

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

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



ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваанне, 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, С.М. Сороко, Н.И. Антипин.*
Редактор *Т.А. Дарьянова*

Подписано к печати 30.05.16. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 16.04. Уч.-изд. л. 19.34. Тираж 100 экз. Заказ 1226.

ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИКА

УДК 37(476)(091) “11/17”

“АРОЛ НАД ГНЯЗДОМ СВАІМ”: ВЫЛУЧЭННЕ НАСТАЎНІЦТВА Ў АСОБНЫ ВІД ПРАФЕСІЙНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ НА БЕЛАРУСКІХ ЗЕМЛЯХ У XII–XVIII СТАГОДДЗЯХ

канд. гіст. навук, дац. А.Ф. САМУСІК
(Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт, Мінск)

Даследуецца праблема складвання ў XII–XVIII стст. на беларускіх землях агульных патрабаванняў да асоб, якія займаліся выкладчыцкай дзейнасцю. На прыкладзе “Аповесці мінулых гадоў”, разважанняў І. Златавуста, К. Тураўскага і У. Манаха прасочаны працэс афармлення агульных падыходаў да іх абавязкаў у часы старажытнарускіх княстваў. Праведзены аналіз поглядаў айчынных асветнікаў XVI–XVII стст. на задачы выкладчыцкай дзейнасці, што дазволіла вызначыць яе спецыфіку і адносіны да настаўнікаў з боку тутэйшага грамадства. Таксама ў артыкуле паказана сутнасць патрабаванняў да настаўнікаў у айчынных брацкіх школах. Прааналізаваны працэс падрыхтоўкі кандыдатаў у выкладчыцкае званне ў езуіцкім ордэне. Асобная ўвага сканцэнтравана на вывучэнні захадаў Адукацыйнай камісіі па ўдасканаленні выкладчыцкай дзейнасці (у тым ліку ўвядзенне адказнасці за выкладанне асобных прадметаў) і матэрыяльнага яе забеспячэння (прэміі, стажыроўкі, страхаванне, пенсіі). Дэталёва прасочаны працэс стварэння ў Рэчы Паспалітай “акадэмічнага саслоўя” і выпрацоўкі ідэальнага вобраза свецкага педагога-асветніка. Напрыканцы работы адзначаны адносіны расійскай Камісіі па народных вучылішчах да абавязкаў настаўнікаў на ўсходнебеларускіх землях.

Ключавыя словы: *святары-асветнікі, вандроўныя настаўнікі, Адраджэнне, брацкія школы, грамадства, езуіты, Асветніцтва, Адукацыйная камісія, “акадэмічнае саслоўе”, народныя вучылішчы.*

Вылучэнне прафесіі настаўніка ў асобны від грамадскай дзейнасці сягае сваімі каранямі яшчэ ў перыяд пашырэння на беларускіх землях пісьменнасці. Аднак дамінаванне ў адукацыйнай справе царквы зрабіла гэты працэс надзвычай працяглым і даволі складаным. Аб тым, наколькі востра стаяла гэтае пытанне, сведчыць той факт, што практычна ўсе славетныя айчынныя мысліцелі XII–XVIII стст. звярталіся да азначанай праблематыкі і іх разважанні на гэты конт нават зараз не страцілі сваё значэнне. Разам з тым, нягледзячы на відавочную актуальнасць дадзенай тэмы, яна так і не стала прадметам асобнага навуковага аналізу ў айчыннай ды замежнай гістарыяграфіі.

Пацверджаннем жа таго, што ўжо ў часы першых старажытнарускіх княстваў на ўсходнеславянскіх землях вялікая ўвага надавалася асветніцкай справе, утрымліваецца ў “Аповесці мінулых гадоў”, дзе адзначалася наступнае: “Велика бо бывает полза от ученья книжного; книгами бо кажем и учими есмы пути покаяню, мудрость бо обретаем и въздержанье от словесъ книжныхъ... Аще бо поищеш в книгахъ мудрости прилежно, то обрящеш велику ползу души своей. Иже бо книги часто чтеть, то беседуетъ с богом или святыми мужи” [1, с. 166]. З дадзенага ўрыўку добра бачна, што Нестар аддаваў перавагу самаадукацыі і рэлігійна-маральнаму выхаванню. Апошняе, дарэчы, тады лічылася першасным, у той час як сам вучэбны працэс авалодвання карыснымі для паўсядзённага жыцця ведамі з’яўляўся другарадным. Зыходзячы з гэтага відавочна – на першапачатