа. Крах амбиций, связанных с личным господством, заставляет его редуцировать политический дискурс, имевший ранее самостоятельное значение, до уровня совокупности «рамочных» текстов, составляющих оболочку религиозной сердцевины. Высшая должность в рамках политической системы – ничто по сравнению с исключительным «местом в истории»: он – величайший религиозный пророк, открывший универсальный моральный принцип, который выступает в качестве единственного средства достижения благосостояния общества и объединения человечества. Теперь и монархи, и ученые, и промышленники будут лишь проводниками его божественной воли.

Итак, связав свое откровение с идеями раннего христианства, Сен-Симон приступает к установлению дистанции с христианством современным. Он формулирует несколько обвинений католицизму. Во-первых, порочно католическое образование, поскольку вместо твердого знания моральных идей, оно загромаждает разум человека «набившими оскомину мистическими концепциями», которые не в состоянии служить ориентирами для деятельного гражданина. Изучение католической доктрины не только бесполезно, но и вредно, т.к. в ней заложено убеждение, что миряне лишены благодати и что управлять должно духовенство, освобожденное от необходимости обладать высшими способностями [16, р. 19]. Первое обвинение, таким образом, постулирует отрицательную значимость католической теологии, определяя ее в качестве антитекста по отношению к неохристианской морали. Учитывая замысел второ-

го диалога, в эту категорию вместе с теологией должны были попасть и нерелигиозные философские системы.

Второе обвинение Сен-Симона гласит, что Папа и кардиналы не имеют знаний, которые позволили бы им направить верующих на путь спасения [16, р. 20]. Все их знание исчерпывается теологией, которая суть «наука обоснования вопросов, относящихся к догматике и культу». Она предназначена для фиксации внимания верующих на незначительных вещах и отвлечения их от земной цели христианства. В подлинном христианстве догматика и культ – лишь «религиозные аксессуары». Второе обвинение, как видно, является развитием первого и в целом выполняет ту же самую функцию. Его специфика определяется указанием на догматику и культ как на декоративные элементы религиозной системы, что еще больше обесценивает деятельность ученых и художников, которые в доктрине Сен-Симона отвечают за их разработку. Здесь же автор открыто говорит о том, что религиозное понятие «спасение» следует понимать в сугубо земном смысле, т.е. как спасение от бедности, социальной дезорганизации, безнравственности. Речь идет об очередном примере симуляции христианского сакрального символа.

Третье обвинение заключается в том, что власть Папы противоречит интересам обездоленного класса в значительно большей степени, чем власть любого другого правительства Европы [16, р. 22]. Земли, которые находятся в ведении Папы, запущены. Все отрасли промышленности парализованы. Нищие не имеют работы и умирают от голода, если правительство их не накормит. Но их моральное состояние еще хуже физического, поскольку они пребывают в праздности, которая является матерью всех пороков. Функция третьего обвинения заключается в демонстрации бессилия католического духовенства в решении социальных и экономических проблем как прямого следствия их «безнравственности». В основе данного обвинения лежит общий смысл: все, что не приносит практической пользы обществу, – заведомо аморально.

И последнее четвертое обвинение католицизму: при согласии и поддержке Папы и кардиналов возникли две организации, совершенно противные духу христианства: инквизиция и орден иезуитов. «Дух христианства – это кротость, доброта, милосердие и, превыше всего, лояльность; его орудия – это убеждение и доказательство». «Дух инквизиции – деспотизм и алчность, его орудия – насилие и жестокость...» [16, р. 25]. «Современные миссионеры – это настоящие антихристы, поскольку они проповедуют мораль абсолютно противоположную морали Евангелия. Апостолы были адвокатами нищих, миссионеры являются адвокатами богатых и сильных против бедных, у которых больше нет защитников, кроме как среди моралистов-мирян» [16, р. 27–28]. Четвертое обвинение существенным образом отличается от предыдущих, поскольку исходит из более широких (по сравнению с мещанскими) критериев добра и зла. Оно является данью традиционной для того времени критике католицизма и, завершая обвинительный приговор, создает для него более широкий смысловой контекст.

Итак, католицизм становится для Сен-Симона богатым источником антизнаков (мистицизм, бесхозяйственность, насилие, цинизм), используемых как средства акцентирования положительных значений, связанных с неохристианской моралью: практичность, полезность, человеколюбие, доброта.

Возникновение лютеранства ознаменовало собой новый этап в развитии единого морального принципа. Сен-Симон полагает, что работы Лютера можно разделить на две неравные части. Первая из них – критическая, направленная против католицизма – завершена. Что касается второй, конструктивной (*organique*), которая была призвана обосновать истины новой религии, то здесь осталось много работы для преемников [16, р. 37]. Поэтому лютеранство «все еще является ересью». Лютер был прав, говорит Сен-Симон, поставив на первое место мораль, а не культ и догматику. Однако он не имел права считать, что мораль должна преподноситься верующим в его время тем же способом, каким ее проповедовали отцы церкви, и что культ должен быть лишен всякого очарования, каким его могут обогатить изящные искусства. Догматическая часть в реформе Лютера практически отсутствует и поэтому сама нуждается в реформации [16, р. 38].

Таким образом, Сен-Симон дополняет систему католических антизнаков нового христианства лютеранскими, важнейшими из которых являются: архаизм морали, ненаучность (плохая догматика) и аскетизм (плохой культ). Дальнейший текст является средством конкретизации соответствующих значений: Сен-Симоном подробно излагает обвинения в адрес лютеранства.

Итак, во-первых, оно приняло мораль худшую, чем та, которая отвечала интересам христиан в соответствии с уровнем развития их цивилизации. В эпоху Реформации общество уже стояло на совершенно иных основаниях по сравнению с древним миром: почти полное упразднение рабства, патриции больше не имели эксклюзивного права на создание законов и ключевые позиции в обществе, духовная власть стала независимой от власти светской и аристократии, талант преобладал над происхождением и богатством. Общество обладало религиозной и моральной системами, объединенными вместе, поскольку моральный принцип придавал единый характер наиболее общим переживаниям верующих. Христианство стало подлинной основой социальной организации [16, р. 43].

Идеализация европейского общества эпохи Реформации предпринимается Сен-Симоном с целью подчеркнуть несостоятельность лютеранства, единственная задача которого заключалась лишь в том, чтобы дать религиозную санкцию существующему положению вещей. Вместо этого Лютер заставил христианство регрессировать до первоначальных форм, вернув христианскую мораль в узкие рамки, которые были определены для нее древней цивилизацией. Кроме того, считая, что власть Цезаря является источником всех иных видов власти, он оставил за своим духовенством лишь право «смирненного просителя» по отношению к светскому государству [16, р. 55]. «Слабость» лютеранского клира является дополнительным антизнаком, подчеркивающим силу нового духовенства.

Второе обвинение Сен-Симона лютеранам: они создали плохой культ. В обществе, которое совершенствуется морально и физически, где интеллектуальный труд все больше отделяется от ручного, внимание людей естественным образом фиксируется на специальных предметах. Такое общество нуждается в более совершенном культе, который привлекает внимание и концентрирует его на общих интересах [16, р. 56]. Для того чтобы направить внимание людей в нужное русло существует, по мнению Сен-Симона, два эффективных способа: либо вызвать у них страх при демонстрации чудовищных последствий отклоняющегося поведения, либо соблазнить их, живописуя наслаждения, испытываемые при движении в предписанном направлении. Наибольшая польза достигается при комбинировании обоих способов. Средством же выражения нужных идей и образов должны быть изящные искусства. Лютер свел культ к простой проповеди (из-за чего тот стал совершенно прозаичным), убрал из храмов картины и скульптуры, запретил музыку, лишив культовые здания протестантов возможности вызывать в сердцах верующих стремление к общественному благу.

В данном обвинении открыто проявляется цинизм Сен-Симона в отношении потенциальной паствы. При этом следует отметить, что он предлагает управление верующими на основе чисто психологического манипулирования (соблазнения и запугивания) без использования физического насилия. Здесь же определяется основная функция искусства с точки зрения нового христианства – целенаправленное эмоциональное воздействие на адептов, предполагающее индуцирование реакций, полезных для общества.

Третье обвинение лютеранству: оно разработало никчемную догматику [16, р. 62]. Согласно Сен-Симону, догматика должна рассматриваться как совокупность инструкций, направленных на практическую реализацию морального завета. Лютер же считал, что христианство было совершенным с момента своего возникновения, а впоследствии было искажено заблуждениями средневекового духовенства. Он не признавал никаких других догм, кроме тех, которые содержались в священном писании. Однако эта декларация, считает Сен-Симон, также абсурдна, как и аналогичные претензии со стороны какого-либо ученого, который призывал бы изучать некую науку такой, какой она была при своем создании. Данный тезис не противоречит вере в божественность Христа, поскольку последний изъяснялся со своими первыми адептами на языке, который был им понятен. В руки апостолов он вложил лишь «зародыш» христианства, который должна была вырастить церковь [16, р. 66]. Третье обвинение лютеранству важно не только с точки зрения создания антитекста, но и для прояснения обновленных представлений Сен-Симона о статусе позитивных наук. Теперь их основная задача – не производство нового знания и формулировка законов, а создание технологий реализации моральных норм.

Отдельно Сен-Симон оговаривается по поводу лютеранской практики скрупулезного изучения Библии, которая, по его мнению, имеет четыре существенных недостатка. Во-первых, она приводит протестантов к утрате восприятия позитивных идей и актуальных проблем, формирует вкус к бесцельным исканиям и тягу к метафизике (примерами таких неблагоприятных последствий являются немецкая философия и романтизм). Во-вторых, засоряет воображение воспоминаниями о различных пороках, от которых цивилизация уже отказалась (таких как скотоложество или инцест). В-третьих, фиксирует внимание на политических взглядах, противоречащих общественному благу, вынуждает правителей устанавливать в обществе абсолютно непрактичное равенство, мешает работать над формированием политической системы, в которой общие интересы направлялись бы наиболее способными. В-четвертых, заставляет воспринимать чтение Библии как самое важное деяние и тратить время и силы на публикацию миллионов экземпляров священного писания.

Отрицательная оценка Сен-Симоном Библии, данная в контексте критики лютеранства, в действительности преследует цель полностью девальвировать общехристианское священное писание, представив его в качестве источника заблуждений и пороков. В создаваемом Сен-Симоном антитексте именно Библия является главным символом, противопоставляемым «священному писанию» самого Сен-Симона и аккумулирующим признаки других антизнаков: мистицизм, непрактичность, ненаучность, архаизм и др.

Итак, обобщая сенсимонистскую критику лютеранства и католицизма, следует отметить ее отчасти пуританский характер: акцент делается на морали как науке о едином божественном принципе, который должен регулировать поведение верующих в конкретных ситуациях и, в первую очередь, направлять

их на путь достижения общественного блага. Сен-Симона не устраивает вторичность морали по отношению к теологии и культу в католицизме и ее неадекватность реалиям капиталистического общества в лютеранстве. Неустойчивость морали в религиозной и общественной системе не дает возможности ее проповеднику стать подлинным «гласом народа».

Заключение. Итогом эволюции религиозно-политического мифа Сен-Симона стало создание дискурса, в рамках которого сам автор был провозглашен божественным пророком (в более ранней модификации мифа на эту роль предлагался Ньютон), открывшим человечеству универсальный принцип организации справедливого общества. Данный принцип, согласно Сен-Симону, выступает в качестве квинтэссенции морального сознания человечества. В силу этого он должен рассматриваться в качестве единой нравственной основы для важнейших видов созидательной деятельности людей: управленческой, научной, художественной, производственной. Мораль провозглашается фундаментом и религиозной системы, включающей также «догматику» (популяризованные научные знания), «культ» (пропаганду средствами позитивных искусств) и «церковь» (систему политических институтов).

Политическая система общества, охватывающая институты всех перечисленных видов деятельности, выстраивается на основе классовой дифференциации и иерархии. Каждый класс (ученые, художники, промышленники) ответственен за определенный вид деятельности и занимает положение в соответствии с общественной значимостью результатов своего труда. Ученые формулируют научные и социальные законы, определяют приоритеты развития общества. Художники совершенствуют способы и формы эстетического воздействия на «массы». Промышленники ответственны за эффективное функционирование сферы материального производства. Формальным политическим лидером и символом социального единства выступает монарх, однако он является лишь «тенью» религиозного пророка, так как временная светская власть занимает подчиненное положение по отношению к духовной.

Таким образом, структуру «зрелого» религиозно-политического мифа Сен-Симона образует совокупность взаимоотношений (оппозиций) между знаковыми эквивалентами субъектов созидательной деятельности, а также иерархия различных, но тождественных по своей природе форм сознания: божественного, религиозного, политического, научного, художественного, практического. Центральным, наиболее значимым элементом мифологической структуры является сакрализованная личность самого Сен-Симона. Формально он выступает как посредник (медиатор) между Богом и монархом, однако при помощи семиотических манипуляций «Бог» лишается существенной части своих предполагаемых знаковых характеристик в пользу пророка. Функцией Бога в ранних текстах Сен-Симона являлось маркирование высшей степени человеческой гениальности вообще, в дальнейшем она свелась к вербализации и сакрализации предписаний по реорганизации общества исключительно самого Сен-Симона. Иными словами, Бог превратился во внутреннего «гения» пророка, передав последнему ту часть своего семиотического капитала, которая в принципе могла быть приватизирована человеческим существом.

Семантика позднего религиозно-политического мифа Сен-Симона связана с утверждением нравственного сознания в качестве основы социальной солидарности, социального развития и, что более важно, духовной власти. Именно мораль рассматривается им как «субстанция» всех форм продуктивного сознания и всех видов созидательной деятельности, направленных благодаря этому на реализацию общей цели. Единственным источником нравственности нового общества фактически провозглашается сознание автора, для которого морализаторство стало «последним прибежищем» после краха политических и научных амбиций.

Прагматика рассматриваемого мифа определяется его направленностью, в первую очередь, на представителей монаршей династии (последний текст автора создан в период «реставрации Бурбонов»), для которых он создает иллюзию незыблемости их власти при условии реализации предлагаемого социального проекта. Наличие божественного консультанта избавляет самодержца от моральной ответственности и необходимости принимать самостоятельные решения в деле реформирования общества. Буржуазия как главный источник революционной угрозы дезактивируется в рамках категории «промышленники» и встраивается в систему власти, на вершине которой продолжает оставаться король. Псевдохристианский код позволяет Сен-Симону придать своему проекту необходимую респектабельность, дискредитировав при этом основных конкурентов на религиозном рынке, для чего создается развернутый анти-текст.

Другой (неявной) целевой аудиторией позднего мифа Сен-Симона являются, вероятно, его ближайшие последователи, рассматриваемые как «апостолы» религиозного учения. Для них моральный дискурс «Нового христианства» выступает в качестве источника знаков своей исключительности (особой миссии в будущем обществе). Интерпретация других элементов текста в этом случае осуществляется в сугубо утилитарном контексте. В частности, система межклассовых оппозиций содержит наглядную схему социальной организации, а критика католицизма и лютеранства является практическим пособием для ведения пропаганды и полемики с представителями христианских конфессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Saint-Simon, Claude-Henri. Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains / Claude Henri de Saint-Simon. – 1803. – 103 p.
2. Моррис, Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика : сб. пер. / под ред. Ю.С. Степанова. – М. : Радуга, 1982. – С. 37–89.
3. Леви-Стросс, Клод. Структурная антропология / Клод Леви-Стросс ; пер. с фр. В.В. Иванова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
4. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика : пер. с фр. / Р. Барт ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
5. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. О.А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
6. Гладышев, А.В. Миры К.-А. Сен-Симона: От Старого порядка к Реставрации / А.В. Гладышев. – Саратов : Изд-во СГУ, 2003. – 610 с.
7. Кремень, Л.А. Проблемы формирования нравственного облика человека в творчестве А. Сен-Симона / Л.А. Кремень // Философия и социология – 1989. – № 11. – С. 69–74.
8. Флегонтова, С.М. Проблемы человека и творческого общества в социальной утопии Анри де Сен-Симона / С.М. Флегонтова // Проблемы человека в истории науки и философии. – Л., 1990. – С. 67–77.
9. Шалькевич, В.Ф. Сен-Симон и его место в истории социалистической мысли / В.Ф. Шалькевич // Вестн. Белорус. ун-та. Сер. 3, История, философия, науч. коммунизм. – 1989. – № 2. – С. 38–41.
10. Ионе, В.И. Концепция «позитивной политики» в утопической доктрине Сен-Симона / В.И. Ионе // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. – 2013. – № 1. – С. 179–184.
11. Ионе, В.И. Вопросы семейного права и этика межполовых отношений в религиозных дискуссиях сенсимонистов / В.И. Ионе // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. – Воронеж, 2014. – № 1. – С. 268–275.
12. Ионе, В.И. Обоснование социального статуса священнослужителя в сакральных текстах сенсимонистов / В.И. Ионе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 61–70.
13. Сен-Симон, К.-А. де. Избранные произведения : в 2 т. / К.-А. де Сен-Симон ; пер. с фр. под ред. Л.С. Цетлина. – М., Л. : Изд-во Акад. наук СССР. – 1948. – Т. 1. – 467 с.
14. Сен-Симон, К.-А. де. Избранные произведения : в 2 т. / К.-А. де Сен-Симон ; пер. с фр. под ред. Л.С. Цетлина. – М., Л. : Изд-во Акад. наук СССР. – 1948. – Т. 2. – 486 с.
15. Энгельс, Ф. Развитие социализма от утопии к науке : моногр. / Ф. Энгельс. – М. : ОГИЗ, 1948. – 84 с.
16. Saint-Simon, Claude-Henri. Noveau christianisme, dialogues entre un conservateur et un novateur / Claude Henri de Saint-Simon ; reproduction. – Paris : Bossange père, A. Sautelet, 1825. – 91 p.
17. Делез, Ж. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари ; пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина ; науч. ред. В. Кузнецов. – Екатеринбург : У-Фактория, 2008. – 672 с.
18. Волгин, В.П. Сен-Симон и Сен-Симонизм / В.П. Волгин. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 170 с.

Поступила 20.09.2017

THE EVOLUTION OF THE RELIGIOUS AND POLITICAL MYTH OF HENRI DE SAINT-SIMON

V. IONE

The mythological discourse of the French philosopher and religious leader of the end XVIII – early XIX century Saint-Simon on the basis of a semiotic analysis of his texts is considered. It is alleged that the purpose of the myth-making of the author, in addition to justifying the project of political and social reorganization of mankind, was the creation of a cult of his personality. At the same time, if in the early versions of the myth the ideology of self-deification existed as a subtext, i.e. in the latent form, then in the stage of its "maturity" it acquired a clear character by means of the author's correlation with Christ. The evolution of the religious discourse of Saint-Simon is considered in connection with the development of his political views.

Keywords: Saint-Simon, semiotics of religion, mythology, simulation, religious ideology, religious scientism.

УДК 659.4(476)

**ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ
В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ****канд. филос. наук, доц. И.В. СИДОРСКАЯ***(Институт журналистики Белорусского государственного университета, Минск)*

Рассмотрены предпосылки формирования системы связей с общественностью в Республике Беларусь в конце 1980-х – начале 1990-х годов. Выявлена недостаточность исследований по проблемам генезиса и эволюции общественных связей в Беларуси. Выделен комплекс предпосылок возникновения паблик рилейнз как вида специализированной информационно-коммуникационной деятельности. Акцентируется значение общественного мнения в формировании потребности в паблик рилейнз, связь важной роли общественного мнения и развитой публичной сферы. Доказано, что как самостоятельный вид деятельности, отличный от агитации и пропаганды, паблик рилейнз возник в Беларуси в начале 1990-х годов. Сделан вывод, что историю связей с общественностью в Беларуси следует рассматривать, принимая во внимание тесную связь их эволюции с социально-политическими, экономическими и культурными преобразованиями в стране.

Ключевые слова: *связи с общественностью (паблик рилейнз, PR), генезис, предпосылки, информационно-коммуникационная деятельность, пропаганда, коммуникация, общественное мнение, публичная сфера.*

Введение. Хотя связи с общественностью как вид информационно-коммуникационной деятельности в нашей стране имеют более чем 25-летнюю историю, обладают признаками развитого социального института, с 2013 года признаны государством как легитимная профессия¹, вопрос о генезисе и эволюции системы паблик рилейнз в Беларуси до сих пор остается на периферии исследовательских поисков. Отсутствуют значимые научные работы, посвященные формированию и становлению связей с общественностью, осмыслению принципов, закономерностей, этапов их эволюции, поиску предпосылок и форм «протопиара» в богатой белорусской истории². Данная статья представляет собой попытку выявления и осмысления предпосылок формирования системы связей с общественностью в нашей стране с целью хотя бы частичного заполнения указанных лакун. Паблик рилейнз возник в Беларуси позже, чем в США и многих европейских странах, поэтому для решения поставленной задачи следует, на наш взгляд, проанализировать необходимые для его генезиса предпосылки с целью их выявления в отечественной истории.

Основная часть. Исследователи, обосновывая закономерный характер возникновения паблик рилейнз как специфического вида деятельности на рубеже XIX–XX веков в Соединенных Штатах Америки [1–5], подчеркивают, что связи с общественностью появились, лишь когда в социуме возникли институты, эффективное существование которых стало напрямую зависеть от отношения (в т.ч. взаимодействия) с ними контрагентов: общества в целом и отдельных его групп. Эта деятельность не могла появиться ранее, чем иницирующие ее организации (фирмы, политические структуры, институты гражданского общества и др.) стали зависимыми от этой внешней среды [6, с. 52].

На наш взгляд, в основе общественного запроса на паблик рилейнз лежит комплекс предпосылок. В него входят: политические предпосылки, суть которых составляет наличие демократических институтов и механизмов; экономические предпосылки, в основе которых сформированные рыночные отношения, и предпосылки, связанные с достаточно высоким уровнем развития и востребованности общественного мнения. Хотя предпосылки из первой и третьей групп частично пересекаются, считаем необходимым выделить их отдельно, т.к. политические предпосылки характеризуются наличием институциональных признаков демократии, тогда как связанные с общественным мнением – духовно-ментальных.

¹Постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь № 106 от 31 октября 2013 г. в Единый квалификационный справочник должностей служащих (ЕКСД) внесена должность «специалист по связям с общественностью».

²В отечественном научном дискурсе нам известны лишь две подобных публикации: Савицкая Л.А. Этапы становления связей с общественностью в органах управления Республики Беларусь / Весці НАН Беларусі. Сер. гуманіт. навук. – 2006. – № 5. – Ч. 1. – С. 32–34 и Воюш И.Д. Прафармы інфармацыйна-камунікацыйнай дзейнасці падчас княжання Вітаўта (другая палова XIV – пачатак XV ст.) / Журн. Белорус. гос. ун-та. Сер. Журналистика. Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 4–13.

Политические предпосылки. Именно демократия со всеми ее атрибутами является объективной основой для возникновения и развития связей с общественностью. В отсутствие демократии паблик рилейшнз не востребован: только в ситуации конкуренции идей, партий, лидеров, при наличии свободной прессы и возможности отстаивать свою точку зрения по любому вопросу возникает потребность в связях с общественностью. Если же власть не выбирается, а назначается, политические партии слабы и не имеют влияния, средства массовой информации подконтрольны государству либо большому бизнесу, а гражданское общество не развивается, – в таких условиях потребности государства в гармонизации интересов власти и населения минимальны. Поэтому существование паблик рилейшнз – не как разрозненных и интуитивных действий, а как отрефлексированной общественной функции – в государствах тоталитарного и авторитарного типов невозможно. В подобных условиях востребованы только формы монологической вертикальной направленной сверху вниз коммуникации, такие, например, как пропаганда.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов Беларусь встала на путь демократических преобразований, в связи с чем возникла необходимость поиска новых форм, методов и инструментов государственного управления. На смену силовому и манипулятивному типам отношений между органами государственной власти и обществом приходят отношения партнерского типа, при которых востребована постоянная двусторонняя коммуникация между властью и населением. Успех реализации государственной политики сегодня во многом зависит от степени ее понимания и поддержки широкой общественностью, что возможно только при обеспечении прозрачности и открытости решений и действий власти, широкого обсуждения общественностью спорных вопросов и наиболее важных проблем.

В такой ситуации возникает объективная потребность органов государственной власти в новой для Республики Беларусь деятельности по связям с общественностью, целью которой является обеспечение своевременного и объективного информирования граждан о событиях социально-экономической и общественно-политической жизни страны, установление с ними двусторонней эффективной коммуникации.

Экономические предпосылки. Особое значение в становлении системы паблик рилейшнз принадлежит развитию рыночных отношений. В ряде научных работ, авторы которых придерживаются маркетингового подхода к связям с общественностью, рынку отводится главенствующая роль в возникновении данного феномена [7]. На наш взгляд, это не совсем корректно, т.к. паблик рилейшнз – явление не только экономическое, но и социальное, т.е. имеющее, помимо товарно-денежной (рыночной) природы, еще и общественную. Любая коммерческая организация является не только субъектом хозяйственных отношений, но прежде всего – социальным элементом, а это означает, что для достижения экономических целей она должна функционировать в соответствии с требованиями и ожиданиями общества, его отдельных сегментов. Поэтому аудитория коммерческих организаций не ограничивается реальными и потенциальными потребителями, коммуникация обращена и к другим целевым аудиториям, не имеющим прямого влияния на рост товарооборота и норму прибыли, – местному населению, средствам массовой информации, общественным организациям. Кроме того, сегодня коммуникация с клиентами выходит далеко за рамки информирования последних о качестве, потребительских свойствах, стоимости товара, местах и способах его покупки, а во многом направлена на удовлетворение и даже формирование их ценностных предпочтений путем отслеживания новейших социокультурных трендов, таких, например, как забота об окружающей среде, поддержка национальной идентичности, развитие городского пространства и др. В условиях, когда мы можем выразить себя преимущественно через практики потребления, аксиологическая составляющая экономической жизни общества приобретает важное значение, а основной механизм ее реализации, имеющийся у коммерческих организаций, – это связи с общественностью.

Однако вернемся к более раннему этапу генезиса паблик рилейшнз – появлению массового производства, позволившего максимально упростить и удешевить выпуск товаров, благодаря чему, с одной стороны, стало возможно насытить рынок относительно качественной и недорогой продукцией, а с другой – возросла платежеспособность населения, потребители стали располагать пусть ограниченными, но все же реальными финансовыми ресурсами. В результате возникла ситуация, когда предложение превысило спрос – и коммерческим организациям понадобились особые технологии для позиционирования и продвижения своей продукции.

Первой такой технологией стала реклама, и некоторое время предприниматели вполне справлялись, используя только ее. Однако с течением времени для эффективного взаимодействия с потребителями и другими заинтересованными группами данной технологии оказалось недостаточно, возникла необходимость в иных способах коммуникации, которые позволяли бы решать более сложные задачи, передавать социально ориентированные послания, активно инициировать обратную связь, эффективно презентовать корпоративные ценности окружающему миру. Таким способом коммуникации стали связи с общественностью, позволяющие сформировать доверие к организации – основу для возникновения прочной позитивной корпоративной репутации, ключевой для любого сильного бренда.

В условиях рыночной экономики основная задача связей с общественностью коммерческой организации – это не собственно продажи – для них достаточно рекламы и маркетинга, – а создание условий для стабильных и долговременных продаж, т.е. для прочного и устойчивого положения организации во внешней среде. Когда организация приходит на рынок надолго, заботится о своей репутации, позиционирует себя как ответственного члена социума, «корпоративного гражданина», тогда паблик рилейшнз – основной механизм ее коммуникации со всеми целевыми аудиториями.

Указанные изменения ведения предпринимательской деятельности в Беларуси начались в конце 1980-х годов и по мере развития рыночных отношений и демократических преобразований набирают обороты. Осознание предприятиями и организациями Республики Беларусь, представителями бизнес-сообщества своей социальной ответственности не только как поставщиков качественных товаров и услуг, но и как ответственных членов общества приводит к тому, что субъекты хозяйствования ищут новые подходы к формированию и укреплению контактов с местным населением, государственными органами, партнерами, общественными организациями. Соответственно усиливается потребность субъектов рынка в использовании эффективных форм, методов и инструментов взаимодействия с потребителями, органами власти, средствами массовой информации и другими сегментами общественности.

Особая роль в возникновении потребности в механизмах паблик рилейшнз принадлежит *развитому общественному мнению*, которое формируется благодаря существованию публичной сферы и происходящих в ней коммуникаций. Концепция публичной сферы разработана выдающимся немецким философом Ю. Хабермасом. Соответствующее понятие было введено им в 1962 году в работе «Структурная трансформация публичной сферы» для отделения в истории эпохи Просвещения Франции и Англии монархического государства от личной (приватной) сферы [8]. Ю. Хабермас называет публичной сферой доступное для всех граждан пространство, где формируется общественное мнение, складывающееся из мнений отдельных личностей, собравшихся «на публике» с целью, с одной стороны, обсуждения вопросов общественного характера, с другой – желавших защитить свои экономические, а позднее политические, социальные интересы перед государством в тот момент, когда их личные интересы могли приобрести характер всеобщей заинтересованности.

В эпоху Просвещения образованные люди читали газеты, обменивались книгами, дискутировали, и происходило это в кафе, литературных салонах, театрах, клубах – в публичных, общественных местах, где формировалось таким образом некое общественное суждение, противопоставляемое государственному мнению. Как отмечает представитель петербургской школы коммуникативистики Д.П. Гавра, «литературная публика XVIII в. становилась политической силой в ходе консолидации буржуазии и по мере этих процессов начала артикулировать критику абсолютистского государства. <...> Свободный обмен информацией, прямые дискуссии и критика стали инструментом самоутверждения публики (общественности) в политической сфере» [9, с. 28].

При этом публичная сфера не возникает автоматически при наличии свободной прессы, самой свободы слова – она возникает тогда, когда в обществе появляются более или менее самостоятельные личности, способные сформулировать собственное мнение о чем-либо и публично его представить, выразив при этом интересы определенной социальной группы, сегмента общественности.

Понятие «публичная сфера» сегодня можно трактовать следующим образом: это пространство, в котором различные социальные субъекты – правительство, партии, профсоюзы, массмедиа, объединения граждан и др. – ведут диалог, общественную дискуссию и при этом могут выступать по отношению друг к другу в определенной оппозиции. «В общественно-политической сфере – это диалог власти и народа, персонифицированный в системе взаимоотношений политических субъектов: государственных деятелей, лидеров, партий, депутатских инициатив и т.д. В социально-экономической сфере – это диалог субъектов рыночных отношений, который на потребительском рынке принимает форму маркетинговых коммуникаций между продавцом и потребителем, в сфере занятости – форму диалога работодателя и работника, в социальной (в узком смысле) сфере – форму взаимоотношений субъекта распределительной системы и его клиентов и т.д. Наконец, в духовно-идеологической и культурной сферах общества переход к диалоговой методике взаимодействия происходит посредством становления специфических механизмов достижения общественного согласия по спорным вопросам посредством публичной дискуссии» [5, с. 174].

Таким образом, благодаря становлению основных атрибутов демократического государства в Европе XVII–XVIII веков сложились предпосылки для формирования и развития паблик рилейшнз как механизма, обеспечивающего функционирование построенной на диалоге публичной сферы. Публичная сфера есть признак демократического государства, предполагающего возможность свободного обмена информацией между его членами. Следовательно, публичные коммуникации, к которым относятся и паблик рилейшнз, возникают, формируются и функционируют в обществах, где возможно существование развитой публичной сферы. Связи с общественностью можно определить как специфиче-

скую коммуникацию, целью которой является установление диалогических отношений между различными субъектами публичной сферы. При отсутствии публичной сферы, в государствах тоталитарного и авторитарного типов, построенных по принципу властвования и подчинения, нужды в публичной рилейшнз нет – его с успехом заменяет такой вид информационно-коммуникационной деятельности, как пропаганда, которая в таких обществах является единственной формой взаимодействия с общественностью [10, с. 27–29]. Поэтому для нас принципиален отрицательный ответ на вопрос, *существовали ли связи с общественностью в Советском Союзе*. Полемика с исследователями, выдвигающими противоположные утверждения, в частности, об особой «советской» модели публичной рилейшнз, и приводившими в качестве примеров связей с общественностью советские идеи передовой науки и высоко-развитой системы образования, чтения и здорового образа жизни, союза братских республик и героизма народа в период Великой Отечественной войны и т.п. [11], основывается, на наш взгляд, на разграничении публичной рилейшнз и иных видов информационно-коммуникационной деятельности, в данном случае пропаганды. Поэтому рассуждения о якобы развитых формах связей с общественностью на пространстве СССР – создании корпоративной идентичности крупных промышленных предприятий, их социальной ответственности в форме построения социальной инфраструктуры, через подшефную работу в некоммерческих учреждениях, пропаганде советского образа жизни и др. – не может считаться весомым аргументом, т.к. все эти действия не носили добровольного характера, не строились на принципах партнерского взаимодействия, достоверной и полной информации, не служили цели поиска путей наибольшей эффективности взаимодействия с формирующимся гражданским обществом.

Государства переходного типа – каковым была и Беларусь в 1980-х-начале – 1990-х годов – могут использовать одновременно как технологии общественных связей, так и методы и приемы агитации и пропаганды. Однако по мере развития демократических институтов и традиций, усиления рыночных преобразований наша страна все больше испытывает потребность в связях с общественностью как механизме согласования интересов, налаживания коммуникации, формирования доверия различных групп к государственным, общественным и частным структурам.

Все три условия – развитие демократических институтов, рыночных отношений, возрастание роли общественного мнения благодаря развитию публичной сферы – на бывшем советском пространстве, в т.ч. и на территории нашей страны, формируются в конце 1980-х годов. На наш взгляд, правомерно утверждать, что *связи с общественностью появились в Беларуси одновременно с возникновением Республики Беларусь как суверенного государства, т. е. в 1991 г.* При этом очень важны два следующих уточнения. Во-первых, речь идет о публичной рилейшнз как виде специализированной информационно-коммуникационной деятельности – с одной стороны, это намного больше, чем различные формы «протопиара», которые мы легко можем обнаружить на протяжении всей человеческой истории, с другой – об институциональном характере связей с общественностью применительно к тому временному этапу говорить преждевременно, признаки социального института отсутствуют. В науке принято обозначать данный период как «доинституциональный». Второе уточнение – необходимо принимать во внимание существенную зависимость уровня развития публичной рилейшнз от внешней среды, прежде всего от перечисленных факторов – степени развития демократии, в т.ч. публичной сферы, в социально-политической жизни государства и рыночных отношений в его экономике. Поэтому начиная с 1991 г. и на протяжении последующих десятилетий не стоит питать завышенных ожиданий относительно степени, темпов и особенно результатов деятельности по связям с общественностью – если белорусское государство находилось на переходном этапе от модели «властвование – подчинение» к модели «демократическое участие», то для белорусского публичной рилейшнз характерна последовательная эволюция от агитационно-пропагандистских моделей к моделям двусторонней коммуникации.

Заключение. Таким образом, начало 1990-х годов – время возникновения в Беларуси деятельности по связям с общественностью. Во второй половине 1980-х годов в период перестройки всей социально-политической и экономической жизни нашей страны вызывает необходимый комплекс предпосылок для зарождения общественной потребности в таком виде деятельности. Ответом на эту потребность становится появлением первых субъектов данной профессиональной сферы, начальных технологий и форм PR-деятельности. Именно тогда в стране появляются организации и структурные формирования, чьим основным функционалом – в т.ч. без соответствующего официального обозначения – становится установление взаимодействия со средствами массовой информации и общественностью. На этом этапе PR-деятельность обычно совмещается с иными, родственными: рекламной и маркетинговой (для PR-агентств и коммерческих организаций) и пропагандистской (для государственных пресс-служб).

Историю публичной рилейшнз в Беларуси следует рассматривать, принимая во внимание тесную связь его эволюции с социально-политическими, экономическими и культурными преобразованиями в стране. По мере развития рыночных отношений, укрепления демократических институтов и становления гражданского общества возможности прямого административного воздействия органов власти или ком-

мерческих структур сокращаются и, наоборот, возрастает влияние общественного мнения и повышается роль опосредованных, основанных на его учете, регуляторов социально-экономического и политического развития. Поэтому значение коммуникации в сфере общественных связей как востребованного механизма конструирования взаимодействия между социальными субъектами будет увеличиваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Векслер, А.Ф. История public relations: Попытка хронологии / А.Ф. Векслер // Советник. – 1998. – № 9–12; 1999. – № 1.
2. Герасимова, Г.И. Связи с общественностью: институциональный уровень управления / Г.И. Герасимова. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2015. – 254 с.
3. Кривоносов, А.Д. Основы теории связей с общественностью / А.Д. Кривоносов, О.Г. Филатова, М.А. Шишкина. – СПб. : Питер, 2011. – 384 с.
4. Кужелева-Саган, И.П. Генезис и история публик рилейшнз: анализ интерпретаций : учеб. пособие / И.П. Кужелева-Саган. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 250 с.
5. Шишкина, М.А. Публик рилейшнз в системе социального управления / М.А. Шишкина. – СПб. : Русич, Паллада-медиа, 1999. – 448 с.
6. Федотова, Л.Н. Судьба связей с общественностью и рекламы: от разъединения и обратно / Л.Н. Федотова // Сб. материалов XIX Междунар. науч.-метод. конф. зав. каф. маркетинга, рекламы и связей с общественностью, дизайна и смеж. направлений / под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. В.А. Евстафьева. – М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2015. – С. 51–57.
7. Душкина, М.Р. PR и продвижение в маркетинге: коммуникация и воздействие, технологии и психология : учеб. пособие / М.Р. Душкина. – СПб. : Питер, 2010. – 560 с.
8. Habermas, J. Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society / J. Habermas // Tr. T. Burger, F. Lawrence. – Cambridge (Mass.), 1989 [1962].
9. Гавра, Д.П. Публичная сфера: культурная и политическая традиция / Д.П. Гавра // PR-диалог. – 2000. – № 3. – С. 25–31.
10. Савицкая, Л.А. Адаптация государственных органов управления к белорусской медиасфере в конце XX – начале XXI века (развитие связей с общественностью) / Л.А. Савицкая. – Минск : БГУ, 2015. – 135 с.
11. Тульчинский, Г.Л. Public Relations. Репутация, влияние, связи с прессой и общественностью, спонсорство / Г.Л. Тульчинский. – СПб. : Гос. акад. культуры ; Ин-т культ, программ Ком-та по культуре, 1994. – 80 с.

Поступила 22.09.2017

PRECONDITIONS FOR FORMING A COMMUNICATION SYSTEM WITH PUBLICITY IN THE REPUBLIC OF BELARUS

I. SIDORSKAYA

The article considers the prerequisites for the formation of a system of public relations in the Republic of Belarus in the late 1980s and early 1990s. The lack of research on genesis and evolution of public relations in Belarus is revealed. The article singles out a set of prerequisites for the emergence of public relations as a type of specialized information and communication activity is. The importance of public opinion in shaping the need for public relations is emphasized. The connection between the important role of public opinion and the developed public sphere was noted. It is proved that as an independent type of activity, different from agitation and propaganda, public relations arise in Belarus in the early 1990s. It is concluded that the history of public relations in Belarus should be considered taking into account the close connection of its evolution with socio-political, economic and cultural transformations in the country.

Keywords: Public Relations (PR), Genesis, Prerequisites, Information and Communication Activities, Propaganda, Communication, Public Opinion, Public Sphere.

УДК 297.17 (091)

ПАЛОМНИЧЕСТВО В БУДДИЗМЕ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ**канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ****(Белорусская государственная академия связи, Минск)**

Рассматривается буддийское паломничество как важнейшая часть религиозной жизни приверженцев данной мировой религии. Анализируются вопросы возникновения и развития этого явления. Многочисленные примеры показывают разнообразие паломничества в буддизме. Отмечается, что деятельность и наследие паломников являются важным материалом для изучения культуры этой духовной цивилизации. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: сакральные города, особые священные храмы, захоронения, места кремации ушедших Учителей. Для сотен миллионов верующих буддистов трепетное отношение к объекту поклонения служит накоплению благодати, а тот или иной праведник является заступником, который помогает человеку прервать цикл перерождений.

Цель исследования – выявить особенности буддийского паломничества, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование.

Ключевые слова: паломничество, буддизм, Трипитака, сансара, нирвана, медитация, культура.

Введение. Старейшей из трех мировых религий считается буддизм, появившийся в первом тысячелетии до нашей эры на границе современных Индии и Непала. Сегодня буддийский мир охватывает многие страны Южной, Юго-Восточной и Восточной Азии, а также ряд регионов России. Существует множество буддийских храмов и общин в странах Западной Европы, США. По оценкам специалистов, в современном мире около пятисот миллионов буддистов, абсолютное большинство из которых – жители Азии. На территории России последователи буддизма в основном проживают в Бурятии, Туве, Калмыкии, Якутии, Хакасии и на Алтае. В Республике Беларусь буддизма придерживается небольшое количество жителей.

Паломничество в буддизме заключается в посещении святых мест для получения духовных результатов, поклонения и выражения почтения высшим силам. В каноне сказано, что паломник – это тот, кто отказался от мира, а места паломничества – это лестницы в небо.

Основная часть. Святые места, являющиеся буддийскими объектами паломничества, могут быть разделены на следующие категории: связанные с важными этапами в жизни основателя религии Сиддхартхи Гаутамы Шакьямуни; связанные с выдающимися Учителями, бодхисаттвами и мастерами буддизма; связанные с буддизмом как религией, его историей и культурой; места, в которых продолжается буддийская жизнь и сегодня. Сам Сиддхартха наказывал своим последователям посещать определенные места, соотносящиеся с главными вехами его земной жизни, однако, это завещание – скорее рекомендация, чем постулат, требующий непереносимого исполнения.

Тело основателя религии Будды Гаутамы после его ухода в Паринирвану было кремировано, а прах разделен на восемь частей и помещен в особые мемориальные строения – ступы. Паломничества в буддизме начались именно с поклонения праху Будды. Со временем почитаться стали и статуи Сиддхартхи. В своем путевом дневнике «Доклад о буддийских королевствах» Фа Сянь сообщает о первой буддийской статуе: «Будда поднялся высоко в обитель богов Тратримша и учил Дхарме на благо своей матери. Ожидая возвращения Будды, король Прасенаджит изготовил из сандала его статую и поставил ее на место, обычно занимаемое Буддой. Вернувшись в монастырь, Будда сказал вышедшей его приветствовать статуе: «Ступай назад, на свое место. Когда я уйду в Паринирвану, ты будешь олицетворять меня для четырех классов моих учеников». И тогда статуя вернулась на прежнее место. Это было самое первое изображение Будды, и с тех пор люди его повторяют» [1].

Согласно данному источнику, Будда не только позволил почитать собственную статую при жизни, но и дал указание, что должно служить образцом для всех последующих его изображений. Подтверждением этому служит разрешение Сиддхартхи королю Бимбисаре сделать свое изображение. При этом Будда настоятельно подчеркнул полезное действие этой картины.

Особое значение для последователей Сиддхартхи Гаутамы Шакьямуни имеют четыре главных центра почитания Будды, которые сегодня широко разрекламированы. В 1896 году непальские археологи открыли на территории городка Лумбини каменную колонну с надписями царя Ашоки, а также записями китайского паломника, которые помогли идентифицировать место рождения Сиддхартхи Гаутамы. Рядом находятся руины дворца, где он жил до двадцати девяти лет. В этом небольшом поселении расположен крупный храмовый комплекс, так называемый «Священный сад». Сегодня в Лумбини действуют более двадцати монастырей. Свой храм или реликварий здесь может установить любая страна мира, где

хотя бы часть населения исповедует буддизм. В храмовом комплексе можно увидеть святилища и монастыри Таиланда, Китая, Японии, Германии, Франции. Здесь регулярно проходят семинары и конференции, выступления буддийских Учителей. Сам городок разделен на две части, восточную и западную. В восточной части расположены монастыри ранней буддистской школы Тхеравада, в западной – монастыри, относящиеся к школам Махаяны и Ваджраяны. Центром комплекса является храм, который носит имя Майи Деви, матери Сиддхартхи [2]. Неподалеку от храма находится священный водоем Пушкарини, в котором Майя Деви совершила омовение незадолго до рождения Будды.

В Бодхгая Будде Гаутаме после трех суток непрерывной медитации было ниспослано просветление, именно тогда он нашел ответы на свои вопросы. Это зафиксировано во многих документах и надписях в основном китайских паломников. Центром привлечения паломников является находящийся на том месте, где Будда обрел просветление Махабодхи Мандир, храм, на стенах которого высечены многочисленные барельефы Просветленного. Паломники приезжают поклониться священному дереву Бодха, под которым медитировал Будда, увидеть Чаукраману – дорожку, полностью вымощенную драгоценными камнями. Также объектами поклонения являются ступы с реликвиями Будды и его огромная статуя [2]. Вокруг главного храма Махабодхи находятся монастыри и духовные буддийские миссии разных стран, свои храмы построили Бутан, Китай, Япония, Мьянма, Непал, Сикким, Шри-Ланка, Таиланд, Тибет, Вьетнам. Все храмы украшены статуями Будды и выполнены в национальном стиле страны, которая их возвела.

В Сарнатхе Будда прочитал свою первую проповедь о четырех благородных истинах. По легенде первыми слушателями этой проповеди были две лани и пять аскетов. Именно здесь можно увидеть одну из самых больших ступ региона. Довольно нестандартным строением по форме и содержанию является вихара Мулагандхкути. Внутрь вихары можно свободно зайти несмотря на то, что там хранится одна из главнейших святынь буддизма – кости Будды. Эта реликвия выставляется на всеобщее обозрение каждый год в полнолуние одиннадцатого месяца [2].

В Кушинагаре Сиддхартха в возрасте восьмидесяти лет покинул свое тело и вошел в Паринирвану, достиг главной цели своей религиозной и духовной практики – прервал бесконечную цепь перерождений, обретя тем самым бесконечный покой и счастье. И как символ этой бесконечности, лишенной страданий, был выстроен храм Паринирваны, в котором находится грандиозная золотого цвета статуя Лежащего Будды. Также здесь можно увидеть образ Будды из голубого аспидного сланца, помещенный в усыпальницу Мата Кунвар. Одним из главных мест поклонения считается ступа Рамбхар, которая предположительно находится в месте кремирования Гаутамы [2].

Из других центров почитания Будды на территории Индостана особо следует выделить следующие.

Раджгар – где Будда дружелюбием усмирив взбесившегося слона Налагири, а также было дано разъяснение Махаяны, Сиддхартха поведал миру учение о пустоте. В этом месте расположена пещера, в котором проходил первый буддийский собор. Вайшали – здесь были составлены правила монашеского устава (Виная), Будда читал последние проповеди и предсказал свой скорый уход из земного мира. Шравасты – где Буддой было совершено пятнадцать чудес, публично продемонстрированы необычные способности и переданы некоторые учения тантры, на которых основано учение Ваджраяны. Санкасья – здесь произошло сошествие Будды в мир людей с Небес Тушита, где он три месяца обучал свою покойную мать Абхидхарме. В штате Махараштра находятся пещерные храмы Аджанты и Эллоры. Всего двадцать девять храмов, воздвигнутых в скальных породах ущелья, нависающего над рекой. Иные места буддийского паломничества, связанные с жизнью Будды Гаутамы, – это Паталипутра, Наланда, Гайя, Капилавасту, Косамби, Варанаси, Кесария, Девадаха, Пава и Матхура. Все они расположены в долине Ганга.

Паломничества в эти места стали особенно популярны после того, как их посетил император Ашока в III веке до н.э. Кроме него в числе знаменитых паломников – почитаемые монахи: из Китая – Фа Сянь, Сюань Цзан и И Цзин, Кореи – Хе Чхо, Тибета – Дхармасвамин, Шри-Ланки – реформатор буддизма Анагарика Дхармапала [3, с. 5].

Наиболее почитаемые места паломничества получили общее название Аттва-махатханани (в пер. с языка пали *Восемь великих мест*). Постепенно сложились такие понятия, как Восемь чудес Будды, излюбленная тема изобразительного искусства в южном буддизме Тхеравады, и Восемь ступ Татхагаты, в северном буддизме тибето-монгольской традиции Махаяны и Ваджраяны – архитектурный канон для восьми видов Ступ, буддийских монументов, символов просветленного ума. Такие ступы сочетают в себе черты одновременно и мемориальных, и реликварных ступ, в которых могут храниться как телесные останки, так и личные вещи просветленных [3, с. 6].

Паломническая жизнь буддистов не ограничивается территорией северной Индии и южного Непала, где главным образом проходила земная жизнь основателя религии. Их пути ведут и в другие страны.

Будда Шакьямуни был на Цейлоне три раза. Он посетил множество мест на острове и благословил их своим присутствием. Впервые Сиддхартха посетил Цейлон после девятого месяца как достиг просветления. В месте Махиянгана был возведен буддийский храм. Монахи этого храма преподнесли богу Саману реликвию в виде горстки волос Будды. Это предопределило распространение буддизма среди населения Цейлона. Из многочисленных статуй Будды, найденных на Шри-Ланке, Авукана Будда – одна из лучших скульптур в Южной Азии. В Сессаруве находится одна из самых древних статуй Будды высотой около двенадцати метров. В V веке н.э. царь Касапа построил на скале Сигирия неприступную крепость, в которой расположился буддийский монастырь. Храм, созданный в скале, состоит из пяти пещер. Здесь находится самая большая коллекция статуй Будды, многим из которых более двух тысяч лет. Самое важное событие, произошедшее в храме и принесшее ему известность, – запись буддийского канона Трипитака, который создавался в течение трех лет на сингальском языке.

«Шри-Ланка – настоящая буддийская страна», – так об этом удивительном острове отзывается Его Святейшество Далай-лама XIV. «Буддисты посещают места, где когда-то медитировал тот или иной буддийский наставник. Пребывание высокого мастера в этом месте сделало его благословенным или заряженным энергетически, словно окруженным неким электрическим полем. Паломники приходят сюда, чтобы ощутить эти мистические вибрации, разделить его духовные прозрения. На своем пути они преодолевают преграды, не помышляя о выгоде материального толка. Каждый их шаг, каждое движение проникнуто духом духовного прогресса. Некоторые стремятся сделать свое паломничество еще труднее, отправляясь в путь пешком или всю дорогу читая молитвы и мантры, чтобы приумножить обретаемую ими духовную заслугу» [4].

Основной паломнический центр Тибета – его столица, город Лхаса. Здесь находится дворец Потала, бывшая резиденция Далай-ламы. В Лхасе существуют три кольца (круга), по которым буддисты-паломники совершают обход святых мест. Такими местами в Тибете считаются священная гора Кайлаш и озеро Манасаровар, расположенное неподалеку. Кайлаш священна для представителей четырех религий: буддизма, индуизма, джайнизма и древней тибетской религии бон. Вокруг Кайлаш паломники следуют по внешнему и внутреннему кругу, путешествие может продолжаться до двух недель. На внешнем круге находятся четыре тибетских монастыря, на внутреннем – два. Далее паломники отправляются в город Шигацзе, где посещают монастырь Ташилунгпо, резиденцию Панчен-ламы. «Повсюду в Тибете можно видеть, как паломники движутся по часовой стрелке вокруг монастырей, ступы, священной горы. Внутри храмов они также следуют выбранному направлению, методично преподнося дары каждому Будде и божеству. Специальная практика – нендро – призвана особенно глубоко очистить карму молящегося» [5].

К числу рекомендуемых для посещения относятся место обитания идама Чакрасамвары, а также поселение, где поэт и мистик Миларепа одержал победу в диспуте с бонским священником; гора Утайшань как место обитания бодхисаттвы мудрости – Манджушри. Особый вид паломничества представляет собой обход «земель обетованных» как разновидность пути к просветлению с обязательным посещением Бодхгаи (центр), Шамбалы (север), Уддияны (запад), Утайшань (восток), Потала (юг). В число священных объектов входят горы Ньянчхентханлха и Амьемачин – места обитания горных божеств, включенных в буддистский пантеон Падмасамбхавой [6]. Для тибетцев объект особого почитания – ступа Бодхнатх в Непале.

Бутан – страна, где тантрический буддизм непрерывно практикуется с VII века, что привлекает сюда большое количество почитателей этого течения. Хотя главной буддийской школой здесь является Другпа Кагью, в Бутане присутствуют монастыри всех буддийских направлений, включая Карма Кагью, а кармапы традиционно были и остаются учителями королевской семьи Бутана.

Одно из самых почитаемых мест в Японии – город Нара, который посещают ежегодно около трех миллионов паломников. Здесь расположены несколько буддийских и синтоистских храмов и кумирен. Наиболее известный – Великий восточный храм – буддийский храм Тодайцзы, в котором установлена одна из самых больших статуй Будды в мире и самая большая в Японии. Ее высота 22 метра.

В Таиланде более восемнадцати тысяч буддийских храмов и монастырей. Из них свыше четырехсот в Бангкоке. Самый известный – храм Изумрудного Будды на территории королевского дворца. На пути от Бангкока к городу Канчанабури размещен самый высокий буддийский памятник в мире – Пхре Пахтом Чеди. В соседней Камбодже можно увидеть знаменитый храмовый комплекс Ангкор Ват, включающий около двухсот различных культовых сооружений. В Индонезии на острове Ява паломники направляются во всемирно известный храмовый комплекс Боробудур [7].

Для некоторых народов России буддизм стал главной религией. Неудивительно, что определенное развитие получило здесь и паломничество. Много святых буддийских мест находится в Бурятии. Буддийские храмы называют дацанами. Главный из них – Иволгинский, расположенный недалеко от Улан-Удэ. Это храм радости. Буддисты считают, что он дарует счастье всем, кто его посещает. Тем, кто просит

об исцелении от болезней, монахи помогают, применяя древнее тибетское искусство лечения травами, секреты которого хранятся в тайне. На расстоянии четырех километров от курорта «Нилова пустыня», на горе Холма-Урла, находится Ниловский дацан. По легенде, в древние времена сюда спустился бог Хан Шаргай [8]. В последнее время в Бурятии была открыта Академия буддизма, восстановлены более двадцати дацанов, а также построены новые: Балдан Брайбун, Гусиноозерский, Тамчинский, Мурочинский.

В Туве уже не первый год действует паломнический маршрут, в рамках которого гости могут познакомиться с буддийскими достопримечательностями Кызыла и произвести радиальные выезды к буддийским святыням: буддийской нише в Чаа-Холе, монастырю Устуу-Хурээ, памятнику «След Будды» и монастырю у озера Чагытай. Также в Туве разработан маршрут «коры» вокруг горы Хайыракан, которую во время визита в Туву Его Святейшество Далай-лама XIV освятил как одну из природных реликвий тувинского народа. В Калмыкии закончено строительство буддийского комплекса Гедден Шеддуп Чой-корминг. Это крупнейший храм в Европе, в нем находится позолоченная статуя Будды.

Особое значение для русской истории и культуры имеет освященный в 1915 году Санкт-Петербургский дацан, сплотивший вокруг себя многих ищущих людей из среды интеллигенции. Представители Золотого века русской философии (Вл. Соловьев, В. Кожевников, Н. Лосский, С. Булгаков, Н. Бердяев и др.) и Серебряного века литературы (М. Волошин, К. Бальмонт, Н. Гумилев, В. Хлебников и др.) неоднократно использовали в своих произведениях буддистские мотивы [9, с. 25]. После крушения советской идеологии в Санкт-Петербурге в 1991 году был восстановлен и действует по сей день Тибетский храм, построенный в честь божества Калачакри.

Интерес к буддизму со стороны западной цивилизации наблюдался как в период античности, так и в средние века. Усиление контактов с буддистским миром началось в XII веке, когда францисканские и доминиканские монахи проникли в Монголию, а Марко Поло, Васко да Гама описывали свои путешествия по Востоку. В XIX – начале XX веков началось систематическое изучение данной религии, в ряде западных стран появились буддистские общества, получившие статус культовых центров. В Европе и Америке открылись и стали объектами паломничества десятки монастырей буддизма тхеравады, ламаизма, дзен-буддизма и других направлений. Во многих университетах были созданы центры по изучению буддизма и практике медитации. Буддистское движение на Западе во многом приобрело популярность благодаря открытости, мобильности, отсутствию жестких структур и иерархии, строгой приверженности к определенной догматике в данной религии. К изучению буддизма многих подтолкнули знаменитые труды таких мыслителей, как Ф. Ницше, Э. Фромм, П. Тиллих, Д. Икеда, Ф.И. Щербатский.

Широкое распространение одного из направлений, а именно тибетского буддизма, в западных странах – уникальное явление. Соединение древней традиции и современности, практики сосредоточения и стремления к быстрому результату, аскезы и комфорта – противоречиво, тем не менее, это реальность. При всей разнице ценностей тибетский буддизм занял прочное место в духовной жизни западных обществ. Такое стало возможным благодаря универсальности древнего учения и гибкости его практического применения. Открытость, толерантность и доступность тибетской культуры сохраняются благодаря пониманию тибетцами невозможности применения жестких методов в реализации учения в условиях инокультурной и иносоциальной среды. В ситуации возможного культурного и религиозного конфликта предпочтение отдается адаптации культурных традиций и типов ментальности. Буддистские учения оказались кстати для западного человека, когда культурные, ментальные и практические основания современной западной цивилизации стали неспособными продуктивно реагировать на потребности и проблемы экзистенциального характера. В настоящее время тибетцы – это не чужеродная замкнутая система, а актуальный сегмент общечеловеческой культуры, перешагнувший национальные рамки. Тибетский буддизм призывает к моральному совершенствованию личности, что тесно переплетается с философской и религиозной мыслью Запада. В этом плане буддизм выступает важнейшим средством интеграции человечества и преодоления классовой, элитной, национальной ограниченности [10, с. 44].

Существуют четыре основные традиции проведения буддийских праздников и церемоний: тибетская, японско-китайская, тхеравады и западной буддийской общины. В разных странах и регионах буддийские праздники отличаются. Но праздники предназначены в первую очередь для того, чтобы вспомнить о своем долге и подтвердить намерения. Праздник Весак – день поминовения; в этот день отмечают день рождения, просветления и день смерти Будды. Праздник Асала отмечают в честь первой проповеди Будды. Праздник Лосар – это Новый Год, почитаем еще как праздник голодных духов [7]. Паломники составляют значительную часть участников данных торжеств.

Заключение. В мировом буддизме существует множество мест паломничества, связанных с важными событиями жизни Сиддхартхи Гаутамы Шакьямуни, основателя самой древней мировой религии, его последователей и историй распространения данного вероисповедания. Четыре из этих мест, описанные в Трипитаке, сутрах буддийского канона, завещаны самим Буддой Гаутамой и располагаются в бассейне Ганга в Индии и Непале. Их посещают как буддийские паломники всего мира, так и индуисты. Это

места, где он родился, достиг Просветления, совершил Первый поворот Колеса Дхармы, осуществил Паринирвану. Кроме того, популярными остаются и другие маршруты и места поклонения. Сегодня достопримечательности этой религии бережно охраняются, в т.ч. монахами, и поэтому неплохо сохранились.

Чтобы почувствовать дух буддизма, ощутить его энергетику, многие адепты Сиддхартхи Гаутамы Шакьямуни отправляются в паломничество по буддийским местам. Пилигримы отмечают, что учение Будды освобождает душу, а путешествие помогает ее очистить, ощутить особую духовную атмосферу, прикоснувшись к древним святыням.

ЛИТЕРАТУРА

1. Происхождение изображения Будды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.buddhism.ru/proishozhdenie-izobrazheniya-buddyi/#ad-image-0>. – Дата доступа: 25.08.2017.
2. Индия и Непал: четыре главных места буддийского паломничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tour52.ru/Vidy-otdyha/religios/buddiyskoe_palomnichestvo.html. – Дата доступа: 25.08.2017.
3. Хижняк, О.С. Восемь великих ступ / О.С. Хижняк // Первые Торчиновские чтения. Религиоведение и востоковедение : материалы науч. конф. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 5–6.
4. Паломничество по святым местам Шри-Ланки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shakyamuni.ru/articles/92>. – Дата доступа: 25.08.2017.
5. Круг жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://savetibet.ru/2017/05/05/tuva.html>. – Дата доступа: 25.08.2017.
6. Паломничество буддистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sunhome.ru/religion/12771>. – Дата доступа: 25.08.2017.
7. Бабкин, А.В. Религиозный туризм в буддизме [Электронный ресурс] / А.В. Бабкин. – Режим доступа: http://tourlib.net/books_tourism/babkin05.html. – Дата доступа: 25.08.2017.
8. Святые места буддистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.astrostar.ru/articles/drevnie-kultury/indiya/svyatye-mesta-buddistov.html>. – Дата доступа: 25.08.2017.
9. Сафронова, Е.С. Буддизм в странах Запада и в России: историко-культурологический анализ / Е.С. Сафронова ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М., 1999. – 45 с.
10. Аюшеева, Д.В. Современный тибетский буддизм на Западе / Д.В. Аюшеева. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. науч. центра СО РАН, 2003. – 121 с.

Поступила 26.10.2017

PILGRIMAGE IN BUDDHISM: ORIGINS, TRADITION, FEATURES

D. ZAITSEV

The article considers the Buddhist pilgrimage as the most important part of the religious life of adherents of this world religion. The questions of the origin and development of this phenomenon are analyzed. Numerous examples show the diversity of pilgrimage in Buddhism. It is noted that the activities and heritage of pilgrims are an important material for studying the culture of this spiritual civilization. The most visited religious objects are allocated: sacred cities, special sacred temples, burial places, places of cremation of the departed Teachers. For hundreds of millions of Buddhist believers, a reverent attitude to the object of worship serves the accumulation of grace, and this or that righteous person is an intercessor who helps a person to break the cycle of rebirth.

The purpose of the study is to reveal the peculiarities of Buddhist pilgrimage, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation.

Keywords: pilgrimage, Buddhism, Tripitaka, samsara, nirvana, meditation, culture.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 316.77:008

САЦЫЯЛЬНАЕ СТАНАЎЛЕННЕ ЯК МЕХАНІЗМ ЗАСВАЕННЯ КУЛЬТУРЫ

А.Д. КРЫВАЛАП

(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

Абгрунтоўваецца правамернасць выкарыстання канцэпцыі «сацыяльнага станаўлення», якая была прапанавана П. Штомкам у кантэксце практыкі сацыяльна-культурных трансфармацый. Разглядаецца эвалюцыя дадзенай сацыялагічнай канцэпцыі і магчымасці яе выкарыстання ў межах культуралогіі. Сацыяльнае станаўленне разглядаецца ў кантэксце новага сучаснага разумення трансфармацый краін былога СССР. У дачыненні да мадэлі сацыяльнага станаўлення абгрунтоўваецца наяўнасць пэўных лакун у разуменні і цяжасцях перакладу. Паказаны наяўныя абмежаванні выкарыстання сацыяльнага станаўлення для выкарыстання ў межах культуралагічнага дыскурсу.

Ключавыя словы: сацыяльнае станаўленне, культуралогія, інкультурацыя, культурная ідэнтычнасць.

Уводзіны. Тэрмін сацыяльнае станаўленне на сённяшні дзень выкарыстоўваецца не толькі ў межах сацыялогіі. Іншыя сацыяльна-гуманітарныя дысцыпліны шырока ўжываюць яго для ўласных тлумачэнняў сацыяльных працэсаў. Паліталогія – каб зразумець эвалюцыю палітычных поглядаў асобы, культуралогія – каб паказаць працэс уключэння ў культуру. Аднак, пры гэтым не заўсёды зразумела якім чынам адбываецца працэс трансфармацыі ў грамадстве. Польскі сацыёлаг Пётр Штомпка ў 1991 годзе ў сваёй працы «Грамадства ў дзеянні: тэорыя сацыяльнага станаўлення» [1] першым прапанаваў мадэль «сацыяльнага станаўлення» (Social Becoming), якая на сённяшні дзень шырока вядома і актыўна выкарыстоўваецца не толькі сацыёлагамі.

Плённая ідэя паступовай трансфармацыі асобы падчас узаемадзеяння з сацыяльнымі інстытутамі і іншымі актарамі дазваляе інакш разглядаць працэс эвалюцыі поглядаў як на ўзроўні індывідаў (асобы), так і на калектыўным (групавым) узроўні. Іншымі словамі, канцэпцыя П. Штомпкі можа быць карыснай для разумення механізма сацыяльных трансфармацый на прыкладзе працэсу інкультурацыі ў межах культуралагічнага падыходу. Гэты тэкст прысвечаны эвалюцыі мадэлі «сацыяльнага станаўлення» і пошуку адказу на пытанне: якія перспектывы для культуралогіі адкрывае выкарыстанне дадзенай мадэлі?

Асноўная частка. Спачатку неабходна патлумачыць некаторыя тэрміналагічныя адрозненні, якія непазбежна ўзнікаюць калі мы спрабуем адаптаваць сацыялагічную тэорыю П. Штомпкі да патрэб культуралогіі, каб пазбегнуць блытаніны і выпадковых памылак. Так адзін са сваіх тэкстаў, які закранае пытанні сацыяльнага станаўлення, П. Штомпка прысвяціў канцэпцыі даверу [2]. На рускую мову гэты тэкст перакладзены як «Доверие – основа общества» і ў ім разглядаецца «культуралагічны паварот у сацыялогіі» [11, с. 46–54]. Аднак праблема ў тым, што П. Штомпа нічога не пісаў пра культуралогію, бо ён у сваім тэксце апісваў менавіта «культуралісцкі паварот» (culturalist turn) [2, с. 5–14]. І гэта не проста цяжасці перакладу з англійскай мовы на рускую. Гэта іншая праблема, якая можа разглядацца ў канцэпцыі розных дыскурсіўных практык. Для польскай інтэлектуальнай традыцыі, культуралізм перш за ўсё звязаны з працамі Фларыяна Знанецкага і яго тэксту «Культурная рэальнасць» [3], які быў надрукаваны яшчэ ў 1919 годзе. Іншымі словамі, гэта асобнае адгалінаванне ў даследаванні культуры ў межах сацыялогіі. Увагу сацыялогіі пытанні культуры прыцягвалі і раней. Тут варта ўзгадаць практыкаарыентаваны падыход да сацыялогіі культуры П. Бурдзье [5] і «культур-сацыялогію» У. Абушэнкі [4]. Але ж наша задача для дадзенага тэксту, не проста паказаць некаторыя «цяжасці перакладу», а праблематызаваць і зрабіць зноў актуальным для даследавання пытанне, якім чынам сацыялогія ўлічвае культурны кантэкст пры вывучэнні грамадства? Іншымі словамі, не проста перакласці культуралізм як культуралогію, а прадставіць аргументы на карысць выкарыстання мадэлі сацыяльнага станаўлення, якая ўлічвае асаблівасці культурнай разнастайнасці і дазваляе вывучаць не абстрактнае грамадства, а працаваць са штодзённымі практыкамі розных сацыяльных груп.

Вернемся да мадэлі сацыяльнага станаўлення. Перад тым як апісаць гэту мадэль, П. Штомпка ўводзіць некалькі абмежаванняў.

Па-першае, гэта існаванне двух розных узроўняў сацыяльнай рэальнасці: «узроўню індывідуальнасці і супольнасці (татальнасці)» [1, с. 87]. І ў гэтым сэнсе першы прадстаўлены адасобленымі індывідамі і прадстаўнікамі пэўных калектываў (асацыяцый, грамадскіх рухаў і інш.), а другі – гэта ўзровень абстрактных сацыяльных надіндывідуальных утварэнняў (грамадства, культура, цывілізацыя і інш.), калі любыя правыя актыўнасці індывідаў інтрэпрэтуюцца на гэтых двух узроўнях. У выніку атрымліваецца,

што на ўзроўні індывідуальнасці асобы разглядаюцца як агенты, якія маюць пэўныя рамкі і вонкавыя абмежаванні для дзеяння. А на ўзроўні татальнасці ўся іх дзейнасць упісваецца ў наяўнасць сацыяльных структур, прадстаўнікамі якіх яны з'яўляюцца. Іншымі словамі, кожныя індывідуальныя дзеянні дэтэрмінаваны не толькі і не столькі ўнутранымі жаданнямі і памкненнямі асобы, колькі залежаць ад сацыяльных сувязей і ўпісанасці таго ці іншага індывіду ў сацыяльны кантэкст.

Па-другое, гэта адрозненне можа быць заўважана як рознасць у рэжымах існавання сацыяльнай рэальнасці: «як патэнцыйна магчымага і наяўнага ці рэчаіснага» [1, с. 88]. Да першага адносяцца ўнутраныя тэндэнцыі, здольнасці, схільнасці, да другога – працэсы дзейнасць, трансфармацыі, паводзіны.

Калі аб'яднаць гэтыя чатыры пункты, то магчыма ўбачыць варыянт мадэлі сацыяльнага станаўлення, які ўключае ў сабе структуры, агентаў, аперыраванне і дзейнасць [1, с. 88]:

	Патэнцыйнасць	Рэчаіснасць
Татальнасць	Структура	Аперираванне
Індывідуальнасць	Агент	Дзеянне

Аднак гэта мадэль як і грамадства па вызначэнню не з'яўляецца чымсьці статычным, зафіксаваным і перадвызначаным, а наадварот – з'яўляецца дынамічнай і ўвесь час свайго існавання знаходзіцца ў працэсе станаўлення. Таму аўтар дапаўняе гэтую мадэль яшчэ і практычным вымярэннем, якім чынам дзейнасць агентаў трансфармуецца ў практыку і тым самым прыводзіць да пераменаў у грамадстве. Гэта дынаміка сацыяльных структур на думку П. Штомпкі апісваецца трыма прынцыпамі: інэрцыі, кантынмальнасці і паслядоўнасці.

У сваіх разважаннях П. Штомпка звяртаецца да ідэі Э. Гідэнса пра амбівалентнасць сацыяльных структур і спрабуе паказаць амбівалентны характар культуры. «З аднаго боку культура надае дзейнасці аксіалагічную, нарматыўную і гнасеалагічную арыентацыю. З іншага – дзеянні фарміруюць і трансфармуюць культуру, гэтыя дзеянні з'яўляюцца асноўным фактарам утварэння новай культуры ці яе морфагенезу» [11, с. 42–43].

Пры гэтым мы разумеем, што сацыяльныя структуры з'яўляюцца нябачнымі, але пры гэтым працягваюць існаваць і аказваць уплыў на паводзіны індывідаў. Нават калі мы не можам бачыць сацыяльныя структуры, то гэта не значыць, што іх немагчыма даследаваць, бо «структуры раскрываюцца ў аперацыях» [7, с. 270]. І ў гэтым таксама магчыма пабачыць дуальнасць агентаў, як суб'ектаў дзеяння, калі не пасрэдна самі агенты з'яўляюцца прадуктамі сацыяльнай структуры і пэўным рэсурсам для канструавання гэтых самых структур. Як падкрэслівае П. Штомпка «няма безструктурных агентаў і няма безагентных структур, але ў той жа час, структуры не раствараюцца ў агентах, і агенты не паглынаюцца структурамі» [7, с. 272]. Нешта падобнае мы можам пабачыць на ўзроўні культуры, калі кожны прадстаўнік пэўнай культуры не проста выступае ў ролі яе носьбіту, але і можа выконваць ролю творцы гэтай самай культуры. Няма асобна рэальнасці агентаў і няма асобнай рэальнасці структур, усё зліта ў адзіную «фабрыку» па вытворчасці сацыяльнай рэальнасці, культуры, агульнага бачання свету.

Першапачатковая мадэль сацыяльнага станаўлення дапаўняецца яшчэ адным істотным радком, які ўлічвае індывідуальную дзейнасць агентаў і ўзровень практыкі як частку культуры штодзёнасці: «Практыка з'яўляецца месцам сустрэчы аперацый і дзеянняў» [7, с. 273]. Гэта канцэптуальны падыход, які не спрабуе звесці індывіда да складніка сацыяльнай машыны, які паслухмяна выконвае перадвызначаную сацыяльную ролю, або дзейнічае абсалютна аўтаномна, не звяртаючы ўвагу на сацыяльныя нормы і абмежаванні. Замест гэтага прапаноўваецца трэці, часовы ўзровень, які імкнецца схаліць і асэнсаваць сутнасць сацыяльнай рэальнасці, спецыфічную сацыяльную тканіну і гэта магчыма з дапамога практыкі. «Практыка ў сваю чаргу, дзякуючы зваротнай сувязі, рашучым чынам уплывае на свядомасць. Праз практыку людзі атрымваюць перакананні і правяраючы іх, атрымваюць пацвярджэнне праўдзівасці ці памылковасці тых ці іншых заяў і ўласных ідэй» [7, с. 280]. У выніку мадэль сацыяльнага станаўлення можа выглядаць наступны чынам [1, с. 97]:

	Патэнцыйнасць	Рэчаіснасць
Татальнасць	Структура	Аперираванне
Рэальнасць	Дзейнасць агентаў	Практыка
Індывідуальнасць	Агенты – суб'екты дзейнасці	Дзеянне

Канцэпцыя сацыяльнага станаўлення актыўна развіваецца і дапаўняецца аўтарам. Некаторыя з яго ідэй, напрыклад «сацыялагічнае ўяўленне» [8] і магчымасць навучыцца інакш бачыць ці ўяўляць грамадства, зрабілі П. Штомпку класікам сучаснай сацыялогіі.

Прапанавая ім мадэль сацыяльнага станаўлення дазваляе інакш убачыць грамадства. «Соцыум прадстае зараз як бесперапынны, вечны рух. Мы можам узяць любы кампанент мадэлі і убачым, як яна

дзеянчае ў часе: у ёй любы факт з'яўляецца падзеяй, любы агент – суб'ектам дзеянняў, любы стан – толькі фазай бягучага працэсу» [7, с. 292].

У сваіх больш позніх працах П. Штомпка працягвае канструяваць і апісваць мадэль сацыяльнага станаўлення і прыходзіць да яшчэ аднаго істотнага элемента ўсёй сацыяльнай сістэмы: даверу. Страта даверу раўназначна страце агульнага сэнсу ва ўсім, што адбываецца навокал на розных сацыяльных узроўнях. Атрымоўваецца, што мы можам разважаць пра сацыяльнае станаўленне толькі калі маем давер да тых сацыяльных структур, агентамі якіх з'яўляемся, калі давяраем практыцы, дзеянне якой адчуваем на сабе. «Рэальна грамадства ўспрымаецца не толькі як кааліцыя інтарэсаў, але і як маральная супольнасць <...> якая прадугледжвае асаблівае стаўленне да іншых, якія вызначаюцца намі як «Мы»» [11, с. 44]. Маральная супольнасць грунтуецца на трох кітах: давер, лаяльнасць і салідарнасць.

У гэтым кантэксце цікава адзначыць спробы П. Штомпкі асэнсавання місію сацыялогіі ў посткамуністычных грамадствах [10], у якіх разбураны давер да ранейшых сацыяльных інстытутаў «рэальнага сацыялізму» [7, с. 309–311], а да новых сацыяльных утварэнняў ён яшчэ не склаўся. Калі перад тым як казаць пра давер да новых структур, неабходна ўсвядоміць іх магчымасці і абмежаванні, ці іншымі словамі: «дзея таго каб у поўнай меры выкарыстоўваць магчымасці дэмакратыі, іх спачатку неабходна ўсвядоміць» [7, с. 281]. Разуменне і тлумачэнне сацыяльных пераўтварэнняў у постсавецкіх грамадствах, не можа быць рэдукавана да эксперту дэмакратыі, бо грамадству неабходна змяніцца. І гэтыя змены, гэты працэс сацыяльнага станаўлення можа быць здзейснены праз некалькі мадэляў: 1) праз інстытуцыялізацыю адхіленняў ад нормы; 2) праз накопленне інавацый. «Калі інавацыі пашанцавала выстаяць, то рашаючае значэнне атрымоўвае яе легітымацыя – у адваротным выпадку, існаванне новых норм, каштоўнасцей і інстытутаў ненадзейна» [7, с. 320]. Гэта можна параўнаць з дынамікай працэсу «нарматыўнай віртуальнасці» [6] у сучасным грамадстве, аналіз якога П. Штомпка займаецца ў сваіх працах [9].

Заклучэнне. У выніку зробленага тэарэтычнага аналізу, мы прыйшлі да наступных высноў. Мадэль сацыяльнага станаўлення патэнцыйна можа быць прыдатнай для выкарыстання ў межах культуралогіі, для разумення і тлумачэння трансфармацый у сферы культуры. Мадэль сацыяльнага станаўлення дазваляе патлумачыць не толькі сацыяльныя працэсы на ўзроўні сацыяльных груп, але і прыдатна для выкарыстання для культуралагічных патрэб, каб дакладней паказаць якім чынам сёння адбываюцца змены і трансфармацыі. Кірункам для далейшага даследавання можа быць верыфікацыя дадзенай тэарэтычнай мадэлі сацыяльнага станаўлення на сучасным беларускім эмпірычным матэрыяле.

ЛІТАРАТУРА

1. Sztompka, P. Society in Action: The Theory of Social Becoming / P. Sztompka. – Cambridge : Polity Press, 1991. – 211 с.
2. Sztompka, P. Trust: A Sociological Theory / P. Sztompka. – NY : Cambridge University Press, 2003. – 214 с.
3. Znaniecki, F. Cultural Reality / F. Znaniecki. – Chicago : University of Chicago Press, 1919. – 360 с.
4. Абушенко В.Л. Культур-социология: возможность иного взгляда на социальную теорию / В.Л. Абушенко // Вопросы социальной теории. – 2008. – № 2 (1).
5. Бурдые, П. Практический смысл / П. Бурдые. – СПб. : Алетей, 2001. – 562 с.
6. Крывалеп, А.Д. Нарматыўная віртуальнасць як складнік працэсу інкультурацыі / А.Д. Крывалеп // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 184–187.
7. Штомпка, П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
8. Штомпка, П. Теоретическая социология и социологическое воображение / П. Штомпка // Социол. журн. – 2001. – № 1. – С. 148–158.
9. Штомпка, П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005. – 664 с.
10. Штомпка, П. Миссия социологии в посткоммунистических обществах / П. Штомпка // Посев. – 2006. – № 6.
11. Штомпка, П. Доверие – основа общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2012. – 440 с.

Паступіў 20.09.2017

THE SOCIAL BECOMING IS A MODEL OF SOCIALIZATION

A. KRIVOLAP

The article is devoted to the substantiation of the legitimacy of using the concept of "social formation" which was proposed by P. Sztompka in the context of the practice of social and cultural transformations. The evolution of the sociological concept and possibilities of its use in cultural studies. The social formation is seen in the context of a new modern understanding of the transformation of the former USSR countries. In respect of social formation, model substantiates the existence of certain gaps in understanding and translation difficulties. Shows the existing limitations of applying and the use of social formation for use in the discourse cultural studies.

Keywords: social becoming, cultural studies, socialization, cultural identity.

УДК 008(=161.3)(091)

САЦЫЯКУЛЬТУРНЫЯ ДЭТЭРМІНАНТЫ ФАРМІРАВАННЯ
НАЦЫЯНАЛЬНАГА ЭТАСУ

К.Ф. ЛЫСАК

(Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў, Мінск)

Фарміраванне нацыі з'яўляецца складаным працэсам, які працякае пад уздзеяннем сістэмы знешніх і ўнутраных сацыякультурных умоў. Разам са стварэннем узораў высокай нацыянальнай культуры, узнікненнем нацыянальных рухаў, паширэннем нацыянальнай свядомасці адбываецца станаўленне сістэмы маральна-этычных нормаў, каштоўнасцяў, стылю паводзін, якія ўласцівы прадстаўнікам пэўнай нацыянальнай супольнасці, – нацыянальнага этасу.

Нацыятворчыя працэсы на беларускіх землях у XIX ст. адбываліся ў кантэксце ўзнікнення сучасных нацый ва ўсходнееўрапейскім рэгіёне. Спецыфіка фарміравання беларускай нацыі была звязана як з палітычнымі ўмовамі, так і з адметнасцямі беларускай культуры. Выяўленне і характарыстыка сацыякультурных дэтэрмінантаў нацыянальнага этасу на ранніх этапах фарміравання беларускай нацыі накіраваны на раскрыццё каштоўнасцей сістэмы і асноўных маральных нормаў, уласцівых беларусам.

Ключавыя словы: нацыянальны этас, сацыякультурныя дэтэрмінанты, нацыятворчыя працэсы.

Уводзіны. Нацыянальны этас як катэгорыя культуры з'яўляецца сістэмай ідэалаў, маральных імператываў, нормаў паводзін прадстаўнікоў нацыянальнай супольнасці, якія ўплываюць на нацыянальны характар, вызначаюць змест нацыянальнай культуры.

Дынаміка нацыянальнага этасу ўзаемаабумоўлена працэсамі фарміравання нацыі. Гэта выяўляецца праз змену яго формы і зместу. Непасрэдны ўплыў на гэты працэс аказваюць як унутраныя, так і знешнія сацыякультурныя ўмовы, таму вызначэнне асноўных сацыякультурных дэтэрмінантаў нацыянальнага этасу і іхсэнсавага нападзення паспрыяе больш глыбокаму разуменню спецыфікі нацыятворчых працэсаў.

Асноўная частка. У сучаснай навуцы катэгорыя “дэтэрмінант” характарызуецца як папярэдняя ў часавых адносінах умова, акалічнасць ці сродак [1, с. 6] у адносінах да бягучага моманту. З’ява дэтэрмінізму актыўна разглядаецца ў гуманітарным пазнанні. А.К. Кужугет, расійская даследчыца сацыякультурных дэтэрмінантаў духоўнай культуры традыцыйнага грамадства, азначае, што ўяўленні пра дэтэрмінізм уваходзяць у структуру навуковага метаду, у якім базавымі паняццямі з’яўляліся аналіз і раскрыццё ўмоў, прычын і заканамернасцей сацыяльных змен. Дэтэрмінізм у сістэмным падыходзе, які займае прыярытэтнае становішча ў гуманітарным пазнанні, азначае цэласнасць разнастайных складнікаў сістэмы грамадства [2, с. 13].

Такім чынам, сацыякультурныя дэтэрмінанты нацыянальнага этасу можна разумець як сістэму фактараў, якія абумоўліваюць выяўленне сукупнасці ўстойлівых каштоўнасцей, ідэалаў, нормаў, маральных імператываў, якія рэгулююць паводзіны прадстаўнікоў нацыянальнай супольнасці.

Узнікненне нацыі як суб’екта гісторыі і культуры звязана са з’яўленнем нацыянальных рухаў, якія набралі моц у XIX стагоддзі, што прывяло да сучаснай канфігурацыі карты свету, якая складаецца сёння з нацыянальных дзяржаў. На ўзнікненне і сутнасць нацыянальных рухаў у розныя часы ў той ці іншай ступені ўплывалі знешнія і ўнутраныя палітычныя ўмовы, сацыяльнае і эканамічнае становішча грамадства, стан развіцця культуры. Сукупнасць гэтых чыннікаў вызначала асноўныя прыярытэты нацыянальнага будаўніцтва, рыторыку першых і наступных прадстаўнікоў нацыянальных рухаў, а таксама асаблівасці іх ўзаемаадносін з народнымі масамі. Нацыянальная інтэлігенцыя артыкулявала мэты, сутнасць нацыянальнага руху, даводзіла ідэю ўнікальнасці пэўнай нацыі праз тэксты культуры, фарміруючы такім чынам нацыянальны праект, які прапаноўваўся народу. Такім чынам, можна вылучыць наступныя тыпы сацыякультурных дэтэрмінантаў нацыянальнага этасу: *грамадска-палітычныя, сацыяльна-эканамічныя, асветніцка-адукацыйныя і духоўныя*. Яны не ўяўляюць сабой ізаляваныя адзін ад аднаго фактары, а з’яўляюцца шчыльна звязанай сістэмай, кожны элемент якой уплывае на іншы, падтрымліваючы яго і арганічна дапаўняючы.

Сярод грамадска-палітычных дэтэрмінантаў у першую чаргу вылучаецца *палітычны лад*. Другім, не меней істотным чыннікам, з’яўляюцца *палітычныя і грамадскія рухі*. Таксама сярод грамадска-палітычных дэтэрмінантаў трэба адзначыць *геапалітычныя працэсы*.

Пасля апошняга падзелу Рэчы Паспалітай беларускія землі цалкам апынуліся ў складзе Расійскай імперыі, дзе на той час панавала абсалютная манархія. Дадзенае грамадска-палітычнае пераўтварэнне мала адбілася на сацыяльнай структуры грамадства, а буйныя магнаты на польскіх, літоўскіх і беларускіх

землях проста, у духу традыцый феадалізму, змянілі палітычную лаяльнасць, аб'ектам якой стаў другі манарх. У іншым становішчы апынуліся прадстаўнікі дробнай шляхты, якія з часам усё больш гублялі свае правы і папярэдні сацыяльны статус. Пад уплывам хвалі сусветных палітычных і сацыяльных пераўтварэнняў, падзей Вялікай французскай і Амерыканскай рэвалюцый, новых палітычных, грамадскіх і мастацкіх плыняў мясцовая эліта пачала шукаць новых падыходы да легітымацыі сваёй улады, крыніцай якой павінен быў стаць народ. Гэта заклала грунт нараджэнню сучасных нацыянальных рухаў.

Спецыфіка дзяржаўнага ладу можа непасрэдна ўплываць на інтэнсіўнасць і якасць нацыянальнага руху. Параўноўваючы палітыку расійскіх улад у дачыненні да нацыянальных меншасцяў (у тым ліку і тых, якія насялялі заходнія губерні), якая была накіравана на культурную ўніфікацыю, з ліберальнай палітыкай Аўстрыйскай імперыі ў сярэдзіне XIX ст., можна заўважыць, што аўстрыйскія ўлады падтрымлівалі ўкраінскі рух на сваёй тэрыторыі, што прывяло да развіцця ўкраінскай асветы, прэсы, культурна-асветніцкіх устаноў і партый [3, с. 117].

У першай палове XIX ст. моцныя пазіцыі на тэрыторыі былой Рэчы Паспалітай меў польскі патрыятычны рух. На думку М. Сакаловай, у дадзены перыяд пытанні, звязаныя з разборм шляхты (які тычыўся дробных землеўладальнікаў), моўнымі і канфесійнымі праблемамі, а таксама вызваленнем сялян, не палітызаваліся. У цэнтры ўвагі палітычнага руху было далучэнне да Польшчы, пытанне свабоды друку і цензуры, а таксама рэформа грамадскага права [4, с. 135–136].

У далейшым, акрамя пытання незалежнасці і аднаўлення Рэчы Паспалітай у межах 1772 г., стала актуальнай праблема вызвалення сялянства. У сярэдзіне XIX ст. адзначалася радыкалізацыя настрояў у шляхецка-разначынным асяроддзі Польшчы, Беларусі і Літвы, і пачынаецца пэўны сацыяльна-грамадскі рух “знізу” ў сялянскім асяроддзі ў заходніх губернях імперыі. Сярод сялян вядуць прапаганду некаторыя землеўладальнікі, былыя студэнты, распаўсюджаюцца пракламацыі, ананімныя мастацкія творы [5, с. 84–85].

З гэтага вынікае, што на ранніх этапах крышталізацыі беларускай нацыянальнай ідэі нельга казаць пра выразную артыкуляванасць патрабаванняў палітычнай незалежнасці менавіта беларускіх земляў, а разам з тым і пра аформленасць нацыянальнага этапу беларусаў у чыстым выглядзе. Аднак паднявольны стан грамадскасці на тэрыторыі былой Рэчы Паспалітай, удзел у палітычным руху заклаў у асяроддзі пэўных прадстаўнікоў шляхты, якія ў наступным паўплывалі на развіццё беларускага нацыянальнага руху, такія каштоўнасці як свабода, незалежнасць, самастойнасць, непрыняцце прыгнёту.

Сярод грамадскіх рухаў у першай палове XIX ст. набывае моц ліберальная плынь, асноўнымі ідэямі якой былі канстытуцыйны прадстаўнічы парадак, пашырэнне мясцовага самакіравання, свабода асобы ад дзяржаўнай апекі, адмена саслоўных прывілеяў, удзел народа ў правосуддзі, усталяванне прамога падаходнага падатку і палітычная свабода, свабода гандлю і працы, неўмяшанне дзяржавы ў эканамічную дзейнасць уласнікаў. Ідэі лібералізму набылі папулярнасць сярод памешчыкаў, якія імкнуліся да вызвалення сялян, перабудовы сваёй гаспадаркі на капіталістычны лад. Прынцып перабудовы сваёй дзейнасці без парушэння існуючых законаў, без рэвалюцыйнай барацьбы і нелегальнай актыўнасці атрымаў назву “арганічная праца”. Ліберальны рух у той час прадстаўлялі Р. Тышкевіч, Э. Мастоўскі, Э. Жэлігоўскі і інш. [6, с. 96–97].

Разам з тым у першай палове XIX ст. не гублялі сваіх пазіцый нацыянальна-рамантычныя ідэі, у кантэксце якіх Расійская імперыя разглядалася як дзяржава-захопнік, асноўная ўвага надавалася пытанню палітычнага ладу, спачуванню прыгнечаным, нянавісці да самавольства. У якасці галоўных сродкаў барацьбы для прадстаўнікоў нацыянальна-рамантычнай плыні выступалі змова і ўзброенае паўстанне [6, с. 96–97].

У другой палове XIX стагоддзя адбыліся якасныя змены ў характарыстыцы грамадскіх рухаў не толькі ў заходніх губернях, але і ўва ўсёй імперыі. Прадстаўнікі дэмакратычных колаў бачылі сябе выразнікамі інтарэсаў народных мас, сялянства, а не толькі прывілеяванага саслоўя. Уздым польскага нацыянальна-вызваленчага руху напярэдадні паўстання 1863 г. яскрава пазначыў падзел паміж старымі і новымі тэндэнцыямі ў грамадскай думцы. “Чырвоныя”, якія былі прадстаўлены беззямельнай і малазямельнай шляхтай, рамеснікамі і сялянамі, бачылі неабходнасць у агульнанацыянальным узброеным паўстанні супраць царызму; “белыя” (сярэднія і буйныя землеўладальнікі, буйная буржуазія) бачылі дасягненне сваёй мэты шляхам маніфестацый і перамоў з урадам пры дэмакратычнай падтрымцы заходніх дзяржаў [6, с. 96–97].

З развіццём буйной прамысловасці, фарміраваннем працоўнага класу і пашырэннем ідэй марксізму пачаў развівацца працоўны рух, які напрыканцы стагоддзя стаў утвараць саюзы і партыі. На пачатку 70-х гадоў асноўнай формай барацьбы за паляпшэнне становішча працоўных былі стачкі [6, с. 96–97].

Канец XIX стагоддзя таксама характарызуецца нараджэннем беларускага нацыянальнага руху, адпраўной кропкай якога можна лічыць друк першага нумара часопісу “Гоман”. Яго стваральнікамі былі ўдзельнікі арганізацыі “Народная воля” беларускага паходжання. Ужо ў гэты час беларускаарыентаваныя

суполкі, якія ствараліся не толькі на Беларусі, але і ў іншых гарадах Расійскай імперыі, характарызаваліся спалучэннем у сваёй дзейнасці асветніцкага і палітычнага кампаненту: вывучэнне і папулярызацыя беларускай культуры суправаджаліся заклікамі да палітычных і эканамічных змен.

Такім чынам, на прыкладзе развіцця грамадскага руху на беларускіх землях можна прасачыць уплыў станаўлення беларускага нацыянальнага руху на нацыянальны этас. Ліберальныя ідэі паспрыялі зацвярджэнню каштоўнасцей справядлівасці, роўнасці. Рамантычная плынь, з аднаго боку, звяртала ўвагу на праблемы простага народу, даводзіла яго палітычную і культурную вартасць, з другога – падкрэслівала неабходнасць адстойваць свае правы і змагацца за свае ідэалы. Сацыялістычны рух прапагандаваў роўнасць людзей незалежна ад іх паходжання, падкрэсліваў значнасць працы, каштоўнасць таго, што здабыта ўласнымі намаганнямі. Папярэднія тэндэнцыі ў грамадскім жыцці на Беларусі шмат у чым вызначылі змест беларускага нацыянальнага руху, які ад пачатку выявіўся ў форме сцверджання самабытнасці беларускага народа, заклікаў да яго палітычнага і сацыяльнага разняволення, патрабавання аўтаноміі.

Наступнай катэгорыяй сацыякультурных дэтэрмінантаў нацыянальнага этасу з’яўляюцца сацыяльна-эканамічныя. Важную ролю ў фарміраванні нацыянальнага этасу адыгрываюць *этнадэмаграфічныя характарыстыкі і сацыяльная структура насельніцтва*. Моцна звязаны з папярэдняй дэтэрмінантай *эканамічны лад, а таксама стан гандлю, прамысловасці і шляхоў зносін*. Многія спецыялісты звязваюць поспехі высокай нацыянальнай культуры з развіццём гарадоў, таму не менш істотнай дэтэрмінантай выступае стан і *развіццё населеных пунктаў*.

На працягу ўсяго XIX стагоддзя пераважная колькасць этнічна беларускага насельніцтва пражывала ў сельскай мясцовасці. Аднак пэрапісу 1897 г. 93,8% беларусаў былі сялянамі, а працэнт прадстаўнікоў прывілеяваных саслоўяў сярод беларусаў быў вельмі нізкі [7, с. 221–222].

Сацыяльная мабільнасць сялян значна пашыраецца толькі ў другой палове XIX ст., пасля рэформы 1861 г. Яна была звязана, у першую чаргу, з развіццём капіталістычных адносін і выяўлялася ў сезоннай міграцыі на заробкі, перасяленні ці міграцыі ў гарады. Пашырэнне мабільнасці спрыяла ўсведамленню сваіх этнакультурных асаблівасцей, трансфармацыі сацыяльнай структуры: “У працэсе працоўнай дзейнасці ажыццяўляўся інтэнсіўны абмен этнакультурнай інфармацыяй, што павышала нацыянальную і сацыяльную свядомасць адыходнікаў і безумоўна спрыяла разбурэнню старой патрыярхальнай асновы на сяле” [7, с. 221].

Такім чынам, пражыванне абсалютнай колькасці беларусаў у сельскай мясцовасці і, як вынік, занятасць у сельскай гаспадарцы, спрыяла захаванню этычных нормаў і стылю паводзін, характэрных для традыцыйнага грамадства. Вартасць чалавека ацэньвалася як па асабістых стасунках з ім, так і па яго ўчынках; важнае месца ў душы беларуса займаў вобраз малой радзімы, роднага краю; асноўнай каштоўнасцю, крыніцай жыццядайных сіл, а таксама паказчыкам статусу ў сваім асяродку была зямля. Павышэнне ўзроўню сацыяльнай мабільнасці не было такім моцным, каб адразу разбурыць традыцыйны ўклад жыцця, таму норма падпрадкоўвання аўтарытэту, старэйшым, каштоўнасць сям’і дагэтуль застаюцца значнымі кампанентамі нацыянальнага этасу беларусаў.

Амаль уся мясцовая шляхта была польскай па сваёй культуры і традыцыях, аднак з ярка выяўленым асэнсаваннем сваёй рэгіянальнай адасобленасці, што было абумоўлена вядзеннем сваіх радаводаў ад знаці Вялікага княства літоўскага (“*Gente lituanus natione polonus*”). Як паказвае гісторыя нацыянальных рухаў ва Усходняй Еўропе, іх нараджэнне адбывалася менавіта ў асяродку вышэйшых саслоўяў, як часткі грамадства, якая мела доступ да адукацыі, высокай культуры і прагрэсіўных заходне-еўрапейскіх ідэй. Колькасць шляхты, яе сацыяльная мабільнасць, магчымасць кааперацыі для выразу агульных інтарэсаў уплывала на іх уключанасць у культуратворчыя працэсы, здольнасць усталяваць трывалыя і прадуктыўныя сувязі з насельніцтвам.

У першай палове XIX ст. пад уплывам захадаў улад Расійскай імперыі пачынае скарачацца колькасць дробнай шляхты, якая складала значны працэнт насельніцтва. Як адзначае В.С. Макарэвіч, “з канца 20-х гг. XIX ст. улады пайшлі на значную трансфармацыю сацыяльнай структуры грамадства ў “далучаных ад Польшчы губерніях” з мэтай больш хуткай уніфікацыі грамадскага ладу ў імперыі, павышэння кантролю за грамадска-палітычным жыццём у не рускіх ускраінах, атрымання большых фінансавых і ваенных выгад. З пачаткам кіравання Мікалая I улады ставіцца пытанне аб правамернасці прыналежнасці дробнай шляхты да дваранства” [8, с. 37]. Так, на пачатак 60-х гг. XIX ст. у Мінскай губерні ў дваранстве было зацверджана толькі 12 574 чал. (23,5 %) [8, с. 38].

Наступствы ўрадавай палітыкі ў дачыненні да прадстаўнікоў шляхты ў далейшым таксама адбіваліся на іх здольнасці змяніць свой сацыяльны стан нават з істотным пашырэннем магчымасцей сацыяльнай мабільнасці ў другой палове XIX ст. [9, с. 50].

Свядомая змена сваёй этнакультурнай арыентацыі з польскай (якая была падмацавана наяўнасцю развітай высокай культуры, непарываным існаваннем эліт, традыцыямі) на літоўскую, украінскую ці беларускую ў перыяд фарміравання сучасных усходне-еўрапейскіх нацый суправаджалася ў прад-

стаўнікоў шляхты моцнымі псіхалагічнымі намаганнямі. Аднак актуалізацыя сябе як эліт “негістарычных нацый” не пазбаўляла іх свайго гонару, жадання быць годнымі прадстаўнікамі моцнага народу. У пэўным сэнсе гэта паўплывала на ўяўленне беларусаў пра вобраз кіраўніка, які павінен валодаць такімі якасцямі, як упэўненасць, самаадданасць, мудрасць, служэнне народу.

Эканоміка на беларускіх землях на працягу ўсяго XIX ст. мела аграрны характар. У першай палове стагоддзя крыніцай папаўнення буйной прамысловасці былі гарадскія рамеснікі, аднак пераважную іх частку складалі яўрэі. “Мяжа яўрэйскай аседласці” перашкаджала развіццю купецкай прамысловасці і выкарыстанню вольнанаёмнай працы ў мястэчках. Развіццё памешчыцкага прадпрыемства ў форме вотчынных мануфактур, а таксама канкурэнцыя з боку прамысловасці іншых рэгіёнаў Расейскай імперыі адмоўна адбіваліся на развіцці прамысловасці ў беларускіх гарадах. Засілле паншчынай сістэмы, вузкасць унутранага рынку, адсутнасць значных купецкіх капіталаў таксама стрымлівалі развіццё капіталізму і прамысловасці, фарміраванне кадраў вольнанаёмных рабочых [10, с. 103–104].

У 30–60-ыя гады XIX ст. на праз беларускія землі былі пракладзены дарогі з цвёрдым пакрыццём, якія звязвалі буйныя гарады імперыі. Праз Беларусь прайшлі 55 км Пецярбургска-Варшаўскай чыгункі. Тым не менш выкарыстанне шляхоў зносін, як і па-ранейшаму, мела сезонны характар: рачны транспарт – вясной, летам, восенню, гужавы – зімой і летам [10, с. 106–107]. Да канца стагоддзя ў эксплуатацыю было ўведзена ўжо 3000 км чыгуначных дарог [11, с. 73].

Другая палова XIX стагоддзя характарызуецца нараджэннем буржуазіі, уцягваннем памешчыцкіх гаспадарак у тавара-грашовыя адносіны. Аднак эканамічная палітыка Расійскай імперыі ў дачыненні да мясцовых памешчыкаў часам мела дыскрымінацыйны характар з-за нізкага ўзроўню палітычнай лаяльнасці мясцовых эліт да існуючай улады.

Адмена прыгону і новая арганізацыя сельскагаспадарчай дзейнасці спрыялі павышэнню прадукцыйнасці сельскай гаспадаркі. Усё больш вытворцаў сельскагаспадарчай прадукцыі ўступалі ў тавара-грашовыя адносіны. Мануфактурная, а потым фабрычна-завадская вытворчасць выцягвала прымітыўныя формы, такія як кустарныя промыслы і рамёствы. Большая частка прамысловых прадпрыемстваў была звязана з перапрацоўкай сельскагаспадарчай прадукцыі і мінеральнай сыравіны. Агульны ўзровень развіцця прамысловасці быў нізкі [12, с. 13–14].

Такім чынам, разгледзеўшы асаблівасці эканамічнага развіцця на беларускіх землях у перыяд стаўлення беларускага нацыянальнага руху, можна вылучыць тэндэнцыю да пашырэння тавара-грашовых адносін, асабліва ў другой палове XIX ст, што спрыяла нараджэнню мясцовай буржуазіі. Аднак наогул эканоміка працягвала мець выразны аграрны характар, таму каштоўнасці і мадэлі паводзін, характэрныя для капіталістычных адносін (прадпрыемстваў, здольнасць рызыкаваць, асабістая адказнасць за самастойна прынятыя рашэнні і інш.) не набылі распаўсюджвання сярод шырокіх колаў насельніцтва. Абмежаванае развіццё прадпрыемстваў таксама наклала свой адбітак на пашырэнне класу працоўных і адпаведнай сістэмы маральных арыенціраў.

Развіццё шляхоў зносін не толькі непасрэдна ўплывала на характар эканамічнай дзейнасці жыхароў беларускіх земляў, але і спрыяла іх мабільнасці. Магчымасць наведаць аддаленыя ад месца пражывання куткі сваёй краіны фарміравала ўяўленне пра свой народ як калектыўнае цэлае, нівеліравала вобраз “чужынца”, які грунтаваўся на спрадвечным механізме традыцыйнай ідэнтыфікацыі “мы – яны”.

У працэсах нацыянальнага будаўніцтва адукацыя, як важны праваднік нацыянальнай культуры, а таксама веды заўсёды займалі значнае месца. Такім чынам, у катэгорыі асветніцка-адукацыйных дэтэрмінантаў неабходна вылучыць *дзяржаўную палітыку ў галіне адукацыі і асветы*, а таксама *дзейнасць інтэлігенцыі*.

У дарэформную эпоху пры некаторых цэрквах і касцёлах засноўваліся прыходскія (парафіяльныя школы, дзе маглі вучыцца і сялянскія дзеці); таксама школы для сваіх сялян засноўвалі і некаторыя землеўладальнікі [13, с. 166].

Як адзначае, С.М. Токць, пасля скасавання прыгоннай залежнасці пытанне адукацыі сялянскага стала вельмі актуальным. Імператарскі загад ад 18 студзеня 1862 г. прадпісваў мясцовым уладам ствараць у “Заходніх” губернях сельскія вучылішчы Міністэрства народнай асветы. На пачатковую школу ўскладвалася ў першую чаргу ідэалагічная місія [13, с. 168]. Аднак аўтар звяртае ўвагу, што паводле назіранняў школьных інспектараў, толькі каля 20% вучняў больш-менш нармальна праходзілі поўны курс школьнай навукі народнага вучылішча” [13, с. 184].

Пашырэнне адукацыі, увядзенне праграм атрымання ведаў на роднай мове істотна ўплывае на нацыянальную свядомасць насельніцтва, засваенню ёй пэўных этычных норм і каштоўнасцей. Параўноўваючы сітуацыю з пашырэннем адукацыі на беларускіх землях з іншымі еўрапейскімі рэгіёнамі, можна адзначыць што ў Чэхіі ўжо ў 1791 г. было 2600 школак, у якіх навучалася 185 тысяч дзяцей, прычым выкладанне вялося па-чэшску [3, с. 104].

Такім чынам, варта зазначыць што развіццё адукацыі не толькі ўплывае на ход нацыябудаўнічых працэсаў, але фарміруе ў асобы пэўны тып мыслення, рацыянальнае ўспрыманне свету, дае магчымасць

засвойваць пісьмовыя тэксты культуры, пашыраючы ўласны вопыт і змяняючы асэнсаванне свайго месца ў гэтым свеце. Невысокі ўзровень пашыранасці адукацыі сярод беларусаў на працягу XIX ст., з аднаго боку, рабіў іх шмат у чым неўспрымальнымі да нацыянальнай агітацыі, а з другога – спрыяў захаванню асаблівага містычнага ўспрымання свету, у якім незвычайнае знаходзілася побач, у рэальным свеце, і ва ўсім адчувалася ўздзеянне звышсіл. Культурны вопыт назапашваўся і перадаваўся праз вусную традыцыю.

Многія даследчыкі, разглядаючы працэс станаўлення сучасных нацый, адводзяць істотную ролю ў дадзеным працэсе інтэлігенцыі. Менавіта на гэтую сацыяльную групу ўскладваецца найважнейшая задача па стварэнню нацыянальных тэкстаў у кантэксце высокай культуры, фарміраванне нацыянальнага праекту.

Нягледзячы на слабую артыкуляванасць беларускай нацыянальнай ідэі на працягу большай частцы XIX ст., многія прадстаўнікі мясцовай шляхты, выхаваныя ў традыцыях польскай культуры, пад уплывам ідэй рамантызму і лібералізму пачыналі звяртацца да культуры простага народу. Ствараючы на яе грунце ўзоры высокага мастацтва, у першую чаргу ў літаратуры, яны ўздымалі традыцыйную беларускую культуру на новы ўзровень, спрыялі трансляцыі нормаў, каштоўнасцяў, асаблівасцей светапогляду беларускага народа. Гэтым адзначалася дзейнасць таварыстваў філаматаў і філарэтаў Віленскага ўніверсітэта.

Шэраг выдатных вучоных зрабіў свой унёсак у вывучэнне традыцыйнай культуры беларускага народа, яго традыцый фальклору, асаблівасцей побыту і мовы – З. Даленга-Хадакоўскі, М. Бароўскі, А. Рыпінскі, П. Шпілеўскі, І. Насовіч і інш. Менавіта гэтыя асобы стаялі ля вытокаў навуковага беларусазнаўства, чые дасягненні ў далейшым значна паўплывалі на развіццё беларускай мовы, літаратуры, гістарычнай навукі.

Характарызуючы ролю інтэлігенцыі ў фарміраванні нацыянальнай свядомасці беларусаў, П.В. Церашковіч адзначае, што на мяжы 1850–1860-х гг. насельніцтва Беларусі захавала ў агульных рысах папярэдняю этнасацыяльную структуру. Этнічная самасвядомасць пачала фарміравацца толькі ў асяроддзі вузкага кола інтэлігенцыі, выхадцаў з асяроддзя шляхты і духавенства, а таксама ў асобных прадстаўнікоў пануючага класа [14, с. 97]. Даследчык канстатуе невысокую ступень уплыву беларуска артыкуляваных літаратуры, фалькларыстыкі, гісторыяграфікі на этнічную свядомасць на масавым узроўні [14, с. 75].

У 1859 г. засноўвае сваю друкарню ў Вільні А. Кіркор. Вакол вучонага ўтварыўся гурток мясцовых літаратараў і публіцыстаў, да якога мелі дачыненне У. Сыракомля, В. Каратынскі, В. Дунін-Марцінкевіч, А. Вярэга-Дарэўскі і інш. [5, с. 84–85].

Другая палова XIX стагоддзя характарызуецца станаўленнем беларускай нацыянальнай літаратуры. Тэмы нацыянальнай годнасці, лёсу і прызначэння беларусаў загучалі ў творах Ф. Багушэвіча, А. Гурэновіча, Я. Лучыны і інш.

Такім чынам, прадстаўнікі інтэлігенцыі, акрамя захавання і трансляцыі беларускай культуры, стварэння на яе грунце ўзораў высокага мастацтва, сваёй дзейнасцю сцвярджалі каштоўнасці чалавечай годнасці, свабоды асобы, адказнасці, ведаў.

Духовныя сацыякультурныя дэтэрмінанты займаюць у фарміраванні нацыянальнага этасу асаблівае месца. Яны выступаюць фактарамі ацэнкі навацый і знешніх уплываў у адпаведнасці з іх традыцыйным ладам жыцця, асаблівасцямі народнага характару. Такім чынам, адной з утваральных дэтэрмінантаў нацыянальнага этасу трэба лічыць *традыцыйную культуру*.

Пад уздзеяннем рэлігійных і сацыяльных фактараў, якія спрыялі кансервацыі традыцыйнага ўкладу жыцця, у асяроддзі асноўнай частцы насельніцтва на беларускіх землях (сялян) у XIX ст. не толькі захавалася, але і працягвала функцыянаваць і уплываць на жыццядзейнасць народная культура. Беларуская народная культура рэфлексавалася ў творчасці многіх дзеячаў культуры і мастацтва: А. Міцкевіча, Я. Чачота, Я. Баршчэўскага, У. Сыракомлі, В. Дуніна-Марцінкевіча і інш.

Беларускі даследчык П.Р. Ігнатовіч сцвярджае, што традыцыйная народная культура вызначае і нарміруе ўсе аспекты жыццядзейнасці супольнасці: уклад жыцця, формы гаспадарчай дзейнасці, рэгуляванне сацыяльных узаемаадносін членаў супольнасці, тып сям'і, выхаванне дзяцей, характар жылля, тып адзення, харчавання, засваенне акаляючай прасторы, адносіны з прыродай, светам, паданні, вераванні, звычкі, абрады, павер'і, веды, мову, фальклор [15, с. 34].

Такім чынам, традыцыйная культура рэгулявала амаль увесь спектр паводзін ва ўсіх сферах жыццядзейнасці беларусаў. Такія этычныя характарыстыкі, як сціпласць, самадастаковасць, сумленне, разлік як на ўласныя сілы, так і на волю Бога, крытычнае стаўленне да новаўвядзенняў сталі важнымі рысамі нацыянальнага этасу беларусаў. Каштоўнасці арыентацыі, маральна-этычныя нормы традыцыйнай культуры, непасрэдна ўплывалі на характар іншых дэтэрмінантаў нацыянальнага этасу.

Як замежныя, так і айчыныя даследчыкі адводзяць важнае месца ў нацыятворчых працэсах *рэлігіі*. Акрамя задавальнення спецыфічных духоўных патрэб насельніцтва, прапаганды хрысціянскіх

каштоўнасцяў, тлумачэння месца чалавека ў структуры светабудовы, доўгі час для беларусаў яна адыгрывала істотную ролю ў этнакультурнай самаідэнтыфікацыі. Пасля ўключэння беларускіх земляў у склад Расійскай імперыі гэтым актыўна карысталіся як дзеючая ўлада, так і мясцовыя эліты, праводзячы этнічны падзел у залежнасці ад канфесійнай прыналежнасці (праваслаўны – рускі, католік – паляк).

Шэраг спецыялістаў адводзяць дзейнасці ўніяцкай царквы на нашых землях, амаль да сярэдзіны XIX стагоддзя, істотнае месца ў фарміраванні ў беларусаў уяўлення пра сябе як асобнага этнакультурнага суб'екта. Ролю ўніяцкай царквы і ўніяцкай інтэлігенцыі адзначае А.А. Суша: “уніяцкая духоўная інтэлігенцыя ў значнай ступені фармавала самасвядомасць беларусаў, выходзячы іх у духу любові да Айчыны, адданасці свайму краю (а не Польшчы ці Расіі), талерантнасці (праз здольнасць прымірыць у сваёй веры два адгалінаванні хрысціянства), павагі да працы і навукі, выкрышталеўваючы этнічную свядомасць” [16, с. 14–15].

Прыналежнасць да рэлігійных канфесій можа быць істотным чыннікам уласнай самаідэнтыфікацыі, прыналежнасці да пэўнага сацыяльнага цэлага, што адбываецца на ходзе нацыятворчых працэсаў. Як адзначае Р. Радзiк, тоеснасць, якая грунтавалася на глебе праваслаў'я, на ўсходнеславянскіх землях (беларускіх і ўкраінскіх) доўга дамінавала над такой формай калектыўнага самаўсведамлення, як нацыя. У той час літоўцы ў перыяд станаўлення нацыянальнага руху мелі сваю як моўную, так і рэлігійную, а таксама цывілізацыйную адметнасць, што дазваляла ім супрацьстаяць русіфікацыі [3, с. 115].

Яшчэ у другой палове XIX ст. уключэнне беларусамі (асабліва праваслаўнымі) ў свае рэлігійныя практыкі звычаі і абрады дахрысціянскага, паганскага паходжання працягвала заставацца спецыфічнай рысай духоўнага жыцця на нашых землях. Пры гэтым усё больш пашыраўся скептычны, іранічны погляд на дзейнасць святароў і рэлігійныя абрады [17, с. 116–117].

Тым не менш, нягледзячы на характар дзейнасці інстытута царквы ці стаўлення да яе, асаблівасці хрысціянскага светапогляду праціналі ўспрыманне беларусамі навакольнай рэчаіснасці. Гэта тычылася як уласных паводзін, так і адносін да бліжняга. Нацыянальны этас беларусаў увабраў у сябе шэраг хрысціянскіх дабрачыннасцяў: любоў, абавязак, міласэрнасць, свабода волі і інш.

Заклучэнне. Сацыякультурныя дэтэрмінанты нацыянальнага этасу адыгрываюць вызначальную ролю ў фарміраванні маральна-этычных арыентацый, норм паводзін у ходзе нацыятворчых працэсаў. У залежнасці ад характару ўплыву той ці іншай дэтэрмінанты можна растлумачыць развіццё і скіраванасць этасу той ці іншай супольнасці. Асаблівасць фарміравання нацыянальнага этасу беларусаў вызначаецца абмежаванасцю ўплыву грамадска-палітычных дэтэрмінантаў (адсутнасць на працягу доўгага перыяду ўласнай дзяржаўнасці, нацыянальнай адукацыі, адносна позняе з'яўленне і невялікі маштаб дзейнасці нацыянальна арыентаваных грамадскіх і палітычных рухаў, геапалітычнае становішча), што прыводзіла да замаруджвання фарміравання нацыянальнай ідэі і распаўсюджвання нацыянальнай агітацыі, у тым ліку з-за адсутнасці нацыянальнай адукацыі і слабой развітасці асветніцкай дзейнасці. Аднак пры адсутнасці вялікіх беларускіх супольнасцяў у буйных, а таксама эфектыўных камунікацыйных каналаў асаблівасці беларускай культуры трансляваліся галоўным чынам праз традыцыю. Менавіта духоўныя сацыякультурныя дэтэрмінанты (традыцыйная культура і рэлігія) ляглі ў аснову беларускага этасу на ключавых стадыях яго фарміравання.

ЛІТАРАТУРА

1. Ерышов, Д.В. Социокультурные детерминанты нормативного сознания и деятельности социального субъекта : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Д.В. Ерышов ; Армав. гос. пед. ун-т. – Армавир, 2015. – 24 с.
2. Кужугет, А.К. Социокультурные детерминанты исторической динамики духовной культуры тувинцев : автореф. дис. на ... д-ра культурологии : 24.00.01 / А.А. Кужугет ; Тувинский ин-т гуманитар. исслед. – Кемерово, 2006. – 44 с.
3. Радзiк, Р. Беларусы на фоне нацыятворчых працэсаў у грамадствах Цэнтральнай і Усходняй Еўропы / Р. Радзiк ; пер. С. Петрыкевіча // Беларус. гістар. агляд. – 2011. – Т. 18, сш. 1/2. – С. 99–122.
4. Сакалова, М.А. Палітычная сітуацыя на беларускіх землях у 1815–1830 г. у кантэксце “новай палітычнай гісторыі” / М. Сакалова // Беларус. гістар. агляд. – 2012. – Т. 19, сш. 1/2. – С. 109–138.
5. Баршчэўскі, Л.П. Беларуская літаратура і свет: ад эпохі рамантызму да нашых дзён : папулярныя нарысы / Л.П. Баршчэўскі, П.В. Васючэнка, М.А. Тычына. – Мінск : Радыёла-плюс, 2006. – 574 с.
6. Гісторыя Беларусі : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Экаперспектыва, 2000–2005. – Т. 4 : Беларусь у складзе Расійскай імперыі (канец XVIII–пачатак XX ст.) / М. Біч [і інш.]. – 2005. – 518 с.
7. Беларусы / В. К. Бандарчык [і інш.]. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Т. 4 : Вытокі і этнічнае развіццё. – 432 с.
8. Макарэвіч, В.С. Трансфармацыя сацыяльнай структуры дваранства Беларусі ў канцы XVIII–XIX ст. / В.С. Макарэвіч // Навук. зб. / Гістарыч. фак. БДУ. – Мінск, 2009. – Вып. 4 : Працы гістарычнага факультэта БДУ. – С. 33–40.
9. Каханоўскі, А.Г. Шляхі сацыяльнай мабільнасці насельніцтва Беларусі ў другой палове XIX – пачатку XX ст. / А.Г. Каханоўскі // Навук. зб. / Гістарыч. фак. БДУ. – Мінск, 2010. – Вып. 5 : Працы гістарычнага факультэта БДУ. – С. 48–56.

10. Люты, А.М. Сацыяльнае і эканамічнае развіццё Беларусі ў другой палове XVIII – першай палове XIX стагоддзя : манагр. / А.М. Люты. – Мінск : БДПУ, 2004. – 320 с.
11. Запруднік, Я. Беларусь на гістарычных скрыжаваннях / Я. Запруднік. – Мінск : Бел. фонд Сораса, 1996. – 264 с.
12. Карпівіч, В.А. Развіццё гандлю ў Беларусі (1861–1900) : аўарэф. дыс. ... канд. гіст. навук : 07.00.02 : 30.05.2003 / В.А. Карпівіч ; Беларус. дзярж. пед. ун-т ім. М. Танка. – Мінск., 2003. – 20 с.
13. Токць, С.М. Сацыяльныя і культурныя працэсы ў беларускай вёсцы ў другой палове XIX – пачатку XX ст. / С.М. Токць. – Мінск : Дзярж. ін-т кіравання і сацыял. тэхналогій БДУ, 2016. – 327 с.
14. Терешкович, П.В. Этническая история Беларуси XIX – начала XX в.: в контексте Центр.-Вост. Европы / П.В. Терешкович. – Мінск : БГУ, 2004. – 221 с.
15. Ігнатовіч, П.Р. Традыцыйная культура ў сучасным сацыякультурным працэсе Беларусі / П.Р. Ігнатовіч // Культура. Наўка. Творчасць. Culture. Science. Arts : сб. науч. ст. / Беларус. гос. акад. музыкі. – Мінск, 2008. – С. 33–36.
16. Суша, А.А. Уплыў уніі на этнічную самасвядомасць беларусаў / А.А. Суша // Чаловек. Культура. Общество / Бел. гос. ун-т. – Мінск, 2005. – С. 12–15.
17. Токць, С.М. Змены ў рэлігійным жыцці беларускай вёскі ў другой палове XIX – напачатку XX ст. / С.М. Токць // Гадавік Цэнтра Беларус. Студыяў. – 2015. – Г. 1, № 1. – С. 97–119.

Пасмуніў 05.09.2017

SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF FORMATION OF NATIONAL ETHOS

K. LYSAK

Formation of a nation is a complicated process that takes place under an influence of a system of internal and external socio-cultural conditions. Together with a creation of high national culture samples, an emergence of nationalist movements, an expansion of a national consciousness, is established a system of moral and ethical norms, values, behaviors that are typical for representatives of certain national community, – a national ethos.

Nation building processes in the Belarusian lands in the XIX century occurred in the context of an emergence of modern nations in the Eastern European region. Specificity of formation of the Belarusian nation was associated with both political conditions and with features of the Belarusian culture. Identification and characterization of socio-cultural determinants of the national ethos in early stages of formation of the Belarusian nation is directed to a disclosure of a value system and basic moral norms inherent to the Belarusians.

Keywords: national ethos, social and cultural determinants, nation building processes.

УДК 008(363)

**ВЛИЯНИЕ ЭЛЛИНИСТИЧЕСКОГО ГНОСИСА НА ДРЕВНЕГЕРМАНСКУЮ МИФОЛОГИЮ
(ПУТИ РЕЦЕПЦИИ)****Е.К. СЕЛЬЧЁНОК***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматривается процесс христианизации германских племен, в ходе которого гностические идеи повлияли на древнегерманскую мифологию. Автор обнаруживает следы знакомства с христианско-эллинистическим гносисом, произошедшего в III–VI вв., в том пласте древнегерманской мифологии, который представлен в эпосе «Старшая Эдда», в частности, в сюжете о жертвоприношении Одина и пробуждении Сигдривы, и анализирует, как характер взаимодействия между поздним древнегерманским язычеством и ранним, еще только формирующимся христианством предопределил активное заимствование и органичное усвоение гностических идей национальными культурами германских народов.

Ключевые слова: *гностицизм, христианизация, готы, древнегерманское язычество, арианство, скандинавский эпос.*

Введение. Гностицизм – культурный (религиозно-философский) феномен, оформившийся в результате эллинистического культурного синтеза. Влияние, которое гностическая мировоззренческая система оказала на последующее развитие христианства и европейских культур, еще не изучено до конца. На наш взгляд, несмотря на то, что исторический гностицизм прекратил свое существование не ранее III в. н.э., сами по себе гностическая проблематика и гностические топосы продолжили свое существование в европейской культуре. Ярче всего это влияние прослеживается в германской культуре, в которой в ходе ее развития гностические топосы стали четко выраженной константой.

Проникновение гностических идей в древнегерманскую культуру непосредственно связано с процессом христианизации германских племен. Процесс этот шел практически параллельно оформлению христианской догматики, пришедшему на период Великих Соборов (IV–VII вв.). Центром религиозной жизни Римской империи тогда считался не латинский Запад, а эллинизированный Ближний Восток, где были сосредоточены крупнейшие христианские общины и богословские школы (Сирия, Египет, Малая Азия). За редким исключением гностические идеи локализовались здесь же. Германские племена, которые были христианизированы первыми в Западной Европе, соприкасались с христианством в его изначальном, не очищенном от ересей виде. Усвоение христианской мифологии означало параллельное освоение целого комплекса идей и доктрин (включая гностические), позднее, на Вселенских Соборах, осужденных как еретические и в дальнейшем существовавших вне Церкви.

Пионером этого процесса оказались готы и союзные им восточногерманские племена, граничившие с восточной частью империи. Обычно исследователи делают упор на произошедшую в 340–350 гг. христианизацию готов, связанную с именем Вульфилы. Однако знакомство германцев с христианством началась раньше: с 238 г. готы имели статус федератов и участвовали в качестве вспомогательных подразделений римской армии в ее персидских походах, а на 250–270 гг. приходится череда разрушительных сухопутных и морских готских набегов не только на Балканы, но и на крупные полисы Малой Азии [3, с. 82], где имелись крупные христианские общины: Византий, Смирна, Эфес, Никомедия, Халкедон, Трапезунд и др. Неслучайно одно из первых свидетельств об этих событиях, как подчеркивает Х. Вольфрам, содержится в каноническом послании умершего около 270 г. Григория Тавматурга, епископа Неокесарии (см.: [4, с. 78]). Первые христианские миссионеры в готской среде (включая родителей Вульфилы) были пленными, угнанными из Малой Азии.

Основная часть. Поощряемая императором Валентом проповедь Вульфилы среди вестготов пришлась на период, когда внутри Христианской Церкви доминировало арианство. «Везеготы благодаря императору Валенту сделались арианами, а не христианами. В дальнейшем они, движимые доброжелательством, просвещали как остготов, так и гепидов, своих родичей, уча их преклоняться перед этим лжеучением; таким образом, они склонили все племена своего языка к признанию этой секты», – свидетельствует Иордан [7, с. 86]. На деле до 381 г., когда на I Константинопольском соборе арианство подверглось повторному осуждению и верх взяли омиусиане, и Вульфила, и его паства находились в рамках ортодоксии. Волей случая оказавшись после 381 г. еретиками, готы воспринимали отличие своего вероисповедания от ортодоксии довольно индифферентно: по свидетельству Феодорита Кирского, они «до сих пор говорят, что Отец больше Сына, впрочем, не соглашаются называть Сына тварью, хотя и находятся в общении с теми, которые называют Его так. Вообще, они не во всем оставили учение предков, ибо и Ульфила... говорил, что в догматах нет различия, но что разделение произведено пустой распрей»

[14]. Параллельно арианству распространение среди готов получило близкое ему авдианство, судя по всему, вынесенное из походов в Сирию и Месопотамию.

Вульфила создал литературный готский язык и письменность. Он перевел на готский Библию, сделав доступным для своей паствы богослужение на национальном языке (отсюда позднейшие сравнения с Лютером). При оформлении готского языка Вульфила, по мнению исследователей, опирался на греческий. Лексический анализ языка Библии Вульфилы заставляет исследователей предполагать, что к IV в. «даже в низших слоях готского населения господствовало двуязычие» [11, с. 107]. Благодаря перечисленным факторам (ранняя христианизация, поневоле принявшая неортодоксальный характер; непосредственные контакты с грекоязычными и ближневосточными провинциями империи; весьма условный языковой барьер), судя по всему, готами были усвоены некоторые идеи гностицизма, восточный вариант которого в III в. был широко распространен в этом регионе.

В разгар Великого переселения народов (IV–VI вв.) сперва вестготы, затем остготы проделали беспримерный путь с востока на запад Европы, от Меотиды и Дуная до Атлантики, первыми приняли христианство, создали литературный язык, до IX в. выполнявший для германских племен роль языка межнационального общения, основали первые варварские королевства на территории Западной Римской империи. Пик готского влияния приходится на эпоху Теодориха Великого (начало VI в.) – по словам Л. Мюссе, политического и «морального лидера германцев Запада» [9, с. 177]. Готское влияние не только предопределило принятие большинством христианизируемых германских племен арианства, но и оставило своеобразный отпечаток на древнегерманской языческой традиции.

Арианство стало государственной религией в Вестготском и Свевском королевствах в Южной Галлии и Испании, в Бургундском королевстве в Юго-Восточной Галлии, в Остготском и позднее Лангобардском королевствах в Италии, в Вандало-Аланском королевстве в Северной Африке; оно было распространено у алеманнов, ругов, герулов и гепидов. Характерно, например, что в 426 г. вандалы и свевы приняли христианство в его никейской форме и лишь затем, под влиянием готов, обратились в арианство. Христианизации германских племен способствовало то, что их «язычество было апатичным, семейным и хтоническим, ни в коем случае не агрессивным. Только франки и свевы оставались верны своей религии на протяжении первого поколения, и ни один народ не продержался дольше этого срока» [9]. Германцы оставались арианами довольно долго: бургунды – до 516 г., свевы – до 555 г., вестготы – до 589 г., а лангобарды и вообще до 680 г. Окончательная победа ортодоксального христианства была достигнута только в 671 г.

Что интересно для нас в арианстве с точки зрения мировоззрения древних германцев и будущности национальных культур средневековой Европы? Арианство было глубже связано с античным мировоззрением, чем никейское вероучение, и по своей доктрине напоминало больше философскую систему, чем мистическую религиозную веру» [8]. Оно способствовало сепарации германцев от римлян. Как правило, ариане не вступали в религиозный конфликт с ортодоксами (омиусианами), но, тем не менее, предпочитали образовывать хоть и не агрессивные, но замкнутые общины. Ариане не склонны были к миссионерской деятельности и не вели религиозную полемику, о чем свидетельствует то немногое, что найдено из литературы готов [9].

Учение Ария о трансцендентности Бога противоречило тринитарному плюрализму Оригена и александрийцев «общий стиль богословской и философской аргументации Ария (его монадология, учение о трансцендентности Бога и пр.)... отсылает к платонической традиции и александрийской школе, и в первую очередь учению Оригена» [2, с. 253]. Ориген, как основоположник христианской мистики, склонный пользоваться некоторыми воззрениями отвергнутых Церковью гностиков, находится на стыке ортодоксии и ереси, как и всякая мистика по самой своей сути. Образ Бога у Ария отрицает наличие какой-либо равновеликой ему сущности вроде Сына. Афанасий Великий писал: «Отец по сущности чужд Сыну, потому что существует безначально. Разумей, что была Монада, Диады же не было, пока не осуществилась» (цит. по: [2, с. 44]). В этом он созвучен гностическому (и античному) представлению о едином первоначале. В гностической космологии Жених (Христос) – лишь один из эонов в Божественной плероме, имеющих определенные функции (сообщение знания о пути выхода из мира), но при этом не являющийся самостоятельным божеством.

Если непосредственно соприкасавшиеся с Римской империей германские племенные союзы принимали арианство, то по другую сторону прорванного римского лимеса, среди германцев Центральной Европы и особенно Скандинавии, откуда варварские королевства во многом черпали людские ресурсы, продолжало господствовать язычество. Арианское отрицание единосущности было достаточно созвучно древнегерманской мифологии, где Вотан (Один) специально рождает Вельсунгов, чтобы разрушить проклятие мира (фактически, искупить человечество). Сегодня мы с высокой долей вероятности можем выделить в дошедшей до нас древнегерманской языческой традиции следы знакомства с христианско-эллинистическим гносисом, произошедшего в III–VI вв.

Следы этой рецепции легко увидеть в том пласте древнегерманской мифологии, который дошел до нас в составе скандинавского эпоса «Старшая Эдда». «Старшая Эдда», дошедшая до нас в записи XIII в., представляет собой, как известно, последнюю стадию чрезвычайно длительного, многовекового существования эпоса, и поэтому возникает вопрос об ее многослойности, о том, что в ее песнях должны были запечатлеться следы сдвигов в мировосприятии германских народов на протяжении эпохи, начало которой следует отнести к векам, предшествующим Великим переселениям, а конец приходится на Высокое Средневековье», – отмечает А.Я. Гуревич [5].

Естественно, ни один из сюжетов и ни одно из сказаний не представляет древнегерманские мифы в чистом виде – скорее, мы имеем дело с результатом их трансформации на протяжении III–XI вв., письменно зафиксированным уже в христианское время. Поэтому очевидно, что все героические песни и сказания подверглись сознательному или невольному редактированию.

Героический эпос – всегда слепок, результат переосмысления некоей эпохи, и его персонажи почти всегда имеют определенную историческую основу. Германская мифология заимствовала в период со II по VI–VII вв. полную панораму исторической и духовной жизни германских племен сначала в соприкосновении с римской цивилизацией, затем – в симбиозе с ней. С одной стороны, героями германского эпоса стали реальные исторические фигуры эпохи Великого переселения народов (Атилла, Германарих, Теодорих, бургундские Гибихунги, готские Амалунги и пр.). С другой – многие мотивы этого эпоса являются продуктом взаимодействия интенсивно разлагавшегося язычества с религиозно-мистическим многообразием позднего, христианизированного эллинизма. При рецепции гностические идеи, арианство, христианская сотериология в ее ортодоксальных и неортодоксальных проявлениях усваивались германцами в целостном, нерасчлененном виде, поскольку сам христианский канон еще находился в стадии формирования.

Следы гностических образов и идей, впитанных через контакт с греческой культурой, в древнегерманском эпосе единичны и не системны, но именно по ним можно наблюдать, как отвергнутые ортодоксальной догматикой образы и мотивы (вплоть до прообразов фаустовского сюжета) «вплавлялись» в древнегерманскую мифологию.

На наш взгляд, не только о христианском, но и о гностическом влиянии на германскую мифологию позволяет говорить сюжет о жертвоприношении Одина. У сюжета имеются собственно древнегерманские корни (обычай приносить пленных, перебежчиков и неодушевленные трофеи в жертву путем повешения на дереве). Однако жертва Одина, повесившего самого себя на мировом древе Иггдрассиль и пригвоздившего самого себя к нему собственным копьем, добровольна, имеет целью получение тайного знания, гносиса (священные руны) и последующее спасение мира посредством передачи ему этого знания. Через девять дней распявший себя самого бог сошел с дерева.

Знаю, висел я
в ветвях на ветру
девять долгих ночей,
пронзенный копьем,
посвященный Одину,
в жертву себе же,
на дереве том,
чьи корни сокрыты
в недрах неведомых.

Никто не питал,
никто не поил меня,
взирал я на землю,
поднял я руны,
стена их поднял –
и с древа рухнул.

...

Стал созреть я
и знания множить,
расти, процветая;
слово от слова
слово рождало,
дело от дела
дело рождало.

(Перевод А.И. Корсуна) [1, с. 202].

Жертвоприношение Одина периодически повторяется в других сюжетах германской мифологии. Так в «Деяниях данов» (I, V–VIII) Саксон Грамматик рассказывает об аналогичной жертве великана Старкада, легендарного датского героя Хаддинга, находящегося под покровительством Одина. Во втором случае, на наш взгляд, продуктивно сопоставление с христианской традицией, согласно которой апостолы (Петр, Андрей и др.) умирали той же смертью, что и Христос.

Согласно мифу, Один и повесил себя сам, и сошел с дерева тоже сам, получив руны – тайное знание. В этом поступке очевидны черты культурного героя – как Прометей оказывается прикованным к скале, мучимым, но не умирающим, за то, что дал людям огонь, так и Один ради рун пригвождает себя к дереву за дар иного рода.

Даже беглый взгляд на изображение распятого Одина у человека христианской культуры вызывает вполне конкретную ассоциацию – распятый Христос, пронзенный копьем Лонгина. Крест – то же мировое дерево, что и Иггдрассиль. Христос добровольно идет на эту жертву, ради нее приходит в мир, т.е. распинает себя сам, как и Один. В отличие от Одина, Христос не сошел с креста, как от Него ожидали, но воскрес на третий день. Один сходит с дерева (по сути, воскресает) через девять (трижды три) дня. Цель жертвы Христа – Искупление первородного греха и дарование человечеству свободы от духовной смерти. Цель самораспятия Одина – получение священных магических рун – тайного знания, которое может помочь в борьбе с мировым злом.

В описаниях германского обычая жертвоприношения через повешение (самое раннее – в «Германии» Тацита) отсутствует упоминание копья, появляющегося в позднейших источниках по мифологии. Зато исследователями описан бытовавший у германцев готского ареала обряд воинской инициации, когда, как сообщает А. В. Федосов, «юноша подвергался ритуальному убийству через повешение, либо ему наносили легкий порез копьем, после чего он становился воином, и ему вручали щит и фрему. Затем, если он погибал в сражении или умирал, то он все равно оставался в войске в качестве невидимого воина, т.е. умирало только его тело, а дух по-прежнему оставался среди товарищей» [13, с. 108]. Поэтому мы вправе предположить, что сюжет с жертвоприношением Одина в дошедшем до нас виде (бог повешен и пронзен копьем, имеющим магические свойства) как минимум является результатом слияния и переосмысления элементов языческой обрядности в ходе знакомства готов с христианством в III в. Тем более, в «Круте Земном» [12] неожиданно выясняется, что Один – правитель государства, расположенного в Северном Причерноморье, в устье Танаиса (совр. Дон), что приблизительно соответствует остготской державе Германариха (IV в., до 370-х гг.). Оттуда он уже в качестве культурного героя (см. параллель с Прометеем выше) перемещается в землю саксов, Швецию и т.д.

Очевидно, в процессе столкновения и взаимодействия готского племенного союза с римско-эллинистическим миром еще подвижная, не до конца сложившаяся мифология готов (а через их посредство – и других германских племен) трансформировалась под влиянием христианских образов и идей. Подобно тому как Христос унаследовал некоторые качества иранского Митры, Один (Вотан, Wodanaz), бог ратного гнева, магии и странствий, преобразился под воздействием крестной жертвы Христа. С другой стороны, Один как бог мужских воинских союзов оказывается весьма созвучен митраизму, что неудивительно в контексте документально подтвержденного участия готских федератов в персидских походах римлян.

Цель Одина – получение рун, тайного знания, данного ему свыше в жертвенном откровении, в экстазе страдания и самоистязания. Напомним: «гносис» – тайное знание, даруемое в откровении исключительно избранным. Иордан называет прародителем готов и основателем династии Амалов, «первым из героев» [7, с. 76] Гапта (Gapt). Это одно из традиционных имен Одина (др.-сканд. Gautr), означающее в переводе «посвященный» [6, с. 141].

Получается, Один совершает самораспятие ради достижения гносиса. Самоповешение символизирует смерть в одной жизни и возрождение (воскресение) для иной. Для гностика откровение означало смерть для материального мира и начало пути выхода из этого обреченного мира к вечному и истинному. Физическое бытие приносится в жертву получению сакрального знания. Магистральный для немецкой культуры гетевский императив «Умри и возродись!» фактически наследует древнегерманской традиции вотанической сотериологии, которая, в отличие от христианской, облачена в воинские доспехи и привязана к языческой концепции циклического времени.

Гносис в германских культурах нередко символизируется рунами, нанесенными на копье Одина. Таким образом, *высший закон древнегерманской мифологии, начертанный на копье верховного божества, – это своего рода национальная версия гносиса*. Обретение гносиса как смерть для материального физического мира и рождение к новой жизни воплощено в германской мифологии наглядно в виде Одина, «бога висельников», пронзающего себя копьем с нанесенными на древко рунами.

Поступок Одина-Гапта – обряд инициации, посвящения, приобщения к сакральному дорогой ценой. Такой обряд предполагает существование группы посвященных, избранных, которым только и доступно это знание.

Еще один мотив из гностической мифологии – наказание ослушавшейся высшего начала невесты-души через ее погружение в сон с последующим пробуждением чудесным женихом, избавляющим ее из плена материального начала. В «Старшей Эдде» в «Речах Сигдривы» описывается сцена с пробуждением валькирии Сигдривы (Брюнхильд в «Саге о Вельсунгах») Сигурдом. Зигфрид (Сигурд) – сказочно-легендарный герой. По мере развития образа Сигурд становится сыном Сигмунда и тоже Вельсунгом, т.е. потомком Одина. Валькирия была усыплена своим отцом в наказание за то, что даровала победу в битве не тому, кому ее предназначил Один.

Образ спящей Брюнхильд перекликается с образом гностической Софии. Возгордившаяся София внесла хаос в плерому, разрушила строй, устремившись к Отцу (Единому), попыталась взять на себя отцовские функции, за что и была наказана – возвращена обратно в своему парному зону (Жениху). Она должна была исторгнуть из себя свою аффективную часть (Ахамот), в результате чего и образуется неистинный материальный мир, обреченный на уничтожение. Брунгильда (Брюнхильд) также наказана Одном за непослушание ему – за это ее усыпили на утесе, окруженном пламенем.

В гностицизме особое место занимает мотив сна. Жизнь в материальном, неистинном мире – это сон, неведение, получение откровения об истинном устройстве мира – пробуждение ото сна. В гностическом «Гимне жемчужине» («Деяние Иуды Фомы») говорится о павшей в мир жемчужине – душе мира, Софии, забывшей об истинном Отце своем, поруганной, не помнящей своего истока [10, с. 170]. Но за жемчужиной спускается жених и вызволяет ее из плена, пробуждает в ней воспоминания об Отце и о ее проступке. Отголоски этого сюжета можно видеть и в истории пробуждения Брунгильды Зигфридом. Как жених спускается в Египет, так Зигфрид проходит через огонь, чтобы разбудить заключенную в панцирь деву. Пробудив деву, Сигурд обручается с нею.

В «Речах Сигдривы», разбудив деву, Сигурд (Зигфрид) просит ее научить его мудрости, в качестве которой выступают все те же руны тайного знания. Посвящая спасителя в тайны рун, возлюбленная дарует ему гносис. Речи Сигдривы в этом месте «Речи Высокого» (Одина) прямо перекликаются с Притчами Соломона (образ Божественной Премудрости).

Свою символику имеют и сами доспехи (Брунгильда – «закованная в броню воительница»), под которыми Сигурд сначала не узнает в воине женщину. Образ тела как темницы, в которую заключена душа, как скорлупы, внутри которой у избранных таится искра Истинного света, характерен для гностического мировоззрения и позднее всплывает в XVI в. в Каббале клиппот. Последняя повествует об искрах добра, заключенных в оболочку зла этого мира – клиппот («скорлупы»), из которых надо освободить искру и вернуть искры к единому источнику. Доспехи Брунгильды, если рассматривать ее как образ софийного типа, тоже можно интерпретировать как скорлупу.

Важным в гностической системе является и мотив забвения. Зигфрид, опоенный колдовским напитком, забывает Брунгильду. Узнавший душу мира, истину, оказывается опоенным, усыпленным колдовским напитком – обманом неистинного мира и забывает о ней – о своей «жемчужине»: «И я забыл ее, жемчужину... и под бременем притеснений их уснул сном глубоким» (цит. по [10, с. 171]). Тот же мотив будет позднее повторяться в хасидских сказках, основанных на Лурианской Каббале. Так, хотя Сигурд и обменялся с Брюнхильд клятвами верности, он забывает о ней после того как Гримхильд дала испить ему напиток забвения. В результате он женится на другой. По вине забывшего его Сигурда в «Старшей Эдде» Брунгильда выходит замуж за Гуннара – падает в материальный мир страстей.

Заключение. Подобно тому как христианизация части германских племен, по-видимому, преобразила многие сюжеты древнегерманской языческой мифологии, последняя позволяет по-иному интерпретировать причины популярности у германцев неортодоксальных версий христианства. Арианский Бог-Сын, сотворенный Богом-Отцом и неединосущный последнему, отражает дистанцию между инициацией рядового воина и жертвой Одина-Гапта – Всеотца (др.-сканд. *Alföðr*), свиту которого в случае героической смерти этот воин пополнит в качестве избранного (эйнхерия). Характер взаимодействия между поздним древнегерманским язычеством и ранним, еще только формирующимся христианством предопределил активное заимствование и органичное усвоение гностических идей национальными культурами германских народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. – М. : Художеств. лит., 1975. – 751 с.
2. Бирюков, Д.С. Философские основания неоарианства : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Д. С. Бирюков. – СПб., 2007. – 253 с.
3. Буданова, В.П. Готы в эпоху Великого переселения народов / В.П. Буданова. – М. : Наука, 1990. – 232 с.
4. Вольфрам, Х. Готы. От истоков до середины VI в. (опыт исторической этнографии) / Х. Вольфрам. – СПб. : Ювента, 2003. – 656 с.

5. Гуревич, А.Я. О природе героического в поэзии германских народов [Электронный ресурс] / А.Я. Гуревич. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1978/02/782-133.htm>. – Дата доступа: 04.05.2016.
6. Дюмезиль, Ж. Верховные боги индоевропейцев / Ж. Дюмезиль. – М. : Наука, 1986. – 234 с.
7. Иордан. О происхождении и деяниях гетов (Getica) / Иордан. – СПб. : Алетейя, 2000. – 512 с.
8. Корсунский, А.Р. Религиозный протест в эпоху раннего средневековья в Западной Европе / А.Р. Корсунский // Средние века. – Вып. 44. – М., 1981.
9. Люсьен, М. Варварские нашествия на Европу: германский натиск / М. Люсьен. – СПб. : Евразия, 2008. – 399 с.
10. Мещерская, Е.Н. Деяния Иуды Фомы (культурно-историческая обусловленность раннесирийской легенды) / Е.Н. Мещерская. – М. : Наука, 1990. – 243 с.
11. Скадрильи, П. Готы: язык и культура / П. Скадрильи. – СПб. : Филол. фак-т СПбГУ, 2012. – 388 с.
12. Стурлусон, С. Круг земной [Электронный ресурс] / С. Стурлусон. – Режим доступа: http://modernlib.ru/books/sturluson_snorri/krug_zemnoy/read. – Дата доступа: 04.05.2016.
13. Федосов, А.В. Религиозные трансформации готов / А.В. Федосов // Вестн. Брян. гос. ун-та. – 2013. – № 2. – С. 105–114.
14. Феодорит Кирский. Церковная история [Электронный ресурс] / Феодорит Кирский. – Режим доступа: http://azbyka.ru/otechnik/Feodorit_Kirskij/cerkovnaya_istoriya/. – Дата доступа: 04.05.2016.

Поступила 07.08.2017

THE INFLUENCE OF ELLINISTIC GNOSIS ON THE ANCIENT-HERMAN MYTHOLOGY (WAYS OF RECEPTION)

H. SELCHENOK

The article examines the process of Christianization of the Germanic tribes in the course of which the Gnostic topos had an impact on Germanic mythology. The author finds traces of acquaintance with the Christian-Hellenistic gnosis, which occurred in the III–VI centuries, in the stratum of Germanic mythology, which is represented in the epic "the Elder Edda" – in particular, in the story of the sacrifice of Odin and the awakening Cygdrive, and analyzes how the nature of the interaction between the late Germanic paganism and early, still just emerging Christianity determined the active borrowing and organic assimilation of Gnostic ideas of national cultures of the Germanic peoples.

Keywords: Gnosticism, Christianity, the Goths, Germanic paganism, Arianism, Scandinavian epic.

УДК 7.034(450)6(045)

**МАНЬЕРИЗМ КАК «ЭКЛЕКТИЧНЫЙ» ГУМАНИЗМ
(РЕНЕССАНСНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИТАЛИИ В УСЛОВИЯХ КОНЦА XVI В.)**

*проф., д-р культурологии Ю.С. САБАДАШ, доц. канд. ист. наук С.П. ПАХОМЕНКО
(Мариупольский государственный университет)*

Проанализирован процесс деформации «классического» гуманизма и становление концепции «эkleктичного гуманизма», примером которого является маньеризм. Именно в этом художественном направлении отразилось столкновение гуманистических идеалов с социальными реалиями (уничтожение свободных городов-коммун, формирование монархий, реформация и контрреформация и др.). Гуманистическое содержание искусства подменяется субъективизмом, формальным изяществом, декоративизмом, аллегоризмом и символизмом. Отмечено, что в сложных условиях внутренних противоречий в Италии конца XVI века возникает такое специфическое явление, как маньеризм – вычурность, манерность, искусственность и жеманность, – отражавшее важные изменения в итальянской культуре.

Самыми известными итальянскими маньеристами были Я. Понтормо, Дж. Б. Росссо, А. Бронзино, Ф. Пармиджанино, Ф. Приматиччо, П. Тибальди, Б. Челинни, Б. Амманати, Дж. Вазари, Б. Буонталенти, главными теоретиками – Джовани Паоло Ломатццо и Федерико Цуккарри. Маньеризм в культуре Ренессанса – это, прежде всего, решение вопроса о соотношении творческого субъекта и созданного им объекта.

Ключевые слова: маньеризм, «эkleктичный» гуманизм, Ренессанс.

Анализ эстетической и искусствоведческой литературы непосредственно или косвенно, т.е. в контексте смежных проблем, касаемо позднего Ренессанса раскрывает изменения в отношении теоретиков к этому периоду. Традиционно Позднее Возрождение, которое охватывает период примерно от 1520 года до конца XVI века, т.е. до появления барокко, оценивалось негативно. Как правило, исследователи подчеркивали его «имитаторский» характер, его попытку «поверхностно подражать великим мастерам прошлого».

Достаточно полный анализ эстетических концепций Ренессанса содержат труды по истории эстетики М. Кагана, А. Лосева, М. Овсянникова, В. Шестакова.

Вряд ли сегодня возможно воссоздать имена всех, кто тем или иным образом касался проблем итальянского Возрождения и порожденной им концепции гуманизма. Только за годы независимости в Украине вышли работы А. Александровой, В. Битаева, М. Братской-Дронь, В. Ефименко, М. Кушнарева, Л. Левчук, В. Личковах, А. Онищенко, В. Пазенко, В. Панченко, Н. Хамитова, в которых углубляется историко-философское и эстетико-искусствоведческое понимание сущностных процессов становления и развития итальянской модели гуманизма.

Начиная с 70-х годов позиция специалистов, их оценки Позднего Возрождения начали меняться. Это, на наш взгляд, обусловлено более широким в этот период интересом к выявлению культуротворческого контекста, а не к традиционному обособленному искусствоведческому анализу какого-то определенного периода. Наиболее продуктивной касательно нового подхода к Позднему Возрождению представляется точка зрения известного американского искусствоведа, специалиста по теоретическим проблемам европейского искусства Хорста Янсона, который отмечал: «С современной точки зрения, художники, которые сформировались после 1520, заслуживают самой высокой оценки, и термин «Позднее Возрождение» считается неточным и почти не употребляется [6, с. 258]».

По мнению Х. Янсона, неуместность употребления термина «Позднее Возрождение» обусловлена невозможностью определить какой-то один стиль по развитию искусства на протяжении примерно восьми десятилетий. Отметим, что Х. Янсон, который в своих работах четко проводит именно искусствоведческую позицию, не всегда учитывает возможность хронологии культурных процессов и собственно специфику развития конкретного вида искусства: для него это живопись, скульптура и архитектура. Если сузить рассмотрение по художественным проблемам, то позиция теоретика выглядит достаточно убедительно, а именно: Х. Янсон выделяет маньеризм – художественное направление, которое наиболее полно соответствовало этой «распятой внутренними противоречиями» эпохе.

Маньеризм (от итал. *Manierismo* – искусственность, вычурность, манерность, жеманность) – направление в художественной культуре Италии XVI века. Он берет начало, как известно, во Флоренции. Определяя маньеризм, Х. Янсон писал: «В маньеризме открыто утверждался чисто эстетический идеал. С покорения формальных и выразительных средств некой абстрактной формуле рождался новый высокопарный стиль, в котором утонченности, богатству фантазии и виртуозной технике предоставлялось преимущество перед глубиной содержания, ясностью и цельностью образа [6, с. 258]». Хорст Янсон прав, когда подчеркивает социальную и культурную ограниченность маньеризма, который был оценен «эстетствующими специ-

алистами». В то же время с современных позиций понятно, что изящество, декоративизм, оригинальность произведений этого направления отражали, по справедливому замечанию Янсона, «важные изменения, которые претерпела итальянская культура в целом [6, с. 258]». Среди итальянских маньеристов следует отметить Я. Понтормо, Дж.Б. Россо, А. Бронзино, Ф. Пармиджанино, Ф. Приматиччо, П. Тибальди, Б. Челинни, Б. Амманати, Дж. Вазари, Б. Буонталенти; у французов – мастеров школы Фонтблэ; нидерландцев – А. Блумарта, Х. Гольциуса, Ф. Флориса, Брейгеля Старшего; испанцев – Эль Греко. Еще раньше маньеристским художественным методом пользовался голландец Иероним Босх. Вообще, этот стиль сохранялся по всей Европе до начала XVII века. По этому поводу А. Бенеш пишет: «Мы должны принять во внимание тот факт, что для всех художественных произведений, созданных с конца краткого периода Высокого Возрождения с его классической уравновешенностью и до начала барокко, характерны экзальтация и возвышенность, идеальное совершенство и изящное мастерство как в анатомическом изображении человеческого тела, так и по композиционному контрапункту. Эти черты рассматриваются как «маньеристические». Отсюда вся эта эпоха позднего Возрождения, которая продолжалась почти целое столетие, также получила название «эпохи маньеризма» [3, с. 15]».

Относительно итальянского и французского маньеризма А. Бенеш замечает: «Сначала школа Фонтблэ придерживалась флорентийской традиции. Джованни Батиста Россо Фиорентино, приехав в 1531 году в Фонтблэ, сразу стал там бесспорным руководителем всех художественных начинаний. Искусство Россо находилось под двойным влиянием Микеланджело и Андреа дель Сарто. Следуя манере своих учителей, он произвел очень экспрессивный стиль, где удлинённые фигуры, резкие контрасты, острые углы противоречили всяческой гармоничной округлённости и уравновешенности. Итак, с Понтормо и Россо начинается то, что в итальянском искусстве называется маньеризмом [3, с. 154]». Подытоживая свои рассуждения, он отмечает: «Искусство маньеристов на севере и юге Европы на протяжении почти века четко выражало черты, сохраняло свою действенность несмотря на различные изменения. Таким образом, длительную эпоху Позднего Возрождения, наступившую после очень короткой, почти эпизодической эпохи Высокого Возрождения, в истории искусства принято называть «эпохой маньеризма». Маньеризм длился от 1520-х годов до начала семнадцатого века [3, с. 134]».

В Северной Европе маньеризм длился дольше, чем на итальянском Юге, потому что в нем, как свидетельствуют специалисты, ожили снова и трансцендентальность готического искусства, и экспрессивность, т.е. те качества, к которым Север всегда тяготел в соответствии со своим особым складом мышления. Итак, если в Италии «мощный реализм Караваджо покончил с маньеризмом уже в первые годы семнадцатого века, то во всей Европе он еще сохранялся, незаметно, как в сумерки, сливаясь с началом барокко [3, с. 169–170]».

Сущностью маньеризма в эстетике Ренессанса является и рефлексия над искусством, которая ставит вопрос о соотношении творческого субъекта и созданного объекта. В основном эта проблема решается в духе общевозрожденческого неоплатонизма: божество мыслит и поэтому имеет идеи; в чистом виде эти идеи отражены в ангелах; в более сложном и материально-чувственном смысле эти идеи воплощены в человеке и бессознательно – в природе; человек мыслит и творит на основании чувственных способностей, конструируя и совершенствуя свои произведения с помощью данных ему от Бога и потому врожденных внутренних форм. Так рассуждают Джованни Паоло Ломатто и Федерико Цуккарни – два главных теоретика маньеризма, у которых этот теоретический неоплатонизм представляется как ответ на вопрос: благодаря чему возможны художественное познание и художественное творчество? Когда представители Высокого Возрождения пытались рассуждать о проблемах прекрасного или проблемах искусства, то все выводы отличались, во-первых, случайностью и бессистемностью, а во-вторых, они не рассматривали вопрос о возможности художественного познания или специфике художественного творчества последовательно; в-третьих, все специфические возрожденческие соображения по красоте касались скорее самого феномена красоты в его непосредственном воздействии на человека. Без внимания оставалось искусство как самобытная и специфическая сфера, требующая для себя специальной рефлексии. Во второй половине XVI века возникла проблема обоснования именно художественного познания и творчества, для решения которой был выдвинут старый и испытанный ренессансный философский аппарат неоплатонизма, но он получил здесь новое значение.

Вершина Высокого Ренессанса характеризовалась индивидуально-материальными методами, которые пока не вызвали сомнений как таковые. А период маньеризма как раз ставит вопрос об отношении личности к материи. Человеческая личность все еще трактуется как полностью обусловленная божеством, но воспринятые ею божественные формы уже понимаются как субъективно-априорные. Ф. Цуккарни вводит понятие внутреннего рисунка, который помогает разобраться в особенностях чувственных восприятий и раскрыть внутреннее состояние, позволяющее создавать предмет искусства. Чувственность ни в коем случае не отрицается и не отклоняется, но, согласно Цуккарни, она необходимым образом обрабатывается и оформляется с помощью внутреннего рисунка в сознании. Этот внутренний рисунок человека настолько мощен и богат, что как бы конкурирует с самим Богом и природой. Во всяком случае, это он создает то, что

Цуккари называет «земным раем» – совокупность всего прекрасного и всех достижений искусства, созданных человеком. Природа в этой концепции несколько ослаблена по сравнению с ее высоковозрожденческими возвеличиваниями. Ведь в ней много не только красоты, но и безобразия, и материя здесь часто действует как настоящее зло, как активная противоположность добра. Художник должен подражать природе, однако не слепо, а творчески. Нужно уметь выбирать из природных образов и характеров одни и отвергать другие.

Становится понятным и то, почему деятелям маньеризма уже не свойственно воспринимать индивидуально-материальное бытие во всей его непосредственности. Маньеризм подвержен аллегоризму и символизму. Произведение искусства, правда, и здесь все еще трактуется как воплощение тех или иных идеальных форм. Но если вопрос о возможности воплощений идеальных форм в материи уже поставлен, то воплощение это не может быть всегда идеальным. Признаются возможными и самые разнообразные методы как воплощение идеи в материи, так и воплощение материальной формы в соответствующем художественном произведении. Отсюда у эстетиков и искусствоведов и возник термин «маньеризм». Под «манерой» здесь понимается и разнообразная форма соотношения между идеей и материей, вопрос о которой еще не ставился на ступеньке Высокого Ренессанса, где индивидуально-материальное бытие давалось только в своем непосредственном явлении, и если здесь поднимались вопросы о недостаточности индивидуально-материального бытия, то вопросы эти большей частью не выходили за пределы настроений и эмоций и не достигали еще степени теоретической и логической постановки проблемы.

На основании указанного по художественному направлению маньеризма фактически мы имеем право констатировать, что черты маньеризма в той или иной степени, а также в том или ином смысле прослеживаются на протяжении всего Ренессанса, т.е. искусства XV–XVI веков.

Представители маньеризма не опровергают своей принадлежности к гуманистическому мироотношению, но все-таки демонстрируют его специфическое понимание. Мы отождествили бы это с понятием «эkleктизм», который прослеживается в сути понимания конкретных проблем. Так, Х. Янсон считает возможным отнести к маньеристам и «позднего Микеланджело, для которого не было авторитета выше, чем его собственный гений» [6, с. 259]. В то же время маньеризм может оцениваться и как отход от идеалов классики.

Эkleктичным является отношение представителей маньеризма и к такой важной составляющей произведения, как форма: перепад между реализмом и формализмом в маньеризме достаточно мощный.

Добавим, что эkleктичные тенденции можно обнаружить и в религиозном мироотношении маньеристов, которые, с одной стороны, были равнодушны касательно отношения религиозных исканий своего времени, а с другой, по справедливому замечанию Х. Янсона, «в религиозном сознании отмечается сдвиг в сторону ирреального и фантастического, вследствие чего маньеризм, который предоставлял художнику полную свободу субъективного самовыражения, приобретает большое признание [6, с. 260]». Отметим, что все эти альтернативные моменты маньеристы пытаются совместить, обуславливая тем самым эkleктичность их угольной мировоззренческой константы – гуманизма.

В самой Италии маньеризм развивался по-разному: так, в Тоскане он существенно отличался от венецианской школы, но оба при этом заметно отличались от маньеризма Центральной Италии.

В Венеции формируется новое понимание жизни. Речь идет о том, чтобы избавиться от всевозможных принципов и вообще любого опыта прошлого и отдаться непосредственному воздействию чувств; вопрос о незамутненном чувственном опыте возникает значительно позже, с появлением эмпирической философии. Человек, чей жизненный опыт хотят понять художники, – это человек, «исторически» сформированный как продукт гуманистической культуры. Неслучайно и символично, что Джорджоне, когда хочет выразить в художественной форме свое понимание смысла жизни, помещает в природу трех философов, олицетворяющих и символизирующих три различные эпохи в развитии человеческой мысли. Они изображены среди природы, но предметом их рассуждений является не природа сама по себе, а опыт столкновения человека с природой, его жизненной связи с окружающим миром. Связь эта не является чем-то высшим по отношению к природе и человеку, что напоминало бы «железную» причинность, как у Монтеня, или классическую христианскую мифологию, как у Джованни Беллини. Наоборот, эта внутренняя, органическая связь и не только между окружающим миром и человеком, но и между природой и цивилизацией. Джорджоне, прокладывая новый путь в венецианской живописи, приходит к пониманию природы через культуру: чем глубже последняя, тем острее и полнее чувствует человек смысл жизни. Древняя культура помогает осознать смысл жизни – это не логические построения грамматиков и филологов, а поэзия, особенно поэзия Вергилия и Лукреция, т.е. поэзия, которая интуитивно и непосредственно проникает в глубины истины, противоположна логике как дедукции и основана на абстрактных принципах.

Джорджоне родился около 1478 года в Кастельфранко-Венето и умер во время эпидемии чумы в 1510 году в Венеции. Достоверно известно, что он учился у Джованни Беллини, и живопись была не единственным источником его профессионального мастерства. Согласно источникам того времени, Джор-

джоне был человеком разносторонних знаний, любителем музыки и поэзии, художником с изысканными манерами.

Первой его работой считается «Мадонна на троне с Младенцем и святыми Либералием и Франциском» (около 1505) из собора в Кастельфранко, последней – роспись фасада здания склада Фондако-деи-Тедески (1508) (в это время рядом с ним работал его ученик, в будущем великий художник – Тициан).

Джорджоне совершил переворот в живописи венецианской школы. Но следует подчеркнуть, что переворот произошел и в творчестве самого художника.

В жизнеописании Тициана Дж. Вазари отмечает стилистические изменения в искусстве Джорджоне именно в 1507 году и связывает его принципиальные нововведения с технической стороной дела: в 1507 году художник, по словам биографа, начал писать непосредственно с натуры, изображая предметы с помощью «цвета и пятен резких или мягких тонов, так, как он это видел в природе, не пользуясь предварительным рисунком». Дольче также подтверждает, что в отличие от Джованни Беллини Джорджоне накладывал краски без предварительных прорисовок фигур и наложения теней. Итак, он соединил оба процесса создания картины: замысел и его выполнение. Живопись для него – это непосредственный процесс творчества, лишенный заранее продуманного плана. Новый метод не являлся, однако, показателем полной спонтанности: Джорджоне тщательно продумывает темы своих картин, наполняя их библейским, историческим, литературным содержанием. В основе его вдохновения лежит именно образность как продукт всей предшествующей культуры. Только когда художник окончательно заканчивает вынашивание образа, он может обратиться к натуре и «писать сразу краской». Потаенный смысл некоторых сюжетов Джорджоне ныне разгадан, но он ускользал, как отмечает Вазари, от современников художника. Но чрезвычайно высокое качество живописи Джорджоне признавалось даже тогда, когда не до конца был понятен ее смысл. Это означает, что цель искусства Джорджоне состояла не в выявлении сложных сюжетных ходов и не в доведении их до сознания зрителя, а в самом внутреннем процессе, с помощью которого художник оказывался способным «изображать на память все естественные вещи» (Вазари), т.е. по-новому подходил к передаче реальной действительности.

Произведений Джорджоне осталось очень мало, всего четыре-пять работ: «Юдифь», «Гроза», «Три философа», «Спящая Венера» и «Сельский концерт». А. Бенуа отмечал: «Достоверных произведений Джорджоне крайне мало, однако они полны такой волшебной силы, такой глубинной поэзии, такой настоящей красоты, не остается сомнений относительно значения этого великого мастера в истории».

Одна из ранних работ художника – Мадонна с ребенком. Воспетая сотнями мастеров Возрождения, она выполнена у Джорджоне в ином ключе, отличном от строгой традиции. Художник изобразил здесь скорее не Божью Матерь и не святую Деву, а добропорядочную и богатую патрицианку, которая, оставшись в доме одна, углубилась в чтение. Женщина и книга – сюжет, достаточно неожиданный и редкий для того времени.

Совсем по-другому написана еще одна Мадонна Джорджоне – «Мадонна ди Кастельфранко», алтарный образ, выполненный по заказу родного города. В противоположность первой Мадонне здесь все торжественно и строго. Необычный интерьер исключает всякую интимность и семейственность. Высокий трон уходит за пределы картины, шахматный мраморный пол и какие-то здания на горизонте: возможно, часть великолепного дворца, возможно, крепостные стены и башни. Причудливая смесь неожиданных элементов: трона, на котором царственно сидит Мадонна, печального пейзажа за спиной и части интерьера, обращенного к зрителю, рождает странное ощущение чего-то фантастического и не совсем реального, незримого присутствия какой-то высшей силы в этом мире. «Кажется вся древняя итальянская земля, ее древние руины и холмистые пейзажи навсегда проникнуты удивительным воздухом святости и благословения, и каждый путешественник, который когда-либо здесь бывал, мог встретить и эту печальную Мадонну в ее хорошей накидке и ее верных спутников – Георгия Победоносца, одетого в блестящую железную сбрую, и Франциска Ассизийского» [2, с. 114].

Однако на этом евангельские сюжеты в живописи Джорджоне заканчиваются. Происходит поворот в его творчестве, который отметил, что Джорджоне стал художником зрелого Возрождения; с этого времени он позволяет себе писать исключительно на светские темы. «Красота, ее мистика, тайна и очарование, ее пространственность по всему подлунному, зримому миру – вот что становится главной и единственной темой художника; очарован ею и влюбленный в нее, он пишет свои знаменитые таинственные картины – прекрасных женщин с полуткрытыми глазами, застывшие движения, музыкальная хрупкость жестов и привлекательная природа – такие теперь его странные сны...» [2, с. 116]. Лучшие из них «Юдифь» и «Гроза».

Еще одной из выдающихся картин художника считается «Три философа». Три человека, трое мужчин, три поколения: самый юный из них, в белом хитоне, чертит циркулем на бумаге, средний, в кроваво-красном хламиде, поддерживает третьего за руку, и, наконец, третий – преклонного возраста с пышной седой бородой, величественным жестом показывает какую-то астрологическую таблицу. Разве могут другие

персонажи и лица с такой же очевидностью выразить состояние полной погруженности человека в себя, изолированность и отчужденность от внешнего мира?

Черные, словно вырезанные из картона, силуэты деревьев, гаснущее небо, песчаные лестницы и три человека, погруженных в себя. Тишина, покой и безмолвие, только природа и мысли, только неслышимый диалог между человеком и Богом. «Вполне возможно, – отмечает Байрамова, – что поезд Джорджоне до спокойного созерцания был бы невозможен без надобности времени. Люди нуждались в хорошем и освещенном искусстве, и оно появилось... Искусство Джорджоне свидетельствует, что на рубеже X–XVI веков в Венеции возникло стремление к свободному душевному опыту. Искусство пожелало прислушаться к голосам человеческой души и к эху, которое звучит в окружающем мире» [2, с. 120].

Среди живописцев, преимущественно молодых, объединившихся вокруг Джорджоне и молодого Тициана и составивших широкий круг последователей первого, было немало выдающихся художников. Успеху Джорджонизма способствовал Якопо Пальма Старший (1480 – около 1528), работавший в Венеции. Как живописец он сформировался в школе Альвизе Виварини. После знакомства с живописью Джорджоне и Тициана Пальма Старший заметно корректирует колористическое решение своих картин. «... смягчает резкость контуров фигур, делает более прозрачными тени, как бы погружает все цвета в золотистую среду. С новой живописи он заимствует первый тип женской красоты, выступает как специфически венецианский и отличается внутренней томностью и телесным великолепием», – отмечает итальянский искусствовед Дж.К. Арган [1, с. 375]. Главные усилия Пальма Старший направил на примирение новой художественной манеры с традиционной тематикой библейских сюжетов.

Дальнейшему преобразованию традиционного изобразительного искусства в замечательный рассказ в значительной степени способствовало также творчество Антонио Аллегри, прозванного Корреджо (около 1489–1534). В его творчестве мы имеем дело не с мгновенным визуальным эффектом, как у Тициана, а с длительным процессом эмоционального воздействия. Эмоция – это результат пробуждения чувств. Раздражение вызывает у каждого из нас определенную реакцию или чувство, в результате чего мы приходим к тому психологическому состоянию, которое и стремился вызвать художник. Следствие несет в себе и выявляет причину: образ, воспринятый глазом, немедленно передается уму, чтобы вызвать ответную реакцию – восхищение, восторг при виде чуда, которое свершилось.

В «Вознесении Марии» – фреске, выполненной Корреджо для купола Пармского собора (1522–1530), легко разглядеть метаморфозу природных мотивов плафона монастыря Сан-Паоло. Подобная замена архитектурного пространства пространством живописным и переход от пространства физического к пространству иллюзионистическому является отправным пунктом барочной церковной плафонной живописи. Уже даже одна эта работа дает основания утверждать, что поэтика барокко ведет начало от Корреджо.

Та же, но еще более изощренная техника иллюзионистической правдоподобности находит воплощение в станковых полотнах на религиозные или мифологические темы, пронизанные стремлением показать естественный источник чувства, естественное развитие (с помощью воображения) настоящего в правдоподобном, реального в возможном. В купольных росписях Корреджо отказывается от канонического изображения святых образов и от построения фигур в соответствии с законами пропорций. Фигуры показаны в непривычных ракурсах и действиях, выходящих за рамки обычных. Художник стремится объединить изображение и зрителя, втянуть его в художественное пространство, разместив на переднем плане фигуры, которые словно устремляются внутрь картины, приглашая зрителя улыбкой, взглядом или приветливым жестом за собой к обольстительно приветливому пространству, будто бы открывающемуся навстречу благодаря близкой перспективе, легкой дымке атмосферы и переливающимся цветам. Подобный подход к чувству как внутреннему импульсу, без разделения между земной и небесной любовью, является тем мотивом, который выступит позже, в эпоху барокко, особенно у Л. Бернини, хотя фактически он берет начало от теории Леонардо об эмоциях, движениях души, соответствующих движению тела.

Прекрасное – это не выбор, который разум делает среди существующих в природе форм, а высшая ступенька отбора, на которую любая естественная форма, «одухотворяясь», может подняться. И это, как пишет известный итальянский искусствовед Дж.К. Арган, «не статическое состояние, а движение, симметрия и равновесие, но асимметрия и ритм, а не закрепление образа как неизменной величины, а постоянная смена, а не геометрия совершенных объемов, а качество улыбки или взгляда, обаяние жеста, отблеск света на локонах, прозрачная тень на щеке или отблеск шелка в одежде» [1, с. 380]. Способностью улавливать это новое прекрасное, которое Стендаль противопоставит как красоту романтическую красоте классической, отличается уже не разум или смысл, а душа с ее повышенной чувствительностью.

Искусство Корреджо опережает проблематику маньеризма и открывает путь барокко. По нашему мнению, это качественно новая ступень в изобразительном искусстве.

Процесс переключения интереса с внешнего объекта (природа, история) на действующий субъект искусства достигает своего апогея во Флоренции. Речь больше не идет о познании действительности – ху-

дожники задумываются над самим искусством, принципы и практические приемы которого они пытаются установить, изучая и учитывая существенно противоположные концепции Леонардо да Винчи и Микеланджело Буонаротти.

В этом контексте к маньеристам нельзя отнести Фра Бартоломео, искусство которого характеризуется вполне определенной религиозной направленностью. Не может считаться маньеристом и Андреа дель Сарто (1486–1531), поскольку его искусство направлено на примирение противоположных начал в едином идеале прекрасного. И вместе с тем его живопись послужила одним из определяющих факторов развития маньеризма в дальнейшем.

Во второй половине века, когда искусство маньеризма в Риме и Флоренции уже стало приобретать черты абстрактного теоретизирования и академических формул, венецианская художественная школа находилась в полном расцвете. В нее входила группа выдающихся, но очень непохожих друг на друга художников, при этом с одинаковой страстью занимающихся поисками форм и методов эмоционального воздействия на зрителя, полагаясь исключительно на убедительность визуальных, прежде всего цветовых, впечатлений. Поскольку условные образы, создаваемые на основе определенных правил или образцов, не отличаются новизной и эмоционально не влияют на зрителя, венецианская школа отвергла рецепты и нормы, которые в тосканском и римском маньеризме, особенно после Тридентского собора, ограничивали и нивелировали по форме и содержанию художественную продукцию.

В венецианском искусстве не было теории, но была развита критика. Если не принять а priori определенные принципы, то нельзя оценивать произведение искусства за его соответствие принятой норме; единственный критерий оценки в этом случае – эмоциональное воздействие при контакте с произведениями искусства. Оценка является, таким образом, результатом прочтения, восприятия произведения, следствием увлеченности критика искусства как зрителя пафосом художественного творчества, его композицией и непосредственностью выражения. Родоначальником подобной «вкусовой критики» был тосканский писатель Пьетро Аретино, который с 1527 года жил в Венеции. С этим именем связывается основательный «Диалог о живописи» Лодовико Дольче – первая попытка непосредственной критики, свободной от теоретических предубеждений. Другой «Диалог», несколько меньше, был опубликован Паоло Пино в 1548 году с намерением дискредитировать законы перспективы и пропорций, т.е. основную сущность флорентийской теории рисунка, и утвердить преимущество венецианской живописи по сравнению с римской. Основные темы этой «вкусовой критики» (крупнейшим представителем которой в XVII веке станет Марк Боскина) – приоритетность живописи среди других искусств как способной к наиболее непосредственному чувственному выражению образов и «естественность» венецианского колорита, который благодаря световым и цветовым особенностями воспринимается как живая материя, как «плоть, полная кровью».

Тосканские писатели – сначала Пьетро Бембо, а затем Пьетро Аретино – повлияли на изобразительную поэтику и венецианских художников: если живопись – это передача эмоциональных состояний, своего рода живописная речь, то вопрос о выразительности языка приобретает и для Бембо, и для Аретино главное значение. В «Размышлениях» (1533) Аретино рассматривает соотношение языка людей образованных и народного диалекта, взаимосвязь между языком письменным и разговорным. Он пытается разглядеть разговорную речь в письменной, отвлекаясь а priori от грамматической и синтаксической структуры последней. Натуральность речи заключается в том, что она звучит прежде, чем записывается. В венецианской живописи увиденное аналогичным образом предшествует задуманному; именно это свойство противопоставляет его тосканскому и римскому маньеризму, который стремится передать абстрактную идею в видимых формах.

К знаменитой венецианской школе, кроме Джорджоне и Корреджо, принадлежит Тициан – жемчина эпохи чинквеченто. Создав алтарный образ «Вознесение Марии», Тициан разорвал узы, соединившие тональную живопись с камерностью Джорджоне. Он доказал возможность создания монументальной живописи на основе одной только тонально-колористической структуры, без обращения к сложным архитектурно-перспективным построениям и подтвердил, что интенсивное визуальное-эмоциональное восприятие может открыть необозримые горизонты и дать представление об универсальности реальности и даже связи природного и сверхъестественного в значительно большей степени, чем интеллектуальное построение образов.

Успех пришел к Тициану сразу и не знал границ. Его творчество вызывало всенародный восторг. Первопричина его успеха – в новизне художественного мышления. Тициан реформировал типологию алтарного образа, историко-религиозную композицию, типологию картин на мифологическую или аллегорическую тему, портрет. Он обновил структуру художественного образа, добиваясь того, чтобы зрительное восприятие поражаало, подобно молнии. Благодаря новой технике он с большей непосредственностью общается со зрителем.

Чувство для этого художника – способ познания мира. В напряжении эмоционального всплеска, вызванного чувством, он видит результат влияния не каких-то принципов или логических построений, а при-

сутствия Божества. Эмоция должна быть глубоко пережита, до обнаружения ее глубинных причин. Маньеристическое «искусство рисунка» может способствовать ее анализу, более близкому с ней знакомству с целью выявления ее внутренней природы и нравственной основы. Вот почему бесстрашие маньеристического искусства усиливает драматизм его фигурных композиций, способствуя трансформации зрительного впечатления в нравственное восприятие, в чувства.

«Коронование Христа терновым венцом» – наиболее маньеристическое из когда-либо написанных Тицианом произведений. Композиция основана на диагональном пересечении палок палачей, образующих нечто вроде спиц колеса, несколько децентрированных: тональная масса распадается, каждая фигура заметна благодаря направлению движения, особенностям жестов или выражения лица. Пространство лишено перспективной глубины – за фигурами возвышается стена из грубо отесанных камней, едва обозначенная светом, скользящим по выступам рустов. Слабый свет, который как-будто не находит места, где он мог бы задержаться, сосредотачивается на фигурах, освещая измученное тело Христа; скользя по напряженным мышцам, медлит на дряблой коже палачей, заставляет искриться металлическую кольчугу солдата на переднем плане. Изменяя свое направление в зависимости от плоскостей его рассеивания, он распадается на множество лучей. Вся картина пронизана чувством доведенного до крайности внутреннего напряжения, вызванного жестокостью происходящего. Жесты действующих лиц точно соответствуют тому, что происходит: выразительность образа не требует дополнительного акцентирования или объяснений. Муки и безмолвие Христа обнажают его глубокую человечность и незащищенность перед лицом зла. Сила эмоционального возбуждения не оставляет времени на размышления о моральном превосходстве и божественной природе Христа. Сожаление, которое вызывают искаженное болью лицо и изуродованное тело, – это первый шаг к любви, которая открывает путь к познанию высшей истины. Реальное событие глубоко ранит душу. Подобно Аретино, Тициан пишет «разговорным языком», схватывает факт в его первозданности, но в результате получается не «комедия нравов», а «наиболее историческая» из всех человеческих трагедий.

У Тициана отсутствуют преодоление материи и уход от нее ради освобождения духовного начала, но есть вторжение духовности в материю, что делает ее восприимчивой к любому событию или связи и приводит в конце концов к растворению в совокупности отношений и пространстве. Как материя нашего тела испытывает и переживает радость и страдание при различных состояниях души, так материал живописи – цвет – не только выражает, но и по-своему «переживает» различные степени пафоса в соответствии с жизненной драмой. По выражению Дж.К. Аргана, «с появлением Тициана живопись впервые становится не просто равнодушным или взволнованным, бесстрастным или патетическим отражением, но и живым фрагментом действительности, пульсирующим свидетелем пережитого, стремясь повлиять на нашу жизнь, заставив его развиваться в унисон с драматическими переживаниями автора» [1, с. 398].

Вслед за первым этапом флорентийского маньеризма с его умозрительным и проблемным искусством наступает этап, который часто расценивается как упаднический. На самом деле это период составления и распространения новой культуры. Самый выдающийся представитель второго этапа маньеризма – Джорджо Вазари (1511–1574), живописец и архитектор, наиболее известный как историк искусства: его «Жизнеописания» художников, от Чимабуэ до Микеланджело, ознаменовали переход от написания трактатов к историографии. Для Вазари искусство достигло своего высшего проявления в творчестве Микеланджело. Подход Вазари чисто человеческий: он называет историей или развитием культуры то, что кажется божественным чудом, то, что передает доступное всем языкам послание гения. Микеланджело не был теоретиком и не был похож на некий идеальный образ, его величие заключалось в изнурительном поиске, драме его жизни, прожитой для искусства. Итак, достойны подражания не столько созданные им формы, сколько идейная насыщенность его произведений и постоянное стремление преодолевать творческие трудности.

В результате преобразования синьорий в маленькие государства маньеристических культура распространилась почти во всех областях Италии. В Генуе и в Милане работал выходец из Перуджи, зодчий Галеаццо Алеси (около 1512–1572), ставший одним из мастеров, разработавших тип великолепного городского палаццо. Благодаря Перино дель Вага, который принес в Геную традиции Рафаэля, здесь сформировалась блестящая школа живописи, представленная Дж. Б. Кастелло и Лукой Камбиазо. С этой школой связаны новые тенденции в росписи фасадов. Живопись, таким образом, изменила зрительное восприятие городского пространства.

В Милане живопись позднего чинквеченто оказалась под влиянием Эмилианской школы, особенно Пармиджанино. Ее проводниками выступили Эрколе Прокаччини и его сын Камилло (около 1551–1629) и Джулио Чезаре (около 1570–1625). В Пьемонте чувствуется влияние Гауденцио Феррари. Кремонская школа маньеризма, связанная с именами братьев Кампи, важна связями с современной ей нидерландской живописью и ее влиянием, в т.ч. и в Болонье, особенно на Бартоломео Пассеротти (1529–1592) и юного Аннибале Карраччи.

Во Флоренции, которая к концу века оставалась центром утонченного живописного искусства, интерес представляют антимикеланджеловская реакция и несколько суровая лаконичность повествования Санти ди Тито (1536–1603), усиление колоризма Андреа дель Сарто практически до декоративизма Бернардино Поччетти (1548–1612), строго прозаическая тональность историко-религиозного жанра Пассиньяно, Эрколе да Эмполи, Чиголи.

Венецианская культура распространилась на материк и дошла до Рима в виде новой волны, представленной искусством Джироламо Муцциано (1528–1592). В Неаполе Доменико Фонтана в последние годы своей жизни занимался благоустройством приморской части города, приводя ее в соответствие с природной средой. Не слишком значительным было влияние рафаэлизма Полидори да Караваджо, который работал в Неаполе после захвата Рима. Живым, хотя и запоздалым, откликом на маньеристическую культуру стало в Сицилии творчество Филиппо Паладино.

Итак, черты маньеризма в той или иной степени прослеживаются на протяжении всего Ренессанса, т.е. искусства XV–XVI веков. По словам В. Панченко: «В итальянском искусстве после 1520 обозначились три тенденции. Первая, стремилась сохранить в неприкосновенности гармонический идеал Высокого Возрождения, все больше склонялась к формальному классицизму, не обладала предыдущим содержанием» [5, с. 286]. Вторая, по его мнению, характеризуется творческим преломлением происходивших вокруг изменений; рождается искусство, в котором хранится и углубляется гуманистическая сущность классического идеала, который приобретает теперь большое единство, драматическую напряженность, трагическую противоречивость, сложность формального выражения (Микеланджело, позднее Тициан). Но одновременно возникает еще и совсем другая реакция на кризис классического искусства – антиклассический бунт ранних маньеристов, которые выступили против нормативной эстетики Высокого Возрождения, ее совершенного идеала, добытого с «подражания натуре», против гуманистического содержания. При этом «... их художественный язык обостренно-субъективный, условный и чопорный в своей формальной изощренности. В их эзотерическом искусстве порывы религиозной одухотворенности чередуются с холодным аллегоризмом» [4, с. 45].

Маньеризм многое заимствовал из форм зрелого Ренессанса, а элементы маньеризма в свою очередь проникли в искусство позднего Возрождения.

У известного исследователя В. Гращенкова встречается довольно точное, по нашему мнению, понимание состава, эволюции и трагедии европейского Ренессанса. Приведем конкретный пример: «... Возрождение – длительный, сложный и противоречивый процесс формирования новой европейской культуры. Он имеет глубокие предпосылки в социальной и духовной жизни позднего средневековья, он был подготовлен многими конкретными экономическими, политическими и идеологическими факторами своего времени. Этот процесс происходил и в беспощадной борьбе, и в непрочных компромиссных соглашениях со старым, средневековым миром. В конечном итоге его развитие сломало «духовную диктатуру церкви» (Ф. Энгельс), утвердило гуманистическое мировоззрение, привело к революционному преобразованию идеологии и всех отраслей культуры.

В Италии и других европейских странах Ренессанс имел свою богатую историю, каждый этап которой отмечен неповторимыми чертами. Гуманистический идеал, понимание классического наследия античности, формы реализма в искусстве, характер научного познания природы не оставались в течение Возрождения неизменными, они непрерывно наполнялись новым содержанием. Но как можно определить конец эпохи Возрождения? Безусловно, как однозначную и сиюминутную акцию, что может быть зафиксирована какой-нибудь точной датой. Как и сама эпоха, ее конец – длительный и многоплановый исторический процесс. Катастрофические конфликты и изменения сосуществуют в нем с медленным эволюционным преобразованием основных принципов гуманистической культуры [4, с. 46–47].».

Наконец, в исследованиях В. Гращенкова мы находим также анализ трагического кризиса Ренессанса через эволюцию маньеризма: «Кризис Ренессанса был вызван столкновением его идейной программы, его духовных идеалов с социальными реалиями. Процесс рефеодализации, уничтоживший свободные города-коммуны, формирование абсолютных монархий, реформации и контрреформации – все это несло гибель идеям Возрождения. Враждебная стихия нередко настигала эти идеи еще на подъеме, в пору их расцвета. И тогда лишена своей старой социальной базы, незащищена перед силами зла культура Возрождения в лице ее лучших представителей продолжала отстаивать свои идеалы. Однако в неравной борьбе гармоничное и героическое мировоззрение Ренессанса приобретало внутренне противоречивый и трагический характер. Это тот «трагический гуманизм» позднего европейского Возрождения, который имел в виду А. Смирнов, говоря о творчестве Шекспира» [4, с. 47]. Нам представляется достаточно выразительным словосочетание «трагический гуманизм», употребленное А. Смирновым, однако, это скорее метафора. Поэтому понятие «эклектичный гуманизм», которое содержит и элемент трагизма, из-за невозможности гармонизировать как мироотношения, так и систему ценностей в искусстве, точнее отражает суть процессов, которые мы анализируем.

Значение маньеризма в развитии европейского искусства и вообще культуры XVI в. огромное, к тому же он фактически завершил собой все предыдущее развитие гуманистической идеологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арган, Дж.К. История итальянского искусства: Античность. Средние века. Раннее Возрождение. Высокое Возрождение. Барокко. Искусство XVIII века. Искусство XIX – начала XX века / Дж.К. Арган ; пер. с итал. Г.П. Смирновой. – М. : Радуга, 2000. – 533 с. : ил.
2. Байрамова, Л. Джорджоне / Л. Байрамова // Смена. – 2001. – № 2. – С. 108–123.
3. Бенеш, О. Искусство Северного Возрождения. Его связь с современными духовными и интеллектуальными движениями : пер. с англ. / О. Бенеш ; авт. вступ. ст. В.Н. Гращенкова. – М. : Искусство, 1973. – 304 с. ; 36 л. ил.
4. Гращенков, В.К. Книга О. Бенеша и проблемы Северного Возрождения / В.К. Гращенков // Северное Возрождение / О. Бенеш. – М. : Искусство, 1973. – С. 4–47.
5. Панченко, В.І. Історичні закономірності художнього розвитку / В.І. Панченко // Естетика / Л.Т. Левчук [і др.] ; за ред. Л.Т. Левчук. – 2-е вид., доп. і перероб. – Київ : Вищ. шк., 2005. – С. 265–307.
6. Янсон, Х.В. Основы истории искусств / Х.В. Янсон, Э.Ф. Янсон. – СПб. : Икар, 1996. – 512 с.

Поступила 20.09.2017

MANNERISM AS AN “ECLECTIC” HUMANISM (RENAISSANCE PROCESSES IN ITALY IN CONDITIONS OF THE END OF THE XVI CENTURIES)

J. SABADASH, S. PARHOMENKO

There analyzed the processes of deformation of “classical” humanism and formation of the conception of the “eclectic humanism”, the example of which is mannerism. Namely in this fiction trend reflected the collision of humanistic ideals with social realities (the destruction of free cities-communities, the formation of monarchies, the reformation and antireformation etc.). Humanistic content of the art is substituted by subjectivism, formal elegance, decorative approach, allegoric sense and symbolism. There marked that in difficult conditions within inner collisions in Italy at the end of the XVI century there appears such a specific phenomenon as mannerism, fancifulness, mannerism, artificiality and affected manners which reflected the important changes of the Italian culture.

The most famous Italian mannerists were Ya. Pomortio, G.B. Rosso, A. Bronzino, F. Parmijanono, F. Primaticho, P. Tibaldi, B. Chelinni, B. Ammanati, G. Vazari, B. Bountalenti and main theorists were Giovanni Paolo Lomazzo and Federico Zukkari. Mannerism is the solving of the question of the correlation of the creative subject and the object that was formed by it in the culture of the Renaissance.

Keywords: *Mannerism, “eclectic” humanism, Renaissance.*

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 796.011.1:378.1

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ

канд. социол. наук, доц. Л.Н. КРИВЦУН-ЛЕВШИНА
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Рассматриваются научные определения и структурные компоненты физической культуры в концепциях различных авторов. Дается определение физической культуры как социальной системы, излагается анализ ее современной модели в совокупности основных социокультурных связей физкультурно ориентированных субъектов взаимодействия. Применяемые научные категории и определения основываются на методологических знаниях социологии, культурологии, психологии, педагогики, теории и методики физической культуры.

Ключевые слова: физическая культура, современная модель, системный анализ.

Введение. Физическая культура изучается научным сообществом на протяжении многих лет. В последнее время наблюдается процесс верификации ее сущности, структуры, функций и целевой направленности. Ученые озабочены отсутствием методологии и утилитарностью в понимании физической культуры, рассматриваемые как кризис в данной области науки. Основными его признаками называются незнание, ошибочное или неполное представление логико-методологических принципов оценки и унификации понятий, незнание и неумение применять их в процессе научного исследования физической культуры. Подчеркивается, что в современной верификации основных положений ее теории отсутствуют общепринятые определения, исходные понятия «физическая культура», «спорт», «спортивное соревнование», «физическое воспитание» и т.д., не дается строгое научное обоснование определений, при введении понятий допускается множество ошибок [1]. Одной из причин недостаточного уровня современного научного познания физической культуры является то, что имеющийся в арсенале научный материал основан не на системном, а деятельностном подходе. Это не позволяет в полной мере представить физическую культуру во всем ее многообразии, выделить ее основополагающие субъект-объектные связи. Необходимость такого подхода имеет значение и для преподавания теории физической культуры в учебных заведениях физкультурного профиля в той мере, в какой будущий специалист в этой области культуры должен, прежде всего, определить свое место, меру своей ответственности за развитие и функционирование физической культуры не только как совокупности профессиональных видов деятельности определенных групп людей, но и как совокупности физкультурно ориентированных групп населения. Благодаря их взаимодействию физическая культура и становится социально значимым явлением, складывается в целостный социальный организм.

В этой связи целью данного исследования является теоретическое обоснование современной модели физической культуры. Методами исследования стали теоретический анализ литературных источников, системный анализ, классификация и моделирование.

Основная часть. На современном уровне развития науки понятие «физическая культура» большинством авторов рассматривается через родовое понятие «культура». Само определение «культура» многомерно, но подходы к ее анализу можно объединить в две типологические группы. Первая группа подходов – теории «статики культуры», использующие предметный, ценностный, соционормативный и текстовый подходы. Вторая группа – теории «динамики» культуры, основывающиеся на деятельностном, гносеологическом, гуманистическом, социологическом, технологическом, игровом и коммуникативном подходах. Применяются также социально-генетический, творчески-атрибутивный, системно-функциональный подходы, которые позволяют комплексно понять специфическую сущность культуры (В.М. Лукин, 1970). Во всем этом научном разнообразии неизменно подчеркиваются следующие характеристики культуры:

- это только миру людей присущий способ овладения и преобразования природной и социальной действительности;
- данный способ развивается в многообразии форм самоутверждения человека над окружающей и своей собственной природой;
- сам способ этого самоутверждения имеет деятельный и свойственный ей технологический характер. В этой связи наиболее интегрально культуру представляют в виде «...общественно выработанного способа человеческой деятельности, направленного на преобразование природы, человека, социума

и закреплённого в соответствующих материально-вещественных, логико-понятийных, знаково-символических, ценностно-ориентационных средствах» [2].

При сходстве взглядов ученых на культурологическую методологию физической культуры (часть, вид, область, сфера, отрасль и т.д. культуры общества), в ее содержательном осмыслении выделяются три основных группы подходов. Первая группа оперирует деятельностным подходом, рассматривая ее в качестве деятельности по созданию совокупности специфических результатов физического и духовного преобразования человека (Н.И. Пономарев, 1979; И.М. Быховская, 1993; Л.И. Лубышева, 2001; Ю.И. Евсеев, 2004; К.Д. Чермит, 2005). Вторая группа синтезирует ценностный, деятельностный и функциональный подходы, представляя физическую культуру как вид культуры, специфический результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования людей для выполнения ими своих обязанностей в обществе (Л.П. Матвеев, А.Д. Новиков, 1976; Ю.А. Фомин, 1982; В.И. Столяров, 1985; Б.В. Евстафьев, 1990; В. Сивиньски, 1994; Ю.М. Николаев 1998; В.М. Выдрин, Б.А. Ашмарин, 1999; Ю.Ф. Курамшин, 2003; К.Д. Чермит, 2005; В.Б. Коренберг, 2008; Ф.И.Собянин, 2010). Третья группа оперирует гносеологическим и деятельностным подходами, рассматривая ее как выражение определенного отношения человека к собственному телу, сознательную и активную заботу о своем развитии, ловкости и здоровье, умение организовать и провести свободное время с максимальной пользой для физического и психического здоровья (М. Demela, A Sklad, 1985); как комплекс форм общественного сознания, функционирующих в данном обществе, делающих возможной интеграцию знаний, поведения и его результатов, образующих базис для гармонического развития зрелой личности на основе психического и физического здоровья (Е. Kosevich, 1999).

Во всем многообразии подходов к пониманию физической культуры она рассматривается как специфическая социальная реальность, генетически связанная с обществом и его культурой. Ее источником и ядром являются «сущностные силы человека», сформированные стихийным и организованным воздействием природной и социальной среды на его способности («субъективные способности», «физические и духовные способности») по созданию и использованию определенных средств, осуществлению разнообразных форм деятельности по преобразованию своей физической и социальной природы. Любой не природный вид человеческой деятельности является культурным, а сама культура имеет деятельный характер. В то же время культура не является самой деятельностью, а есть «определенная ступень, мера формирования, развития и реализации сущностных сил человека в его многообразной общественной деятельности» [3]. Здесь ведущую роль играют такие элементы культуры, как знания, интересы и потребности; нормы, правила и стандарты поведения, ценностные ориентации; социальные отношения и поведение людей, которые сами становятся проявлением и результатом их социокультурной деятельности. В своем историческом процессе культура выступает в совокупности таких видов и форм активности людей и их результатов, в которых взаимодействуют:

- деятельность определенного субъекта (личность, социальная группа, социальные институты, общество), осуществленная в определенной системе общественных отношений и направленная на создание, распространение и использование материальных и духовных ценностей;
- возникающая и обогащающаяся в процессе этой деятельности совокупность материальных и духовных ценностей;
- процесс воспроизводства и развития общества и человека посредством создания и освоения ранее созданных материальных и духовных ценностей, их усовершенствования и потребления.

Следовательно, со стороны социального генезиса основой возникновения и развития физической культуры выступают три взаимосвязанных социальных фактора:

- осознание людьми необходимости (потребности) в развитии и совершенствовании своих физических сил и способностей;
- осознание полезности естественно осуществляемой двигательной деятельности для обеспечения этой потребности;
- осознание необходимости познания законов, способов ее последующего наилучшего применения для достижения значимого результата.

Эта ее социогенетическая основа обусловлена историческим ходом существования общества, поскольку находящемуся во взаимодействии с окружающей и социальной природой человеку требовались общие и специальные физические, социальные и духовные качества, которые способствовали бы более продуктивному выполнению жизненно важных функций. Необходимость успешного выполнения работы, военных обязанностей, самоутверждения личности или социальной группы в социальной среде требовала многократного выполнения движений различного двигательного, физического характера, становящихся *специализированными видами деятельности, т.е. физическими упражнениями, исходя из того, для решения какой задачи, для «обслуживания» какой практической деятельности человека они должны были быть полезными.*

В процессе создания, овладения и развития человеком физических упражнений как деятельности можно выделить два основных этапа, в которых отражен социальный смысл физической культуры. *Есте-*

ственно-культурный этап характеризуется овладением двигательной, физической деятельности по воспроизводству определенных физических качеств людей в процессе их труда и быта. *Общественно-культурный этап* предполагает меру осознания человеком необходимости совершенствования своей физической и психической природы посредством этой деятельности как непереносимого условия его оптимального взаимодействия с окружающей природной и социальной средой. Преобразование физической природы человека (его физическое развитие и физическое формирование) может быть стихийным или целенаправленным, содержанием которого является специфический способ и форма активного отношения человека к миру и самому себе с целью достижения физического совершенства, т.е. физически культурная или физкультурная деятельность. В этой связи физическая культура выступает, прежде всего, как **физкультурная деятельность** – вид материальной культуры, характеризующий уровень развития человека и общества с точки зрения активного, целенаправленного формирования своего физического совершенства [4].

Осознание значимости формирования необходимого уровня физической природы человека, ответственности за состояние здоровья обозначает в общественном и индивидуальном сознании связь социального и биологического в форме идеалов-образов определенного типа личности или социальной группы на конкретном этапе развития общества: человека-работника; человека-воина; человека здорового, физически совершенного, гармонично и всесторонне развитого и т.п., а сам человек предстает целью общественного развития. Именно отношение человека к окружающей и своей собственной природе, проявляющиеся в осознании необходимости физического самосовершенствования посредством физкультурной деятельности образуют ее социальный феномен, который становится возможным при наличии субъектов взаимодействия, значений, ценностей и норм. В этом плане **физическая культура** предстает как специфическая форма и способ отношения социального субъекта (личности, социальной группы, общества в целом) к окружающей и своей собственной природе, проявляющихся в осознании необходимости сохранения, развития и совершенствования своего физического состояния посредством целенаправленного и организованного способа его воспроизводства для оптимальной жизнедеятельности, выполнения общественно значимых функций.

Воздействуя на собственную физическую природу посредством физкультурной деятельности, человек постигает законы ее применения, вырабатывает новые ее виды и средства, осуществляя в этом процессе присущий только миру людей способ удовлетворения физкультурных потребностей, и в соответствии с этим наделяет определенных личностей и социальных групп функциями, ролями для реализации этих потребностей. Следовательно, физическая культура возникает и оформляется как социальная система «...только там и тогда, где и когда воспроизводство физических качеств личности становится делом специально подготовленных для этого людей, а для самой этой деятельности находится время, не связанное с выполнением других дел и обязанностей» [5]. Для физической культуры характерны следующие специфические социокультурные черты:

- это не всякая, а целенаправленная деятельность;
- она включена в систему общественных отношений и смыслов, выступает в качестве объекта общественного и личностно-группового интереса, существует в определенной общественной форме;
- для ее реализации создается определенная организация и управление, наличие специфических групп профессионалов, обеспечивающих решение задач в сфере физического и духовного преобразования личности;
- эти виды деятельности и создаваемые ими материальные и духовные продукты общественного разделения труда не имеют самостоятельного существования, а связаны в целое, неразделимы.

Обладая своими социокультурными чертами, физическая культура в современном обществе приобретает сложную структурно-функциональную организацию, развивается и функционирует как социальная система.

Отправным моментом системного анализа физической культуры является понятие «*социальная система*» как «сложноорганизованное, упорядоченное целое, включающее отдельных индивидов и социальных общностей, объединенных разнообразными связями и взаимоотношениями, специфически социальными по своей природе» [6]. Физическая культура обладает всеми характеристиками социальной системы: открытостью, самовоспроизводством и эволюцией, самоорганизацией, структурностью, функциональностью, интеграцией, равновесием (устойчивостью), динамикой, целостностью, иерархичностью и порядком, универсальностью, автономностью, самодостаточностью. Как специфическая социальная система она выступает в форме целостной организации, единства индивидов, социальных общностей, социальных организаций и учреждений, их связей и отношений друг с другом на основе обеспечения специализированных видов деятельности и их результатов по физическому и духовному преобразованию социального субъекта в соответствии с имеющимися и вновь формирующимися потребностями, интересами и целями индивида и общества в такого рода развитии и совершенствовании [7].

Системообразующими свойствами физической культуры выступают ее структурность и функциональность. Структурность как свойство физической культуры анализируется многими исследователями, однако нет единства во мнении о том, что же она в себя включает. Одни авторы выделяют в ее структуре

систему потребностей, способностей, деятельности, отношений и институтов, базирующуюся на развитии физических качеств (Л.А. Зеленев, Ю.А. Лебедев, Ю.В. Манько, В.И. Столяров, 1985). Другие определяют в ней два направления: профессиональное и непрофессиональное, где к профессиональному направлению относят профессионально-прикладную физическую культуру и спорт, к непрофессиональному – базовую, гигиеническую, рекреативную, оздоровительно-реабилитационную (Л.П. Матвеев, 1980), оздоровительную и лечебную физическую культуру (Г.Я. Головных, 1989). Третьи включают в нее такие формы самоорганизации, как физическое воспитание, спорт, физическую рекреацию, двигательную реабилитацию (Б.В. Евстафьев, 1985; В.М. Выдрин, 1986; Ю.М. Николаев, 1998). По мнению четвертых, физическая культура не включает в себя спорт, поскольку он представляет собой самостоятельное явление в жизни общества. Поэтому физическая культура и спорт имеют различные цели, а спорт входит компонентом и в иные разделы культуры общества и личности. Отсюда же, по мнению этих авторов, вытекает правомерность сочетания терминов «физическая культура» и «спорт» [5]. Пятая группа считает, что центральным фактором, объединяющим все компоненты физической культуры, предстает физкультурно-спортивная деятельность, направленная на физическое совершенствование человека (В.М. Выдрин, Ю.Ф. Курамшин, Ю.М. Николаев, 1996, 2002). В то же время подчеркивается, что необходимо различать организационные формы как компоненты физической культуры: физическое воспитание (образование), спорт, физическую рекреацию, двигательную реабилитацию, и специфические для них виды деятельности: физкультурно-образовательную, физкультурно-спортивную, физкультурно-рекреационную, физкультурно-реабилитационную и их результаты [4]. По мнению шестой группы авторов, в ее структуре имеют место:

- сфера специфических формативных деятельностей двигательного характера: физическое воспитание, спорт, туризм, лечебная физическая культура, воздействующих на социально-биологическую основу человека;
- сфера деятельности, связанная с обеспечением условий и управления ими для реализации деятельности первой сферы: педагогическая, управленческая, экономическая, научная, политико-воспитательная, клиническая и гигиеническая деятельности, связанные с первой сферой и выражающие ее специфику;
- сфера системы коммуникативной деятельности: физическое воспитание и спортивное любительство (зрительство, обмен информацией и ее получение и т.п.) (И. Мергаутова, Ф. Иохимсталер, 1979; А.А. Гужаловский, В.Н. Кряж и др., 1986; В.М. Выдрин, 1986, 2001). Подчеркивается, что на современном уровне развития физическая культура сложилась в единый социокультурный комплекс, в который входят:
 - блок физических качеств и способностей субъекта;
 - блок отношения человека (группы, общества целом) к физическим качествам и способностям;
 - блок знаний, потребностей, интересов, ценностных ориентаций, на основании которых физические и духовные способности реализуются в определенной деятельности;
 - блок определенных норм и стандартов поведения, связанных с воспроизводством физических качеств и способностей;
 - блок социальных отношений между людьми, складывающихся в ходе формирования и реализации физических способностей людей;
 - блок социальных институтов, образующихся в процессе формирования, развития и реализации физических качеств и способностей людей, и которые управляют данными процессами [8].

Многообразие мнений и противоречивость взглядов авторов, подчас одних и тех же, на структуру и содержание физической культуры обусловлены ее сложностью как социального явления, смешением подходов к анализу физической культуры как структурированному и культурно развивающемуся явлению, принятием различных критериев анализа ее структуры. Но, прежде всего, в них методологически недостаточно применен системный анализ физической культуры, который должен акцентировать внимание на том, что:

- 1) ее структура – это совокупность устойчивых связей между ее социальными субъектами: конкретными людьми, обладающими определенными социально-демографическими и социально-статусными характеристиками в системе общественных отношений;
- 2) эти связи детерминированы потребностями и интересами данных субъектов, осознание и схожесть (общность, близость) которых задают предметную, содержательную их направленность – двигательную, научную, воспитательную, организационную (управленческую), коммуникативную и др.;
- 3) расширение границ потребностей и интересов социальных субъектов, отражающих различные стороны их жизнедеятельности (биологические, духовные, материальные), их укрупнение по предметной направленности задают уровневую структуру и функции физической культуры как социальной системы.

В этой связи физическую культуру как социально структурированный объект можно рассматривать на следующих уровнях:

- 1) как взаимодействие индивидов на основе разнообразных мотивов своего физического и духовного совершенствования;
- 2) как групповое взаимодействие на основе групповых потребностей и интересов физического и духовного развития посредством физкультурной и связанных с ней видов деятельности по достижению необходимого личностного и группового результата;
- 3) как иерархия социальных позиций (статусов) и социальных функций (ролей) в образованных ими организациях и учреждениях для обеспечения комплекса потребностей своего физического и духовного воспроизводства;
- 4) как совокупность норм и ценностей, определяющих структурность, функциональность и содержание связей социальных субъектов системы.

Потребность в физически развитых, здоровых и психически устойчивых членах общества, способных эффективно выполнять свои социальные функции, существует на всех этапах общественного развития. Удовлетворение данной потребности зависит от эффективного соотношения основных процессов жизнедеятельности людей: их биологического, физического, интеллектуального и духовного развития в период эволюции и социализации (взросления, учебы), трудовой, бытовой и досуговой деятельности, находящихся во взаимосвязи. Осознание людьми этих факторов и определяет потребность общества в физической культуре и ее структуру на микро-, мезо- и макроуровнях (рисунок).

На микроуровне структура физической культуры состоит из базовых, основополагающих ее элементов: отдельных личностей, социальных групп, их социальных ролей и статусов, образующих микро-модель устойчивой социокультурной деятельности, форм и результатов ее проявления. Личность воспроизводит своё отношение к физическим упражнениям и передает его другим личностям, что образует групповую форму осознания и обеспечения схожих потребностей совместными усилиями. Осознанное отношение личностей и социальных групп к физическим упражнениям воспроизводит исторически сложившиеся виды проявления их активности в форме деятельности и ее результатов:

- физически активное – занятия физическими упражнениями;
- экономическое – создание материальных и финансовых условий для их обеспечения;
- педагогическое – обучение физическим упражнениям вновь входящих в систему этих отношений членов общества;
- научное – выявление и познание свойств и качеств физических упражнений, условий и закономерностей их эффективного применения;
- управленческое – упорядочение, целеполагание, распределение ролей и статусов, социальный контроль для обеспечения эффективного целедостижения активности личностей;
- коммуникативно-просветительское – формирование сознания, мотивации, трансляция знаний и путей освоения физических упражнений как атрибута общественного сознания и поведения относительно ценностей и способов их осуществления.

Состояние сознания личностей и социальных групп относительно ценности физических упражнений и виды их активного проявления задают типы и уровневый характер микроструктуры физической культуры: физкультурно-ролевые, физкультурно-рекреационные, физкультурно-оздоровительные, физкультурно-развивающие, физкультурно-эстетические, физкультурно-производственные, физкультурно-военные, физкультурно-состязательные (физкультурно-спортивные), профессионально-состязательные (собственно спортивные) группы. Они образуют первичный, базовый тип социальных групп как элементов структуры физической культуры. Ко второму типу социальных групп относятся профессионально-ролевые группы: педагогические, управленческие, производственные, научные, медицинские, коммуникативные (агитационно-пропагандистские), управленческие, зрительские. Названные элементы микроструктуры физической культуры первого и второго типа диалектически связаны между собой и способны при определенных условиях переходить из одной группы в другую. Благодаря такой взаимосвязи задается структура ее мезоуровня как совокупности специально образующихся общностей для целенаправленного обеспечения различных видов потребностей личности и общества в физическом и духовном совершенствовании в форме организованного и функционально направленного взаимодействия между собой. Здесь в качестве компонентов мезоструктуры физической культуры выступают такие формы организации физкультурно-ролевых и профессионально-ролевых групп специализированного профиля, как физкультурно-оздоровительные центры, ДСШ, спортивные клубы и общества, культурно-спортивные комплексы, оздоровительно-медицинские учреждения и т.д.; управленческие, научные, медицинские, производственные, коммуникативные организации и учреждения; клубы «болельщиков» и т.п., которые функционируют как социальные институты физической культуры.

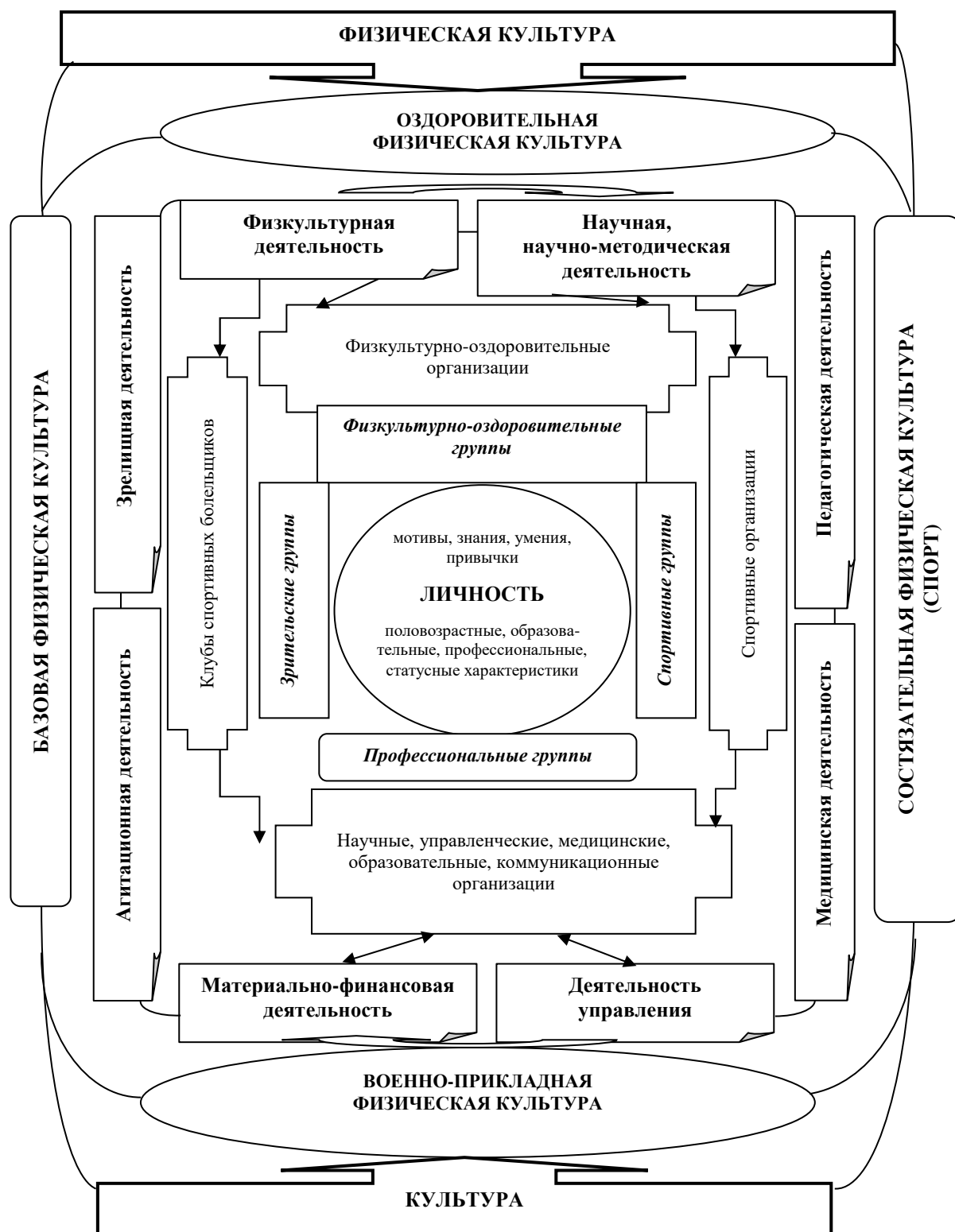


Рисунок. – Общая модель физической культуры

Взаимодействие социальных групп и социальных институтов мезоструктуры физической культуры предопределяет наличие и функционирование ее макроуровня – социальных подсистем. Они представляют собой устойчивые связи между способами и результатами взаимодействия структурных компонентов мезоуровня на основе необходимости удовлетворения определенных потребностей личности и общества по воспроизводству физических и духовных качеств личности, социальных групп для обес-

печения их оптимального функционирования в конкретных сферах жизнедеятельности. На этом уровне образуется внутренняя и внешняя структура физической культуры. К *внутренней* ее структуре относятся подсистемы: общеразвивающая (базовая), оздоровительная, военно-прикладная и состязательная (спортивная), которые образуют функционально-сущностное ядро физической культуры.

Общеразвивающая (базовая) физическая культура – это совокупность социальных групп, специфические виды и формы их взаимодействия по использованию физических упражнений с целью обеспечения определенного уровня физического развития и подготовленности, необходимых членам общества как первоосновы физического совершенствования для активной жизнедеятельности и последующей углубленной специализации в занятиях определенными видами физических упражнений [9].

Оздоровительная физическая культура – это совокупность социальных групп, специфические виды и формы их взаимодействия по использованию физических упражнений в сочетании с другими средствами оздоровления с целью обеспечения лично и общественно необходимого уровня физического (соматического), психического и социального здоровья, восстановления утраченных функций различных систем организма человека, затраченных физических и психических сил в процессе жизнедеятельности (труде, учебе, бытовом самообслуживании), обеспечения потребности в оптимальном двигательном режиме, рациональном отдыхе и развлечении. В этой подсистеме физической культуры функционируют два основных направления: специальное и общездоровительное. *Специальное направление* функционирует в виде лечебно-реабилитационной (лечебная, реабилитационная и адаптивная физическая культура) и производственной физической культуры (производственная гимнастика, послетрудовая реабилитация, профилактика профзаболеваний и профессионально-прикладная психофизическая подготовка). *Общездоровительное направление* функционирует в виде *оздоровительно-рекреационной физической культуры*. Она включает в себя оздоровительно-реабилитационную (оздоровительные системы и программы), рекреационную (туристские походы, поезда здоровья, праздники здоровья, конкурсы и смотры, физкультурно-оздоровительные фестивали и др.), состязательно-рекреационную (физкультурно-кондиционный и оздоровительно-рекреативный спорт) и оздоровительно-состязательную (физкультурно-спортивные мероприятия типа дней, праздников и спартакиад «здоровья», соревнований по отдельным видам физических упражнений, не требующих высокой физической подготовки и т.п.) разновидности оздоровления и рекреации, формы их организации [4].

Военно-прикладная физическая культура функционирует как совокупность специализированных социальных групп, специфические виды и формы их взаимодействия по использованию физических упражнений с целью воспитания необходимых физических и психических качеств военнослужащих, восстановления затраченных ими физических и психических сил для эффективного обеспечения военнo-защитных функций, предметная направленность которых обусловливается содержанием и характером военных профессий. Она состоит из двух основных компонентов: общей и специальной психофизической подготовки представителей определенных родов войск и военных специальностей.

Состязательная физическая культура (спорт) – это совокупность социально-демографических групп, специфические виды и формы их взаимодействия по использованию физических упражнений с целью воспитания физических и психических качеств для подготовки к соревнованиям и участия в них, предметная направленность которых обусловливается, прежде всего, совокупностью потребностей социального субъекта в физическом и психическом совершенствовании, их проявлении на разных уровнях состязаний посредством достижения определенного двигательного (спортивного) результата. Ее структура включает:

- по половозрастному признаку – детско-юношеский, взрослый, мужской и женский спорт (имеющий в настоящее время достаточно условный характер);
- по признаку распространения в социальной структуре общества – массовый («спорт для всех») и элитарный спорт;
- по признаку распространения в статусноролевых сторонах жизнедеятельности людей – школьный, студенческий, профессионально-прикладной и военно-прикладной спорт;
- по признаку ролевой специализации – любительский, профессиональный (коммерческий) и олимпийский спорт [9];
- по национально-территориальному признаку – национальный и международный спорт [5].

К *внешней* структуре макроуровня физической культуры относятся физкультурная, педагогическая, материально-финансовая, научная (научно-методическая), медицинская, агитационно-пропагандистская, управленческая и зрелищная деятельности, обеспечивающие способы и условия функционирования подсистем ее внутренней структуры.

Структура физической культуры задает ее функциональную направленность как атрибутивное свойство любой системы. В общем виде функции социальной системы – это объективно присущие ей свойства воздействовать на человека и человеческие отношения, удовлетворять и развивать определенные потребности личности и общества. Содержание функций физической культуры определяется объек-

тивно-субъективным характером ее ценностей и их связью с потребностями общества, социальных групп, личности. К ним относятся:

- *физические (телесные) ценности*: здоровье, телосложение, физические качества, двигательные умения, физическое состояние, физическая подготовленность, работоспособность;
- *психические* – эмоции, быстрота мышления, воображение, творческие задатки, черты характера, волевые качества и т.п.;
- *духовные, интеллектуальные* – знания в области физической культуры, эстетические и нравственные ценности, идеалы, общение, авторитет, национальное самосознание и т.п.;
- *социальные* – самоутверждение, отдых, удовольствия, трудолюбие, навыки поведения, средства воспитания и социализации, традиции, соревнования, зрелища и т.п.;
- *двигательные* – образцы двигательной деятельности, спортивные достижения и др.;
- *педагогические технологии* – методики физического воспитания, физической тренировки и спортивной подготовки, умения и навыки организации физкультурной деятельности и др.;
- *мобилизационные* – организация свободного времени, необходимость быстрой оценки ситуации и принятия решений, самовоспитание и самоорганизация стиля жизни, умение противостоять неблагоприятным воздействиям внешней среды;
- *интенционные* – общественное мнение; финансово-экономическое, материально-техническое и правовое обеспечение; мотивы, интересы, потребности, желания заниматься физкультурной деятельностью [10].

В центре этих ценностей находится человек в его соматическом и социокультурном единстве, являющийся главным производителем и носителем системы ценностей конкретного общества, в котором физическая культура и сама является ценностью. В них отражены значимые для жизнедеятельности человека и общества аспекты ее современного понимания, имеющие методологическое значение для определения функций физической культуры как социального явления и социальной системы.

Физическая культура выполняет функции на общекультурном (внешнем по отношению к обществу) и специфически культурном (внутреннем по отношению к своей самосистеме) уровнях. К числу ее общекультурных функций относятся адаптационная, человекотворческая и социокультурные функции (воспитательная, преобразовательная, организационная, познавательно-образовательная, ценностно-ориентационная, нормативно-регулирующая, коммуникативная, социализирующая, индивидуализирующая, материально-производительная, социально-политическая, духовная, художественная, эстетическая, экономическая), связанные с различными сферами жизнедеятельности людей [11]. Эти функции физической культуры взаимодополняют друг друга, ибо выполнение адаптационной функции невозможно иначе, как через совершенствование средств и способов человеческой деятельности, т.е. духовную составляющую – человекотворчество. Следовательно, при определении функций физической культуры речь должна идти о сознательно культурных видах деятельности различной направленности по удовлетворению физического и духовного преобразования человека.

В структуре внутренней функциональности физической культуры, определяющей ее человекотворческой функцией, сформированы и реализуются следующие ее *специфические видовые функции*:

- **системные, институциональные функции**:
 - *организационная* – закрепление и воспроизводство общественных связей в самой физической культуре, между ней и другими сферами жизнедеятельности общества путем создания и обеспечения статусных, ролевых, нормативных стандартов членов организаций и учреждений физической культуры;
 - *интеграционная* – объединение, консолидация целей, интересов, ценностных ориентаций личности, социальных групп; совмещение усилий людей в деле физического и духовного совершенствования личности;
 - *мобилизационная* – создание, накопление и развитие материальных, финансовых и духовных ценностей, профессиональных кадров, необходимых для физического и духовного развития людей;
 - *конформистская* – соподчиненность личных, групповых и общественных интересов и целей в общечеловеческом пространстве как основного условия функциональности и развития конкретных организаций и учреждений в области физической культуры;
 - *регулятивная* – создание правовых, моральных, технологических и контролирующих стандартов поведения людей в процессе всех видов деятельности в области физической культуры;
 - *коммуникативная* – создание специфической информации и способов ее передачи между личностями, социальными группами, учреждениями и организациями с целью управления и контроля за соблюдением установленных норм и правил в конкретных видах деятельности в области физической культуры;

- *транслирующая* – передача материальных и духовных ценностей в сфере физического культурного пространства следующим поколениям;
- *социализирующая* – формирование и усвоение личностью физкультурно ориентированных ценностей, норм и ролей, отношений и поведения; обеспечение и организация физического и духовного совершенства личности и социальных групп, их здорового образа жизни посредством физических упражнений; реализация личностью своего статуса в самой физической культуре и в различных сферах жизнедеятельности;
- **видовые, компонентно-деятельностные функции:**
 - физического воспитания, формирования и освоения двигательных и физических качеств, воспроизводство физкультурного образования – *аспект базовой физической культуры*;
 - защитно-компенсаторная, лечебная, реабилитационная, оздоровительная, рекреативная, гедонистическая, психотерапевтическая, профилактическая – *аспект оздоровительной физической культуры*;
 - восстановления, поддержания, воспитания в деле формирования психофизической военно-прикладной подготовки военнослужащих – *аспект военно-прикладной физической культуры*;
 - соревновательная, спортивно-созидательная, соревновательно-эталонная, физического совершенствования, зрелищная, эвристически-достиженческая, миротворческая, рекламно-экономическая, мировоззренческая, аксиологическая, организационная, идеологическая, политическая – *аспект спортивной физической культуры* [11].

Таким образом, **физическая культура** – это вид культуры общества, целостная социальная организация, функционально целенаправленное единство индивидов, социальных групп и организаций на основе обеспечения специализированных видов деятельности и их результатов по физическому, психическому и духовному преобразованию личности в соответствии с потребностями индивида и общества в такого рода развитии и совершенствовании (Л.Н. Кривцун-Левшина, 2005, 2009). Физическая культура как система не только обеспечивает потребности существования личности, но и создает условия для их развития, и тем самым включается в экономические, политические, образовательные, научные, здравоохранительные, военные, коммуникативные и семейные стороны жизнедеятельности людей. Она становится показателем культуры человека, отдельного народа, общества в целом, где функциональность физической культуры вытекает из приоритета человека в его целостности и многомерности, ее равноправного места в общей культуре, где все ее виды взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга, способствуют разворачиванию процесса культурного развития человека и общества во взаимосвязи с этапами их онтогенеза.

Заключение. Физическая культура возникает там и тогда, где и когда у отдельных личностей и социальных групп появляется осознание необходимости своего физического и духовного преобразования посредством физических упражнений для обеспечения многообразных потребностей людей в территориальной и национально-культурной системе связей.

Многообразие возникающих и осознанных потребностей разностороннего преобразования и сохранения физической, психической и духовной природы человека задает необходимость создания и функционирования специфического социального организма, вида человеческой культуры – физической культуры, структура и функции которой и определяются данными потребностями и связанными с ними интересами и целями, обусловленными разнообразными сторонами жизнедеятельности людей.

Каждая из подсистем физической культуры – базовая, оздоровительная, военно-защитная и спортивная структурируются и функционируют как относительно самостоятельные социальные организмы, характеризующиеся определенными чертами. К ним относятся специфические программы и методики физического воспитания и физической подготовки; обязательный (в форме учебного предмета) или добровольный характер участия в занятиях физическими упражнениями; своя система управления процессом физического воспитания, оздоровления, военной или спортивной подготовки через специфические учреждения и организации (образования, здравоохранения, спорта и туризма, промышленности, военных и правоохранительных ведомств и др.), нормы и правила, формы социального контроля; относительно самостоятельное финансирование по линии этих учреждений, свой комплекс материальных условий.

Функции физической культуры затрагивают не только двигательную сферу человека и общества, но и все уровни их организации: анатомо-физиологический, психодинамический, психологический, личностный, социально-психологический, социальный, ценностно-ориентационный, научный. Посредством комплекса присущих ей функций физическая культура экстраполирует результаты своих видов деятельности и социальных институтов на другие виды деятельности и социальные институты – экономические, социально-здравоохранительные, духовно-культурологические, политические, что создает предпосылки универсальности человеческих, личностных и социально-групповых возможностей.

Системность, структурность и функциональность физической культуры предполагают и соответствующие физкультурно-деятельностные, педагогические, медицинские, научные, финансовые и материальные, управленческие усилия целевых участников этой культуры общества, обеспечивающие ее функционирование и развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столяров, В.И. Понятийный кризис в науке о физической культуре и спорте: показатели, причины и пути преодоления / В.И. Столяров // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 12. – С. 59–61.
2. Кефели, И.Ф. Культура и общество / И.Ф. Кефели // Социально-политический журнал. – М., 1995. – № 3. – С. 82.
3. Теория и методика физической культуры / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М. : Совет. спорт, 2003. – С. 6–9.
4. Кривцун-Левшина, Л.Н. Организация и методика физкультурно-оздоровительной работы : курс лекций / Л.Н. Кривцун-Левшина, В.П. Кривцун. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2017. – С. 11–25.
5. Головных, Г.Я. Физическая культура как социальное явление : учеб. пособие для преподавателей и студентов ин-тов физ. культуры / Г.Я. Головных. – Смоленск, 1989. – С. 16–17.
6. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг [и др.]. – М., 1973. – С. 177; Пономарев, Н.И. О системном подходе в исследовании проблем физической культуры и спорта / Н.И. Пономарев // Теория и практика физической культуры. – 1976. – № 7. – С. 5–8.
7. Кривцун-Левшина, Л.Н. Социология физической культуры : учеб. пособие / Л.Н. Кривцун-Левшина. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – С. 24–37.
8. Пономарев, Н.И. Некоторые проблемы функционирования и развития теории физической культуры / Н.И. Пономарев // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 5. – С. 55–58; Евсеев, Ю.И. Физическая культура: учеб. пособие для студентов. Вузов / Ю.И. Евсеев. – Изд. 3-е. – Ростов на/Д : Феникс, 2004; Чермит, К.Д. Теория и методика физической культуры : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / К.Д. Чермит. – М. : Советский спорт, 2005.
9. Быховская, И.М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиция и современность / И.М. Быховская. – М. : РИО., ГЦОЛИФК, 1993.
10. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие / Л.И. Лубышева. – М. : Акад., 2001, 2004. – С. 55–59.
11. Николаев, Ю.М. Теории физической культуры: базовые концепции и основополагающий категориальный аппарат / Ю.М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 15–20; Егоров, А.Г. Философское значение современного олимпизма / А.Г. Егоров // Теория и практика физич. культуры. – 2001. – № 7. – С. 18–23; Кривцун-Левшина Л.Н. Функции физической культуры на современном этапе развития общества / Л.Н.Кривцун-Левшина // Взаємодія духовного і фізичного виховання у формуванні гармонійно розвиненої особистості : матеріали III наук.-практ. online-конф. з міжнар. участю (Слов'янськ, Україна, 24–25 марта берез. 2016 р.) / за ред. В.М. Пристинського, О.И.Федорова. – Слов'янськ : ДВНЗ «Донб. держ. пед. ун-т», 2016. – Ч. 1. – С. 41–48.

Поступила 26.10.2017

THE MODERN MODEL OF PHYSICAL TRAINING: SYSTEMS ANALYSIS

L. KRIVTSUN-LEVSHINA

The article deals with the scientific definition and structural components of physical training in the concepts of different authors. The definition of Physical Education as a social system, presents an analysis of its current models in the collection of basic socio-cultural relations sports-oriented interaction of subjects. Applied scientific categories and definitions are based on the methodological knowledge of sociology, cultural studies, psychology, pedagogy, theory and methodology of physical culture.

Keywords: physical culture, modern model, system analysis.

УДК 796

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ СОПРЯЖЕННОГО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ПЛАВАНИЯ

*А.В. СОЛОНЕЦ, канд. пед. наук, доц. Р.Э. ЗИМНИЦКАЯ
(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Наиболее действенным способом оптимизации взаимосвязей между технической и координационной сторонами подготовки у юных пловцов является метод сопряженного воздействия. Изложены результаты исследования эффективности разработанной методики сопряженного развития координационных способностей и обучения технике плавания.

Ключевые слова: координационные способности, метод сопряженного воздействия, группы начальной подготовки, обучение технике плавания.

Введение. В теории и практике физического воспитания и спортивной тренировки методика представляет собой точное предписание о выполнении в определенной последовательности определенных действий, приводящих к решению поставленной задачи [1, 2].

Эффективность определяется связью между достигнутыми результатами и использованными ресурсами [3]. Под эффективностью методики подразумевается достижение поставленных целей с меньшими затратами. Метод сопряженного воздействия является эффективным способом повышения и физической подготовленности, и технического мастерства спортсменов [4–6].

Нами разработана методика сопряженного развития координационных способностей (КС) и обучения технике плавания способом баттерфляй у детей, занимающихся в группах начальной подготовки (НП).

Предполагалось, что экспериментальная методика позволит существенно повысить результативность тренировочного процесса указанного этапа подготовки, а также совершенствовать КС юных пловцов и способствовать более качественному освоению ими техники движений. Таким образом, **целью исследования** явилось экспериментальное обоснование эффективности методики сопряженного развития КС и обучения технике плавания способом баттерфляй детей, занимающихся в группах НП.

Организация исследования. Для достижения поставленной в исследовании цели был проведен формирующий педагогический эксперимент (сентябрь 2014 – декабрь 2014), в котором приняли участие 47 мальчиков и 41 девочка, занимающиеся спортивным плаванием в УСУ «Городская ДЮСШ» г. Могилева в группах НП второго года обучения (8–9 лет).

Первый месяц учебно-тренировочного года предназначался для определения исходного уровня координационной, технической и общей физической подготовленности.

Показатели координационной подготовленности фиксировались следующими тестами:

- для определения способности к дифференциации временных параметров движения испытуемые проплывали серию из 6 отрезков по 25 м: первый отрезок с максимальной скоростью, каждый последующий – с увеличением времени на 1 с; регистрировалась сумма отклонений относительно заданного результата на 2–6 отрезках (с);
- способность к дифференциации пространственных параметров движений определялась посредством проплывания 25 м со строго дозированным количеством гребков без зрительного контроля; оценивалась сумма отклонений относительно заданного количества гребков;
- способность к ритму устанавливалась тестом из 6 отрезков по 25 м со строгим выдерживанием заданного количества гребков; регистрировалась сумма отклонений относительно заданного количества гребков каждого отрезка;
- способность к произвольному расслаблению мышц характеризовалась разницей между максимальным произвольным напряжением и расслаблением мышцы и регистрировалась при помощи мионометра;
- показатели способности к дифференциации динамических параметров движений фиксировались при помощи теста, в котором необходимо добиться 50% от своей максимальной тяги в воде, регистрировалось отклонение от этой попытки;
- общая координированность движений определялась ранее не выполнявшимся упражнением на согласованность движений рук и ног, результат обуславливался точностью выполнения задания [7].

Для установления уровня общей физической подготовленности юных спортсменов, участвующих в эксперименте, применялись контрольные испытания, предусмотренные программой по плаванию (типовая программа для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва, 2008): бег 10 м (с), пятиминутный бег (м), прыжок в длину с места (см), наклон вперед (см), подтягивание в висе на перекладине, сгибание-разгибание рук в упоре лежа (количество раз), прыжки с «добавками» (количество раз) [8]. Определение технической подготовленности юных пловцов осуществлялось посредством проплывания 25-метровой дистанции способом кроль на груди (в начале эксперимента) и баттерфляем (в конце эксперимента) с установкой на правильную технику движений. Результат в тесте фиксировался методом экспертных оценок по 10-балльной шкале с использованием экспертами (в количестве 5 человек) педагогических карт наблюдения (В.И. Зернов, В.Г. Ярошевич, 1998) [9], предполагающих отдельную оценку за каждый элемент техники движений. Для определения времени преодоления дистанции 25 м испытуемые участвовали в соревнованиях.

По результатам контрольно-педагогического тестирования были сформированы экспериментальные (ЭГ-1, КГ-1 – мальчики) и контрольные (ЭГ-2, КГ-2 – девочки) группы. Сравнительный анализ исходных показателей свидетельствует об однородности сформированных групп ($p > 0,05$).

Занимающиеся в КГ и ЭГ на протяжении 3 месяцев (36 занятий) обучались технике плавания способом баттерфляй, ранее не изучаемой, поскольку за первый год обучения все испытуемые освоили технику плавания способами кроль на груди, на спине и брасс.

Участники ЭГ в основной части занятий занимались по экспериментальной методике с заданными параметрами объема, интенсивности и интервалов отдыха. Испытуемые КГ занимались согласно традиционной методике в соответствии с программой «Плавание» (типовая программа для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва, 2008) для групп НП второго года обучения. При этом общее время занятия, отводимое на обучение технике плавания баттерфляем в ЭГ и КГ совпадало и составляло 22–25 минут. Оставшееся время тренировочного занятия как в ЭГ, так и в КГ отводилось на упражнения СФП и ОФП, другие способы плавания [8].

После эксперимента все испытуемые выполняли контрольные нормативы. Для сравнения эффективности разработанной и существующей методик обучению технике плавания способом баттерфляй использовалась классическая схема построения эксперимента, которая предполагает, что если показатели овладения техникой, не имевшие значимых различий в начале эксперимента, по его окончанию окажутся достоверно выше в ЭГ, то эффективность данной методики будет доказана [10].

Основная часть. Цель разработанной методики – одновременное направленное развитие КС и обучение рациональной технике плавания баттерфляем детей, занимающихся в спортивных секциях плаванием в группах НП. Для этого в тренировочный процесс детей ЭГ были включены занятия на суше и в воде с преимущественной направленностью на развитие КС и обучение технике плавания баттерфляем. В занятиях для освоения обучающимися правильного положения тела при плавании способом баттерфляй, техники выполнения волнообразных движений туловищем и ногами, формы гребковых движений руками и необходимостью преодоления сопротивления воды использовались традиционные имитационные и подготовительные упражнения. При этом сопряженно применялись специальные координационные упражнения и игры, направленные на устранение излишнего мышечного напряжения и скованности движений; согласование движений ногами, туловищем, руками и дыхания; дифференциацию пространственно-временных и динамических параметров движений; развитие чувства ритма.

Таким образом, экспериментальным фактором явилась разработанная методика сопряженного развития КС и обучения технике плавания баттерфляем с установленными в ходе лабораторного эксперимента параметрами нагрузки координационных упражнений и интервалов отдыха. Испытуемые ЭГ-1 и ЭГ-2 выполняли двигательные задания на координацию и технику плавания в основной части тренировочного занятия по экспериментальной методике.

Занимающиеся в контрольных группах (КГ-1, КГ-2) также на протяжении 3 месяцев (36 занятий) обучались технике плавания баттерфляем согласно традиционной методике (без акцентированного развития КС) и в соответствии с программой «Плавание» для групп НП-2. При этом сроки овладения рациональной общей согласованностью движений изучаемого способа в программе строго не лимитированы.

По окончанию формирующего эксперимента (декабрь 2014) все испытуемые выполнили контрольное тестирование исследуемых сторон подготовки юных спортсменов. Результаты, полученные при проведении исследования, были обработаны при помощи методов математической статистики и занесены в таблицы 1–3.

Полученные данные свидетельствуют о том, что мальчики ЭГ-1 во всех тестах улучшили свои показатели к окончанию эксперимента, а в испытаниях, связанных с проявлением способности к произ-

вольному расслаблению мышц, способности к дифференциации динамических и пространственных параметров движений, повышение результатов было достоверно.

В КГ-1 к окончанию эксперимента произошли незначительные улучшения показателей способности к произвольному расслаблению мышц, в остальных испытаниях результаты практически не изменились, при этом достоверных различий во всех полученных значениях в сравнении с исходным уровнем не установлено.

Таблица 1. – Динамика показателей КС у мальчиков в течение педагогического эксперимента

Виды КС	Статистические показатели	ЭГ-1 (n = 24)		КГ-1 (n = 23)	
		до	после	до	после
Способность к ритму, количество гребков	$\bar{X}$	14,51	12,93	14,44	14,55
	σ	8,81	8,68	8,74	8,80
	p	$p > 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к дифференциации временных параметров движений, с	$\bar{X}$	10,00	8,77	9,92	10,06
	σ	4,24	3,98	4,31	4,36
	p	$p > 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к дифференциации пространственных параметров движений, количество гребков	$\bar{X}$	5,16	3,53	5,09	5,12
	σ	3,43	2,92	3,53	3,54
	p	$p < 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к дифференциации динамических параметров движений, кг	$\bar{X}$	0,63	0,43	0,66	0,65
	σ	0,26	0,16	0,34	0,32
	p	$p < 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к произвольному расслаблению мышц, миотоны	$\bar{X}$	17,44	19,96	17,59	17,88
	σ	3,47	3,59	3,65	3,69
	p	$p < 0,05$		$p > 0,05$	
Общая координированность движений, балл	$\bar{X}$	3,74	4,09	3,86	3,91
	σ	0,69	0,74	0,86	0,88
	p	$p > 0,05$		$p > 0,05$	

Таблица 2. – Динамика показателей КС у девочек в течение педагогического эксперимента

Виды КС	Статистические показатели	ЭГ-2 (n = 20)		КГ-2 (n = 21)	
		до	после	до	после
Способность к ритму, количество гребков	$\bar{X}$	13,75	11,99	13,65	13,25
	σ	10,27	9,53	10,23	9,85
	p	$p > 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к дифференциации временных параметров движений, с	$\bar{X}$	8,36	6,78	8,41	8,20
	σ	3,47	2,94	3,45	3,24
	p	$p < 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к дифференциации пространственных параметров движений, количество гребков	$\bar{X}$	4,75	3,93	4,69	4,38
	σ	2,76	2,45	2,75	2,52
	p	$p > 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к дифференциации динамических параметров движений, кг	$\bar{X}$	0,74	0,57	0,69	0,68
	σ	0,30	0,22	0,30	0,30
	p	$p < 0,05$		$p > 0,05$	
Способность к произвольному расслаблению мышц, миотоны	$\bar{X}$	18,28	21,16	18,40	18,59
	σ	3,93	4,14	3,92	3,98
	p	$p < 0,05$		$p > 0,05$	
Общая координированность движений, балл	$\bar{X}$	3,81	4,11	3,87	3,90
	σ	0,67	0,72	0,66	0,67
	p	$p > 0,05$		$p > 0,05$	

Таблица 3. – Достоверность межгрупповых различий между показателями координационной подготовленности юных пловцов в конце эксперимента

Виды КС	ЭГ-1–КГ-1		ЭГ-2–КГ-2	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Способность к ритму	0,905367	$p > 0,05$	0,585951	$p > 0,05$
Способность к дифференциации временных параметров движений	1,395267	$p > 0,05$	2,150528	$p < 0,05$
Способность к дифференциации пространственных параметров движений	2,091381	$p < 0,05$	0,836206	$p > 0,05$
Способность к дифференциации динамических параметров движений	2,157277	$p < 0,05$	2,20	$p < 0,05$
Способность к произвольному расслаблению мышц	2,320296	$p < 0,05$	2,555475	$p < 0,05$
Общая координированность движений	0,713186	$p > 0,05$	1,093216	$p > 0,05$

Схожая картина наблюдается и у ЭГ-2 и КГ-2. У девочек ЭГ-2 произошли достоверные улучшения величин, связанных со способностью к произвольному расслаблению мышц, дифференциации динамических и временных параметров движений. Все произошедшие изменения результатов к концу эксперимента в КГ-2 статистически незначимы.

Анализ межгрупповых различий выявил достоверное превышение показателей ЭГ-1 над КГ-1 в следующих видах КС: способность к произвольному расслаблению мышц, дифференциации динамических параметров движений, а также к дифференциации пространственных параметров движений. У девочек ЭГ-2 в сравнении со сверстницами из КГ-2 также зафиксирован статистически значимый прирост в показателях способности к произвольному расслаблению мышц, дифференциации динамических параметров движений и дифференциации временных параметров движений. По-видимому, это связано с тем, что в КГ на тренировочных занятиях не отводилось времени на использование специально координационных упражнений, а в ЭГ такие упражнения присутствовали, что позволило за относительно непродолжительный временной период (три месяца) улучшить показатели КС в сравнении с исходным уровнем.

Определение технической подготовленности испытуемых в конце эксперимента осуществлялась посредством проплывания испытуемыми 25-метровой дистанции способом баттерфляй с установкой на правильную технику движений. Результат в тесте фиксировался методом экспертных оценок и занесен в таблицу 4.

Таблица 4. – Результаты определения технической подготовленности юных пловцов способом баттерфляй в конце эксперимента

Группы	$\bar{X}$	σ	<i>t</i>	<i>p</i>
ЭГ-1	5,42	0,66	2,38	$p < 0,05$
КГ-1	4,95	0,58		
ЭГ-2	5,58	0,76	2,15	$p < 0,05$
КГ-2	5,02	0,62		

Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ по окончании эксперимента свидетельствует о наличии достоверных межгрупповых отличий. Так, разность в средних значениях ЭГ-1 и КГ-1 составила 0,47 балла, а у девочек-сверстниц между ЭГ-2 и КГ-2 – 0,56 балла. Это позволяет утверждать, что применение экспериментально разработанной методики сопряженного развития КС и обучения технике плавания (на примере способа баттерфляй) способствует более качественному освоению изучаемого способа плавания, что, вероятно, обусловлено наличием непосредственной взаимосвязи между координационной и технической сторонами подготовки пловцов.

Для определения скорости преодоления дистанции 25 м способом баттерфляй испытуемые участвовали в соревнованиях, результаты которых представлены в таблице 5.

Мальчики ЭГ-1 преодолели дистанцию на 2,06 с быстрее, чем сверстники из КГ-1, а девочки ЭГ-2 опередили спортсменок из КГ-2 на 2,7 с, однако выявленная разница в скорости плавания статистически недостоверна.

Таблица 5. – Результаты преодоления 25 метров баттерфляем юными пловцами в конце эксперимента

Группы	$\bar{X}$	σ	t	p
ЭГ-1	44,29	7,19	1,06	$p < 0,05$
КГ-1	46,35	7,33		
ЭГ-2	45,18	7,28	1,32	$p < 0,05$
КГ-2	47,88	7,87		

Сравнительный статистический анализ различий между ЭГ-1 и ЭГ-2 свидетельствует о том, что результаты оценки техники способом баттерфляй и время преодоления соревновательной дистанции статистически незначимы (таблица 6). В то же зафиксированы достоверные различия в показателях, связанных с проявлением способности к дифференциации временных параметров движений, а также способности к дифференциации динамических параметров движений.

Таблица 6. – Достоверность межгрупповых различий экспериментальных групп между показателями юных пловцов в конце эксперимента

КС	ЭГ-1 – ЭГ-2	
	t	p
Способность к ритму	0,486844	$p > 0,05$
Способность к дифференциации временных параметров движений	2,869927	$p < 0,05$
Способность к дифференциации пространственных параметров движений	0,703598	$p > 0,05$
Способность к дифференциации динамических параметров движений	3,882901	$p < 0,05$
Способность к произвольному расслаблению мышц	1,282048	$p > 0,05$
Общая координированность движений	0,097474	$p > 0,05$
Время преодоления 25 м баттерфляем	0,460967	$p > 0,05$
Оценка техники	0,575480	$p > 0,05$

Также в конце формирующего педагогического эксперимента проводилось тестирование общей физической подготовленности испытуемых, которое не выявило статистически достоверных различий между ЭГ и КГ. По-видимому, это связано с тем, что три месяца занятий недостаточно, чтобы серьезно повлиять на общую физическую подготовленность юных пловцов при систематических занятиях физическими упражнениями.

Заключение. Таким образом, экспериментальная методика сопряженного развития КС и обучения технике плавания способом баттерфляй у детей, занимающихся в группах НП, отличается от общепринятой тем, что базируется на направленном применении специальных упражнений на координацию одновременно с обучением технике движений. Применение разработанной методики позволило за период эксперимента достоверно повысить координационную подготовленность юных спортсменов: способность к произвольному расслаблению мышц, способность к дифференциации динамических, пространственных (у мальчиков) и временных (у девочек) параметров движений.

Вместе с тем у испытуемых ЭГ в сравнении с КГ также зафиксированы достоверные превышения показателей техники изучаемого способа плавания. Следует отметить, что использование разработанной методики не оказывает негативного влияния на развитие других двигательных способностей и не снижает физическую подготовленность юных пловцов. Косвенным подтверждением эффективности экспериментальной методики сопряженного развития КС и обучения технике плавания по сравнению с традиционной методикой служит сокращение периода обучения юных спортсменов способу баттерфляй.

Таким образом, эффективность методики, одновременно направленной на развитие КС и обучение технике плавания способом баттерфляй, доказана статистически достоверным приростом результатов испытуемых экспериментальных групп, связанных с проявлением координационных способностей, а также качеством освоения изучаемой техники движений, что позволит оптимизировать тренировочный процесс на этапе начальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Круцевич, Т.Ю. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / Т.Ю. Круцевич. – Киев : Олимп. лит., 2003. – Т. 2 – 392 с.

2. Зацюрский, В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Зацюрский. – М. : Совет. спорт, 2009. – 200 с.
3. Экономическая теория: курс интенсив. подгот. / И.В. Новикова [и др.] ; под ред. И.В. Новиковой, Ю.М. Ясинского. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 400 с.
4. Лях, В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития / В.И. Лях. – М. : Терра спорт, 2000. – 192 с.
5. Масловский, Е.А. Сопряженно-игровой метод формирования техники движений с развитием скоростных качеств детей на внеурочных занятиях / Е.А. Масловский. – Минск : Республик. метод. кабинет Госкомспорта РБ, 1992. – 63 с.
6. Семкина, О.А. Сопряженное развитие координационных способностей и обучение двигательным действиям младших школьников в процессе игровой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.А. Семкина. – СПб., 1997. – 150 л.
7. Солонец, А.В. Определение ведущих координационных способностей у юных пловцов / А.В. Солонец // Вестн. Могилев. гос. ун-та им. А.А. Кулешова. Сер. С. – 2017. – № 1 (49). — С. 87–94.
8. Прилуцкий, П.М. Плавание / Типовая программа для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва / П.М. Прилуцкий, Е.И. Иванченко. – Минск : НИИ ФКиС, 2008. – 138 с.
9. Зернов, В.И. Плавание : метод. пособие / В.И. Зернов, В.Г. Ярошевич. – Минск : ГИПП Промпечать, 1998. – 88 с.
10. Войтов, А.Г. Философия : учеб. пособие для аспирантов / А.Г. Войтов. – М. : Дашков и К, 2003. – 512 с.

Поступила 10.10.2017

**EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION'S EFFICIENCY
OF THE CONJUGATE METHOD
OF LEARNING SWIMMING TECHNIQUE AND DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES**

A. SOLONETZ, R. ZIMNITSKAYA

The most effective way of optimizing relationships between technical and coordination parts of young swimmers' training is the method of conjugate impact. The article presents the study results of the developed method's efficiency which aims to conjugate development of coordination abilities and learning swimming technique.

Keywords: *coordination ability, the method of mutual impact, groups of initial training, learning swimming technique.*

УДК 37.037.1

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УСТАНОВОК И БИОМЕХАНИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ СИСТЕМ ДВИЖЕНИЙ ПРЫГУНОВ В ДЛИНУ С РАЗБЕГА ВО ВРЕМЯ ОТТАЛКИВАНИЯ

П.И. КОВГАН*(Гродненский государственный университета им. Я. Купалы)*

Представлены результаты исследований взаимосвязи педагогических установок и биомеханических параметров техники отталкивания в прыжках в длину. На основе установленных взаимосвязей даны практические рекомендации по совершенствованию учебно-тренировочного процесса спортсменов.

Ключевые слова: прыжки в длину с разбега, техника отталкивания, системы движения, двигательные установки, биомеханические параметры.

Главной частью соревновательного упражнения «прыжок в длину с разбега» является отталкивание. Техника отталкивания в прыжках в длину с разбега представляет собой систему движений, характеризующуюся повышенной координационной сложностью и развитием больших усилий в короткий промежуток времени. Исследования в области техники легкоатлетических прыжков показали, что при выполнении отталкивания в прыжках в длину с разбега решаются задачи максимального сохранения скорости поступательного движения, полученного в разбеге, и придания телу оптимального угла вылета. Основные потери горизонтальной составляющей скорости общего центра масс тела (ОЦМТ) происходят при амортизационных движениях, здесь же создаются и предпосылки для повышения скорости разгибания опорной ноги и создания большего угла вылета тела. Эффективные маховые движения способствуют решению задач отталкивания [1, с. 6–7; 2, с. 19].

Процесс совершенствования техники отталкивания прыгунов в длину 15–17 лет осуществляется в рамках процесса многолетней подготовки спортивного резерва на этапе специализированной подготовки (период углубленной специализации). В процессе подготовки в рамках периода углубленной специализации необходимо повысить уровень общей физической подготовленности прыгунов в длину с разбега и на этой основе повысить двигательный потенциал, необходимый для эффективной реализации системы движений спортсменов при выполнении основного соревновательного упражнения (прыжка в длину с разбега) [3, с. 24–27]. В процессе технической подготовки осуществляется процесс совершенствования техники прыжка в длину (и процесс совершенствования техники отталкивания в прыжках в длину с разбега в частности). Исходя из программных требований, необходимо, в конечном счете, повысить двигательный потенциал, который позволит увеличить скорость разбега прыгуна в длину перед отталкиванием, а также научить спортсмена эффективно использовать возросший двигательный потенциал во время отталкивания.

Большое влияние на эффективность техники отталкивания оказывают педагогические установки, используемые спортсменами перед выполнением прыжка в длину с разбега. Установлено, что в сознании спортсмена формируется двигательная установка, обладающая функцией регулирования движений. Исследования показали, что сформированный в сознании спортсмена образ предстоящего двигательного действия способен заметно повлиять на эффективность решения им двигательной задачи.

В 2010–2011 годах был проведен опрос спортсменов (прыгунов в длину с разбега) и тренеров по разработанной нами анкете. Цель исследования – выяснить, какие педагогические установки используют спортсмены перед выполнением прыжков в длину с разбега и в процессе его выполнения. Всего было опрошено 89 человек. Также исследовалась научно-методическая литература по вопросу использования педагогических установок в процессе соревновательной деятельности прыгунов в длину с разбега.

В 2011 году было проведено исследование, с целью определения особенностей взаимодействия прыгунов в длину с опорой во время отталкивания при использовании различных педагогических установок. В исследовании приняли участие 16 человек.

Участники исследования после проведения подготовительной части (разминки) выполнили по 6 зачетных прыжков с полного разбега. Перед выполнением и в процессе выполнения первого и четвертого зачетных прыжков спортсмены использовали педагогическую установку на сильное (акцентируемое) отталкивание; перед выполнением и в процессе выполнения второго и пятого зачетных прыжков – на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом; перед выполнением и в процессе выполнения третьего и шестого зачетных прыжков – на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание. При видеосъемке в картинку видеоизображения

попадали последние три шага разбега, отталкивание и начальная часть фазы полета прыгуна в длину. Зачетная дальность прыжка определялась от места отталкивания (точнее, от линии, параллельной планке для отталкивания и проведенной через носок шиповки опорной ноги) до места приземления. В процессе проведения биомеханического анализа техники отталкивания прыгунов в длину на основе компьютерной обработки материалов видеосъемки определялись показатели, подобранные на основании имеющихся в литературе [4, с. 20] сведений, касающихся их непосредственного влияния на результат в прыжках в длину с разбега. Биомеханические параметры техники отталкивания прыгунов в длину, использующих те или иные двигательные установки, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Параметры техники отталкивания прыгунов в длину при использовании разных педагогических установок

Показатели техники отталкивания в прыжках в длину с разбега	Установка на быстрый разбег и максимальную скорость выполнения прыжка в целом, $\pm\delta$	Установка на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и быстрое отталкивание, $\pm\delta$	Установка на сильное (акцентируемое) отталкивание, $\pm\delta$
Время выполнения фазы амортизации, с	0,05 $\pm$ 0,002	0,05 $\pm$ 0,002	0,06 $\pm$ 0,002
Время выполнения первой половины фазы амортизации, с	0,03 $\pm$ 0,002	0,03 $\pm$ 0,002	0,04 $\pm$ 0,002
Время выполнения второй половины фазы амортизации, с	0,02 $\pm$ 0,001	0,02 $\pm$ 0,001	0,02 $\pm$ 0,001
Время выполнения фазы отталкивания, с	0,08 $\pm$ 0,003	0,08 $\pm$ 0,003	0,08 $\pm$ 0,003
Скорость ОЦМТ прыгуна в момент постановки ноги на опору, м/с	8,61 $\pm$ 0,01	8,66 $\pm$ 0,03	8,58 $\pm$ 0,02
Потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ в фазе амортизации, м/с	1,69 $\pm$ 0,02	1,74 $\pm$ 0,02	1,76 $\pm$ 0,03
Скорость вылета ОЦМТ в момент отрыва от опоры, м/с	6,54 $\pm$ 0,02	6,55 $\pm$ 0,02	6,46 $\pm$ 0,02
Угол вылета ОЦМТ, град. (°)	21 $\pm$ 0,3	21 $\pm$ 0,3	21,8 $\pm$ 0,3
Максимальная величина сгибания опорной ноги, град. (°)	51 $\pm$ 0,04	52 $\pm$ 0,04	49,5 $\pm$ 0,04
Угол постановки ноги на опору, град. (°)	68 $\pm$ 0,4	69 $\pm$ 0,4	67,4 $\pm$ 0,5
Результат прыжков в длину с разбега, м	6,62 $\pm$ 0,01	6,65 $\pm$ 0,01	6,60 $\pm$ 0,01

При сравнении влияния двигательных установок на биомеханические параметры техники прыжков в длину с разбега, которые характеризуют эффективность выполнения отталкивания (потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ в фазе амортизации; время выполнения первой половины фазы амортизации; время выполнения второй половины фазы амортизации; скорость вылета ОЦМТ в момент отрыва от опоры; угол вылета ОЦМТ) установлено, что разные педагогические установки оказывают на указанные биомеханические параметры разное по величине и направленности влияние.

Анализировались биомеханические параметры техники отталкивания одного более дальнего прыжка в длину при использовании каждой из названных педагогических установок. В процессе анализа были также использованы результаты прыжков в длину с разбега. Результаты исследований обработаны с использованием методов математико-статистического анализа. На основании результатов исследований обоснована направленность тренировочных воздействий в процессе совершенствования техники отталкивания прыгунов в длину 15-17 лет.

Анализ результатов анкетирования показал (табл. 2), что все спортсмены из числа опрошенных используют в процессе соревновательной деятельности (перед выполнением прыжков в длину с разбега и процессе выполнения прыжков) те или иные двигательные установки, и все тренеры рекомендуют

спортсменам использовать в процессе соревновательной деятельности определенные двигательные установки. Педагогические установки, используемые спортсменами в процессе соревновательной деятельности, приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Педагогические установки, используемые спортсменами в процессе соревновательной деятельности (перед выполнением прыжков в длину с разбега и процессе выполнения прыжков) ($n = 89$)

Педагогические установки	Количество от общего числа анкетированных (%)
Глобальная установка на далекое приземление	8,9
Установку на сильное (акцентируемое) отталкивание	16,02
Установка на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом	21,36
Установка на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание	31,15
Иные установки	1,78

При этом в большинстве случаев (35 анкетированных, или 31,15% от числа опрошенных) предпочтение было отдано установке на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и быстрое отталкивание (см. таблицу 2). Установке на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом отдали предпочтение 21,36% анкетированных (24 человека из числа опрошенных); установке на сильное (акцентируемое) отталкивание – 16,02 % анкетированных (18 человек из числа опрошенных); глобальной установке на далекое приземление – 8,9% анкетированных (10 человек из числа опрошенных); иным установкам – 1,78% анкетированных (2 человека из числа опрошенных) (см. таблицу 2). Установлено также, что глобальную установку на далекое приземление используют только высококвалифицированные прыгуны в длину. Спортсмены 15–17 лет используют в процессе соревновательной деятельности три основные педагогические установки: установку на сильное (акцентируемое) отталкивание; установку на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом; установку на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание.

Установка на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установка на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание односторонне влияют на названные биомеханические параметры техники отталкивания по сравнению с влиянием других педагогических установок. Отличия в биомеханических параметрах техники отталкивания при использовании исследуемых педагогических установок не являются достоверными, т.е. по своей эффективности влияния на системы движений прыгунов в длину во время отталкивания они сравнительно равны.

При сравнении влияния педагогических установок на параметры техники прыжка в длину с разбега установлено:

а) время выполнения фазы амортизации при использовании установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание сравнительно меньше, чем при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание;

б) уменьшение времени выполнения фазы амортизации произошло главным образом за счет уменьшения времени выполнения первой половины фазы амортизации;

в) потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ прыгунов в длину при использовании установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание сравнительно меньше, чем при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание;

г) скорость вылета ОЦМТ прыгунов в длину при использовании установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание сравнительно выше, чем при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание;

д) максимальная величина сгибания опорной ноги во время отталкивания меньше при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание по сравнению с другими установками;

е) угол вылета ОЦМТ прыгунов больше при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание по сравнению с другими установками;

ж) при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание скорость ОЦМТ прыгунов в момент постановки ноги на опору относительно меньше по сравнению с другими установками.

Использование установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание позволяет оптимизировать параметры системы движений в направлении снижения потерь поступательной скорости движения ОЦМТ (за счет уменьшения первой половины фазы амортизации при увеличении амплитуды сгибания опорной ноги), а также создания предпосылок для эффективного выполнения фазы отталкивания (за счет уменьшения времени растягивания мышц, участвующих в последующем разгибании опорной ноги).

Использование установки на сильное (акцентируемое) отталкивание позволяет оптимизировать параметры системы движений в направлении снижения потерь поступательной скорости движения ОЦМТ (за счет уменьшения угла сгибания опорной ноги), а также создания предпосылок для эффективного выполнения фазы отталкивания (за счет уменьшения времени растягивания мышц, участвующих в последующем разгибании опорной ноги) и создания большего угла вылета ОЦМТ прыгуна.

Установлено, что целесообразно различать не менее четырех способов выполнения отталкивания в прыжках в длину с разбега с разными направлениями оптимизации систем движений, два из которых – это теоретически обоснованные системы движений, позволяющие при их реализации и современном уровне развития двигательного потенциала ведущих спортсменов достичь результата в этом виде спорта порядка 10–12 м [5, с. 231]. Однако в литературных источниках не найдено исследований, связанных с выявлением связей между определенными способами отталкивания и различными двигательными установками, обладающими направленным регулирующим воздействием на систему движений прыгуна в длину при выполнении отталкивания. Известные работы в этой области [3, с. 24–27] априорно основывались на положении, что спортсмены используют один и тот же способ отталкивания, при этом выявлялись двигательные установки, позволяющие повысить эффективность техники отталкивания и, как следствие, результат в прыжках в длину с разбега. Очевидно, что если спортсмены оптимизируют системы движений в разных направлениях (совершенствуют разные способы отталкивания), то и двигательные установки должны иметь однонаправленное регулирующее воздействие с направлением оптимизации соответствующих способов отталкивания. Подход, при котором спортсмен в процессе подготовки учится реализовывать одну систему движений, а в ходе решения двигательной задачи, используя двигательную установку, реализует другую систему движений, на наш взгляд менее продуктивен по сравнению с подходом, когда и в процессе подготовки, и при использовании двигательных установок во время соревнований спортсмен стремится изменить систему движений в одном направлении и приблизить ее к оптимальным параметрам. Этот вопрос, на наш взгляд, представляют большой научный и практический интерес, так как его решение позволит повысить эффективность процесса технической подготовки прыгунов в длину с разбега.

Влияние педагогических установок, используемых прыгунами в длину в процессе соревнований, на биомеханические параметры систем движений должны носить однонаправленный характер с процессом оптимизации систем движений, осуществляемым во время подготовки к соревнованиям. Если спортсмены оптимизируют системы движений в разных направлениях (совершенствуют разные способы отталкивания), двигательные установки должны иметь однонаправленное регулирующее воздействие с направлением оптимизации соответствующих способов отталкивания.

Выводы.

1. Влияние используемых прыгунами в длину педагогических установок на биомеханические параметры систем движений должны носить однонаправленный характер с процессом оптимизации систем движений, осуществляемым во время подготовки к соревнованиям. Если спортсмены оптимизируют системы движений в разных направлениях (совершенствуют разные способы отталкивания), двигательные установки должны иметь однонаправленное регулирующее воздействие с направлением оптимизации соответствующих способов отталкивания.

2. Прыгунам в длину, использующим установку на сильное (акцентируемое) отталкивание, необходимо использовать тренировочные и соревновательные нагрузки, влияние которых будет однонаправленным с влиянием этой педагогической установки.

При совершенствовании системы движений фазы амортизации во время отталкивания воздействие нагрузок необходимо направлять:

- на уменьшение амплитуды движений в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах опорной ноги, коленном суставе маховой ноги, локтевых суставах, а также ограничение изгибов позвоночного столба;

- на увеличение скорости выполнения действий в тазобедренном суставе маховой ноги, плечевых суставах.

При совершенствовании системы движений фазы отталкивания во время отталкивания воздействие нагрузок необходимо направлять:

- на уменьшение амплитуды движений в тазобедренном суставе маховой ноги, плечевом и локтевом суставах руки, одноименной опорной ноге;
- на увеличение скорости выполнения действий в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах опорной ноги, коленном суставе маховой ноги; сочленениях позвоночного столба; плечевом и локтевом суставах руки, одноименной маховой ноге.

При совершенствовании ритма отталкивания в прыжках в длину с разбега необходимо достичь максимальной скорости движения маховых звеньев (ноги и руки, одноименной опорной ноге) к моменту начала разгибания опорной ноги.

3. Прыгунам в длину, использующим установку на «быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом» и установку на «выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание», необходимо использовать тренировочные и соревновательные нагрузки, влияние которых будет однонаправленным с влиянием этими педагогическими установками.

При совершенствовании системы движений фазы отталкивания во время отталкивания воздействие нагрузок необходимо направлять:

- на уменьшение амплитуды движений в тазобедренном суставе маховой ноги, плечевом и локтевом суставах руки, одноименной опорной ноге;
- на увеличение скорости выполнения действий в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах опорной ноги, коленном суставе маховой ноги; сочленениях позвоночного столба; плечевом и локтевом суставах руки, одноименной маховой ноге.

При совершенствовании ритма отталкивания в прыжках в длину с разбега (совершенствовании взаимосвязи между фазой амортизации и фазой отталкивания) необходимо достичь максимальной скорости движения маховых звеньев (ноги и руки, одноименной опорной ноге) к моменту начала разгибания опорной ноги.

Процесс совершенствования системы движений фазы амортизации у прыгунов в длину, использующих установку на «быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом» и установку на «выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание» имеет свои методические особенности, обусловленные направленностью регулирующего воздействия этих педагогических установок на систему движений спортсменов. Установлено, что использование названных установок приводит к увеличению угла сгибания опорной ноги в фазе амортизации. Первую часть фазы амортизации прыгун выполняет относительно быстрее за счет действий, при реализации которых в момент постановки ноги на опору для отталкивания спортсмен активно не сопротивляется сгибанию опорной ноги. Процесс активного сопротивления сгибанию опорной ноги за счет действий в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах этой ноги начинается немного позже. При равной амплитуде движений в коленном суставе опорной ноги в фазе амортизации соотношение амплитуды движения, когда спортсмен не оказывает активного сопротивления сгибанию, и амплитуды, когда прыгун в длину активно сопротивляется сгибанию опорной ноги, определяет эффективность выполнения фазы амортизации и техники отталкивания в целом: чем больше первая часть амплитуды сгибания опорной ноги в фазе амортизации, тем выше эффективность техники отталкивания. Такое заключение обосновывается двумя факторами:

- чем меньше сопротивление сгибанию в начале выполнения фазы амортизации, тем меньше потери поступательного движения скорости ОЦМТ, полученной во время разбега;
- чем меньше времени спортсмен затрачивает на растягивание мышц во время активного сопротивления сгибанию, тем большую силу и мощность мышцы проявят при разгибании опорной ноги во время выполнения фазы отталкивания, увеличивая тем самым угол вылета и скорость вылета ОЦМТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, О. Разбег и скорость / О. Александрова, С. Сидоренко, И. Тер-Ованесян // Легкая атлетика. – 1978. – № 6. – С. 6–7.
2. Иориш, Ю. 8.90. Феноменальный прыжок? / Ю. Иориш // Легкая атлетика. – 1981. – № 6. – С. 24–27.
3. Еремин, Ю.С. Исследование влияния различных двигательных установок спортсмена на структуру движений в спортивных упражнениях : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Ю.С. Еремин. – М., 1967. – 19 с.

4. Руденик, В.В. Совершенствование двигательной структуры отталкивания у прыгунов в длину высокой квалификации : автореф. ... дис. канд. пед. наук / В.В. Руденик ; АФВиС РБ. – Минск, 1998. – 20 с.
5. Совершенствование технического мастерства спортсменов / В.М. Дьячков [и др.] ; под общ. ред. В.М. Дьячкова. – М. : Физкультура и спорт, 1972. – 231 с., ил.

Поступила 18.09.2017

**INTERRELATION OF PROPULSION SYSTEMS
AND BIOMECHANICAL PARAMETERS OF SYSTEMS OF MOVEMENTS
OF JUMPERS IN LENGTH FROM RUNNING START DURING PUSHING AWAY**

P. KOWGAN

The article includes the results of the research on interrelation between pedagogical installations and biochemical parameters of pushing-off technique in long jumps. On the basis of the established interrelations practical recommendations about improvement of educational and training process of athletes are made.

Keywords: long jumping with the run-up, repulsion technique, motion systems, propulsion systems, biochemical parameters.

УДК 796.015

**СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ МВД СРЕДСТВАМИ СОПРЯЖЕННОЙ
ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

А.И. КАРАНКЕВИЧ

(Могилевский институт МВД)

канд. пед. наук, доц. И.Ю. МИХУТА

(Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Представлен авторский подход к построению сопряженных средств в системе профессионально-прикладной физической подготовки курсантов, основанный на использовании ведущих и фоновых компонентов профессионально важных психофизических качеств и технико-тактических действий прикладного характера.

Предложенные сопряженные средства двигательного-координационного направления основаны на вариативных общих и специальных двигательных заданиях, позволяющих расширить арсенал двигательных умений и навыков профессиональной деятельности (двигательный опыт технико-тактических действий) с целью активизации отдельных и сопряженных компонентов психофизического потенциала курсантов. Применение представленного авторского алгоритма сопряженного воздействия и средств разной двигательного-координационного направления в определенной системе профессионально-прикладной физической подготовки позволяет предотвращать стадию двигательного-координационного барьера и переходить на более высокий уровень построения двигательного потенциала курсантов, что в свою очередь способствует быстрому и эффективному решению задач оперативно-служебной деятельности в различных вероятностных условиях.

Ключевые слова: профессионально важные качества, средства сопряженного воздействия, физическая подготовка, курсанты.

Введение. В проведенных нами ранее исследованиях было установлено, что для эффективного построения и планирования методики повышения уровня профессионально важных психофизических качеств курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел (МВД) Республики Беларусь средствами сопряженной двигательного-координационного направления в процессе профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) курсантов необходимо учитывать: системообразующие компоненты ПВК, имеющие важное значение для правоохранительной деятельности; эффективные средства и методы физической и технико-тактической подготовки; средства сопряженного и вариативного воздействия на освоение технико-тактических действий и важнейшие компоненты психофизического потенциала [1–7].

Для обоснования авторской методики повышения уровня профессионально важных психофизических качеств курсантов методом сопряженного и вариативного воздействия в процессе ППФП курсантов использовались подходы И.П. Ратова, В.М. Дьячкова, Ю.В. Верхошанского (механизм сопряженного воздействия в спорте) [8–10], а также подходы Н.А. Бернштейна (механизм организации движений), в основе которого заложены: принцип сенсорных коррекций, схема рефлекторного кольца, теория уровней и формирования навыка [11]. Тем не менее, отсутствие единства взглядов о сопряженности средств двигательного-координационного направления и способе их применения в процессе спортивной тренировки в значительной мере свидетельствует о недостаточной разработанности теоретических основ этих вопросов как в спортивной, так и профессиональной сферах деятельности.

Анализ научно-методических подходов повышения уровня подготовленности специалистов к военно-профессиональной деятельности явился основанием для построения алгоритма применения средств сопряженной двигательного-координационного направления в процессе ППФП курсантов на завершающем этапе (7-8-9 семестр) обучения, т.к. на данном этапе профессионального становления сотрудника органов внутренних дел необходимо раскрывать резервные возможности психофизического потенциала курсанта и расширять «базу» технико-тактических двигательных действий (обогащая тем самым двигательный опыт умениями и навыками профессиональной деятельности).

Основная часть. Для апробации авторской методики сопряженных средств двигательного-координационного направления на базе Могилевского института МВД был проведен педагогический эксперимент, в котором в стандартно организованном процессе ППФП курсантов в экспериментальной группе применялись средства сопряженной двигательного-координационного направления, способствующие повышению уровня компонентов профессионально важных качеств (ПВК) (физическое развитие, интеллектуальные, психомоторные, кондиционные и координационные способности) и освоению техни-

ко-тактических действий (защитно-атакующих действий от ударов руками и ногами; приемы задержания и сопровождения (болевые и удушающие приемы); приемы борьбы (стоя и с захватом ног); защитные действия от вооруженных и невооруженных правонарушителей; приемы сковывания наручниками, наружный досмотр; приемы борьбы и др.).

Процесс ППФП в экспериментальной группе осуществлялся на основе сопряженности двух блоков: первый – компонентов профессионально важных психофизических качеств и второй – технико-тактических действий (ТТД). Алгоритм сопряженности обусловлен выделением ведущих и фоновых компонентов, для формирования взаимозависимых связей как внутри отдельных компонентов (например, психомоторные + кондиционные, интеллектуальные + координационные и др.), как и между представленными выше основными ПВК + ТТД (например, прием задержания + психомоторные способности). Кроме этого, разработанное диагностическое оборудование использовалось как для контроля ПВК, так и как средства повышения уровня психофизического потенциала курсантов.

Алгоритм применения средств сопряженного воздействия в процессе ППФП курсантов представляет собой ступенчато-восходящую систему, состоящую из следующих блоков (таблица):

1) выстраивание базовых блоков уровней построения движения (равномерное развитие блоков в течение 7 семестра);

2) сопряжение ведущих и фоновых блоков уровней построения движения для раскрытия резервных возможностей психофизического потенциала курсанта и расширения «базы» технико-тактических двигательных действий (сопряженное развитие блоков в течение 8 семестра);

3) вариативность сопряженных блоков для построения более высокого уровня построения движения в основе формирования устойчивости потенциальных возможностей курсантов к различным вариативным и сбивающим факторам (вариативно-сопряженное развитие блоков в течение 9 семестра) за счет вариативности постановки двигательной задачи и изменения условий выполнения движения.

Таблица. – Алгоритм применения средств сопряженного воздействия в процессе профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в течение 7-8-9 семестра

ЭТАП 1 Выстраивание базовых блоков уровней построения движения (равномерное развитие блоков в течение 7 семестра) 68 ч (3060 мин)					
Раздел 1 Теоретические сведения по дисциплине «ППФП с позиции профессионально важных психофизических качеств сотрудника ОВД» – 4 ч. (180 мин. – 6%)					
Раздел 2 Общая физическая подготовка и специальная физическая подготовка – 24 ч. (1080 мин. – 35%)					
1 Блок упражнений на общие и специальные кондиционные способности (4 ч – 180 мин – 16,6%)	2 Блок упражнений на общие координационные способности (2 ч – 90 мин – 8,3%)	3 Блок упражнений на специальные координационные способности (2 ч – 90 мин – 8,3%)	4 Блок упражнений на интеллектуальные, психомоторные и психофизиологические способности (4 ч – 180 мин – 16,6%)	5 Блок упражнений на КС на фоне утомления (координационная выносливость) (4 ч – 180 мин – 16,6%)	6 Блок упражнений на сопряженные психофизические способности (4 ч – 180 мин – 16,6%)
Раздел 3 Техническая и тактическая подготовка – 40 ч (1800 мин – 59%)					
7 Блок упражнений по освоению ТТД (защитно-атакующие действия от ударов руками и ногами) (5 ч – 225 мин – 12,5%)	8 Блок упражнений по освоению ТТД (приемы задержания и сопровождения (болевые и удушающие приемы)) (5 ч – 225 мин – 12,5%)	9 Блок упражнений по освоению ТТД (приемы борьбы (стоя и с захватом ног)) (5 ч – 225 мин – 12,5%)	10 Блок упражнений по освоению ТТД (защитные действия от нападения вооруженных и невооруженных правонарушителей) (5 ч – 225 мин – 12,5%)		
11 Блок упражнений по освоению ТТД (приемы сковывания наручниками) (5 ч – 225 мин – 12,5%)	12 Блок упражнений по освоению ТТД (наружный досмотр) (5 ч – 225 мин – 12,5%)	13 Блок упражнений по освоению ТТД (специальные приемы использования палок резиновых «Тонфа», ПР-73) (5 ч – 225 мин – 12,5%)	14 Блок тактико-технических действий при стрельбе из различных исходных положений (5 ч – 225 мин – 12,5%)	15 Блок тактико-технических действий сотрудника в различных вариативных условиях (5 ч – 225 мин – 12,5%)	

Продолжение таблицы

ЭТАП 2 Сопряжение ведущих и фоновых блоков уровней построения движения для раскрытия резервных возможностей психофизического потенциала курсанта и расширения «базы» технико-тактических двигательных действий (сопряженное развитие блоков в течение 8 семестра) – 72 ч (3240 мин)	
Раздел 1 Теоретические сведения по дисциплине «ППФП с позиции сопряжения профессионально важных психофизических качеств сотрудника ОВД» - 4 ч (180 мин – 6%)	
Раздел 2 Общая физическая подготовка и специальная физическая подготовка 20 ч (900 мин – 28%)	
Сопряженность компонентов психофизического потенциала 20 ч (900 мин – 28%)	Блок ведущих компонентов (12 ч. – 540 мин. – 60%) Блок 1+2; Блок 1+3; Блок 1+4; Блок 1+5; Блок 1+6; Блок 2+3; Блок 2+4; Блок 2+5; Блок 2+6; Блок 3+4; Блок 3+5; Блок 3+6; Блок 4+5; Блок 4+6; Блок 5+6; Блок фоновых компонентов (8 ч. – 360 мин. – 40%) Блок 2+1; Блок 3+1; Блок 4+1; Блок 5+1; Блок 6+1; Блок 3+2; Блок 4+2; Блок 5+2; Блок 6+2; Блок 4+3; Блок 5+3; Блок 6+3; Блок 5+4; Блок 6+4; Блок 6+5;
Раздел 3 Техническая и тактическая подготовка 48 ч (2160 мин – 66%)	
Сопряженность компонентов технико-тактической подготовки – 20 ч (900 мин – 28%)	Блок ведущих компонентов (12 ч. – 540 мин. – 60%) Блок 7+8; Блок 7+9; Блок 7+10; Блок 7+11; Блок 7+12; Блок 7+13; Блок 7+14; Блок 7+15; Блок 8+9; Блок 8+10; Блок 8+11; Блок 8+12; Блок 8+13; Блок 8+14; Блок 8+15; Блок 9+10; Блок 9+11; Блок 9+12; Блок 9+13; Блок 9+14; Блок 9+15; Блок 10+11; Блок 10+12; Блок 10+13; Блок 10+14; Блок 10+15; Блок 11+12; Блок 11+13; Блок 11+14; Блок 11+15; Блок 12+13; Блок 12+14; Блок 12+15; Блок 13+14; Блок 13+15; Блок 14+15; Блок фоновых компонентов (8 ч. – 360 мин. – 40%) Блок 8+7; Блок 9+7; Блок 10+7; Блок 11+7; Блок 12+7; Блок 13+7; Блок 14+7; Блок 15+7; Блок 9+8; Блок 10+8; Блок 11+8; Блок 12+8; Блок 13+8; Блок 14+8; Блок 15+8; Блок 10+9; Блок 11+9; Блок 12+9; Блок 13+9; Блок 14+9; Блок 15+9; Блок 11+10; Блок 12+10; Блок 13+10; Блок 14+10; Блок 15+10; Блок 12+11; Блок 13+11; Блок 14+11; Блок 15+11; Блок 13+12; Блок 14+12; Блок 15+12; Блок 14+13; Блок 15+13; Блок 15+14;
Сопряженность компонентов психофизического потенциала+компонентов технико-тактической подготовленности – 28 ч (1260 мин – 72%)	Блок ведущих и фоновых компонентов 28 ч. (1260 мин.) Блок 1+7; Блок 1+8; Блок 1+9; Блок 1+10; Блок 1+11; Блок 1+12; Блок 1+13; Блок 1+14; Блок 1+15; Блок 2+7; Блок 2+8; Блок 2+9; Блок 2+10; Блок 2+11; Блок 2+12; Блок 2+13; Блок 2+14; Блок 2+15; Блок 3+7; Блок 3+8; Блок 3+9; Блок 3+10; Блок 3+11; Блок 3+12; Блок 3+13; Блок 3+14; Блок 3+15; Блок 4+7; Блок 4+8; Блок 4+9; Блок 4+10; Блок 4+11; Блок 4+12; Блок 4+13; Блок 4+14; Блок 4+15; Блок 5+7; Блок 5+8; Блок 5+9; Блок 5+10; Блок 5+11; Блок 5+12; Блок 5+13; Блок 5+14; Блок 5+15; Блок 6+7; Блок 6+8; Блок 6+9; Блок 6+10; Блок 6+11; Блок 6+12; Блок 6+13; Блок 6+14; Блок 6+15;
ЭТАП 3 Вариативность сопряженных блоков для построения более высокого уровня построения движения в основе формирования устойчивости потенциальных возможностей курсантов к различным вариативным и сбивающим факторам временной и альтернативной неопределенности (вариативно-сопряженное развитие блоков в течение 9 семестра) – 68 ч (3060 мин)	
Раздел 1 Теоретические сведения по дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка с позиции вариативности и сопряженности профессионально важных психофизических качеств сотрудника ОВД» 4 ч (180 мин – 6%)	
Раздел 2 Общая физическая подготовка и специальная физическая подготовка – 18 ч (810 мин – 26%)	
Сопряженность компонентов психофизического потенциала – 18 ч (810 мин – 26%)	
Раздел 3 Техническая и тактическая подготовка – 46 ч (2050 мин – 68%)	
Сопряженность компонентов технико-тактической подготовки – 18 ч (810 мин. – 40%)	Сопряженность компонентов психофизического потенциала+компонентов технико-тактической подготовленности – 28 ч (1260 мин – 60%)

Окончание таблицы

3.1 Степень сложности (1 степень - стандартность движения; 2 степень - в условиях временной неопределенности; 3 степень – в условиях альтернативной неопределенности; 4 степень в условиях временной и альтернативной неопределенности; 5 степень – в вариативных условиях со сбивающими факторами)
3.2 Сбивающие факторы (с закрытыми и открытыми сенсорными анализаторами; в разных исходных положениях; разных звуковых раздражителей; под воздействием физической нагрузки на фоне утомления)
3.3 Вариативность сопряженных блоков: усложнение двигательных комбинаций; «зеркальное» выполнение движений; изменение направления и силовых компонентов движения; изменение скорости или темпа движений; изменение способа выполнения движения; изменение пространственных границ; изменение исход. положений; изменение ритма движений; изменение финальных положений; использование разных сигналов; выполнение движений после раздражителя вестибулярного аппарата; выполнение технических элементов после физической нагрузки; выполнение движений с выключенным зрительным контролем; точно дозированное сопротивление со стороны партнера; изменение нетипичных условий и поверхностей; использование нетипичных снарядов

Предложенные выше средства сопряженного воздействия, характеризуется следующими параметрами тренировочной нагрузки: общим количеством выполняемой работы (моторная плотность), количеством упражнений с повышенным напряжением (интенсивность нагрузки), сочетанием сопряженных воздействий общего и специального психофизического потенциала и технико-тактического действия, а также применяемыми упражнениями на восстановление и релаксацию.

Основными критериями нагрузки сопряженных средств двигательного-координационного направления является *внешняя сторона* ((объем и интенсивность упражнений (повышение требований к точности, скорости, целесообразности, экономичности и стабильности выполнения технических приемов одновременно; выполнение координационных упражнений в условиях дефицита времени); интервал отдыха (уменьшение пауз между заданиями и сериями координационных упражнений, выполнение сложных координационных заданий на фоне утомляемости); характер пауз отдыха (от 45–60 с до 3 мин); число повторений упражнения (4–12 раз достигает до 20 раз); координационная сложность упражнения (низкая, средняя, высокая, субмаксимальная и максимальная – оценивается от 1 до 5 баллов)) и *внутренняя сторона* (степень мобилизации психофизических и технико-тактических возможностей организма курсантов в процессе ППФП).

Эффективность разработанной методики подтверждается существенной положительной динамикой количественных (точность, скорость, экономичность, стабильность) и качественных (адекватность, своевременность, целесообразность, инициативность) показателей компонентов психофизической подготовленности участников экспериментальной группы, в отличие от несущественных сдвигов участников контрольной группы, в которой проведение занятий осуществлялось по традиционным подходам, компонентами которой являлись общеизвестные средства и методы физической и технико-тактической подготовки обучающихся, представленные в программе дисциплины «Профессионально-прикладная физическая подготовка».

Заключение. Применение представленного авторского алгоритма сопряженного воздействия и средств разной двигательного-координационного направления «равномерности + сопряженности + вариативности» в системе ППФП, позволяет: расширять арсенал профессионально важных двигательных умений и навыков сотрудников ОВД (двигательный опыт технико-тактических действий); активизировать отдельные и сопряженные компоненты психофизического потенциала курсантов; предотвращать стадию двигательного-координационного барьера и переходить на более высокий уровень построения двигательного потенциала обучающихся, что в свою очередь способствует более быстрому и эффективному решению оперативно-служебных задач в различных вероятностных условиях профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каранкевич, А.И. Психофизическая готовность курсантов учреждений образования МВД Республики Беларусь к эффективной профессиональной двигательной деятельности : моногр. / А.И. Каранкевич, В.А. Барташ. – Могилев : Могилев. ин-т МВД, 2016. – 200 с.
2. Каранкевич, А.И. Профессиографическая модель специалиста органов внутренних дел / А.И. Каранкевич, И.Ю. Михута // Вестн. Волгоград. акад. МВД России. – 2017. – № 2 (41). – С. 110–113.
3. Каранкевич, А.И. Структура квалификационных качеств сотрудников органов внутренних дел в реализации специальных задач профессиональной деятельности / А.И. Каранкевич, И.Ю. Михута // Весн. МДУ імя А.А. Куляшова. – 2017. – № 2 (50). – С. 106–111.
4. Каранкевич, А.И. Информационно-аналитический алгоритм многоступенчатой системы оценки психофизической готовности курсантов МВД к будущей профессиональной деятельности / А.И. Каранкевич, И.Ю. Михута // Мир спорта. – 2017. – № 3 (68). – С. 37–41.

5. Каранкевич, А.И. Реализация органами внутренних дел Республики Беларусь специальных мер административного пресечения (силового воздействия): состояние, проблемы и пути их решения / А.И. Каранкевич, А.В. Лубенков // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. – 2017. – № 3. – С. 173–179.
6. Каранкевич, А.И. Модель уровневого управления движениями как средство обеспечения психофизической готовности курсантов учреждений образования МВД к профессиональной деятельности / А.И. Каранкевич, И.Ю. Михута // Вести БГПУ. – 2017. – № 3 (93). – С. 10–14.
7. Каранкевич, А.И. Современные подходы в повышении уровня профессионально важных качеств курсантов в системе профессионально-прикладной физической подготовки / А.И. Каранкевич // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму : материалы XV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2016 год, посвящ. 80-летию ун-та, Минск, 30 марта – 17 мая 2017 г. : в 4 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол. : Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2017. – Ч. 3. – С. 120–123.
8. Ратов, И.П. Двигательные возможности человека / И.П. Ратов. – Минск, 1994. – 121 с.
9. Дьячков, В.М. Совершенствование технического мастерства спортсменов / В.М. Дьячков. – М. : Физкультура и спорт, 1972. – 172 с.
10. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной физической подготовленности спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М. : Физич. культура и спорт, 1988. – 331 с.
11. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 256 с.

Поступила 17.10.2017

**MODERN APPROACH TO IMPROVING
THE PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES LEVEL
OF THE CADETS OF ESTABLISHMENT AGENCIES OF THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS
BY MEANS OF CONJUGATED MOTOR-COORDINATION DIRECTION**

A. KARANKEVICH, I. MIHUTA

The article represents the author's approach to formation of conjugate means in the system of professionally applied physical training of cadets, based on the use of leading and background components of professionally important psychological and physical qualities and technical and tactical actions of applied nature.

The suggested conjugate means of the motor and coordination direction are based on variational general and special motor tasks, which allow expanding the arsenal of motional skills and skills of professional activity (motional experience of technical and tactical actions) with the aim of activating individual and associated components of the psychophysical potential of cadets.

The use of the presented author's algorithm of conjugate impact and means of different motional and coordinating direction in a certain system of professionally applied physical training makes it possible to prevent the stage of the motional and coordinating barrier and move to a higher level of formation the cadets' motional potential, which contributes to a faster and more efficient solution of problems operational service activities under various probabilistic conditions.

Keywords: *professionally important qualities, means of conjugate impact, physical training, cadets.*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Чекина Е.В., Михайлова Н.С.</i> Прагматизация образования как концептуальная основа подготовки педагогических кадров	2
<i>Шабанова Н.Э.</i> Содержание трудового воспитания в белорусской народной педагогике конца XIX – начала XX столетия	10
<i>Козел В.И.</i> Готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности: структурные компоненты и их содержание	18
<i>Ануфриенко Л.В.</i> Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств	26
<i>Щербина Н.Г.</i> Свободное время подростков как предмет социально-педагогической деятельности	32
<i>Ковалева Е.А., Гурина Е.Н.</i> Развитие творческого воображения дошкольника посредством ТРИЗ-технологий	38
<i>Улитко С.А.</i> Педагогическая инноватика в практике подготовки офицера-пограничника	42
<i>Васильева Л.Г.</i> Развитие готовности студентов к поликультурному взаимодействию как приоритетное направление обучения в учреждениях высшего образования	47

МЕТОДИКА

<i>Коньшова А.В.</i> О необходимости обучения реферированию иноязычных текстов студентов неязыковых специальностей	52
<i>Зенько С.И.</i> Методические аспекты подготовки будущего учителя информатики к работе с понятиями содержательной линии «Аппаратное и программное обеспечение компьютеров» на основе деятельностно-семантического подхода	58
<i>Кущина Е.А.</i> Активизация образных представлений у учащихся I ступени общего среднего образования в процессе экспликации межпредметных свойств музыки	63

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Фурманов И.А., Лепешко К.В.</i> Ревность социального сравнения как аттитюд	72
<i>Радчикова Н.П., Одинова М.А., Козырева Н.В.</i> Методика самоактивации личности: апробация на белорусской выборке	77
<i>Поляков А.М.</i> Развитие знаково-символического опосредствования у ребенка	83
<i>Андреева И.Н., Липская О.П.</i> Влияние субклинических черт матери на личностные особенности индивидов юношеского возраста	88
<i>Радзиховская В.Ю., Андреева И.Н.</i> Самоубеждение и объятия vs музыка: повышение субъективного ощущения счастья у студентов посредством выполнения намеренных действий	98
<i>Останчук С.В., Пугач С.А.</i> Гендерная социализация дошкольников в условиях семьи	103

ФИЛОСОФИЯ

<i>Ионе В.И.</i> Эволюция религиозно-политического мифа К.А. Сен-Симона	111
<i>Сидорская И.В.</i> Предпосылки формирования системы связей с общественностью в Республике Беларусь	122
<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в буддизме: истоки, традиция, особенности	127

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Крывалап А.Д.</i> Сацыяльнае станаўленне як механізм засваення культуры	132
<i>Лысак К.Ф.</i> Сацыякультурныя дэтэрмінанты фарміравання нацыянальнага этасу	135
<i>Сельчэнок Е.К.</i> Влияние эллинистического гносиса на древнегерманскую мифологию (пути рецепции)	142
<i>Сабадаш Ю.С., Пахоменко С.П.</i> Маньеризм как «эkleктичный» гуманизм (ренессансные процессы в Италии в условиях конца XVI в.)	148

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Кривцун-Левшина Л.Н.</i> Современная модель физической культуры: системный анализ	157
<i>Солонец А.В., Зимницкая Р.Э.</i> Экспериментальное обоснование эффективности методики сопряженного развития координационных способностей и обучения технике плавания	167
<i>Ковган П.И.</i> Взаимосвязь двигательных установок и биомеханических параметров систем движений прыгунов в длину с разбега во время отталкивания	173
<i>Каранкевич А.И., Михута И.Ю.</i> Современный подход к повышению уровня профессионально важных качеств курсантов учреждений образования МВД средствами сопряженной двигательной-координационной направленности	179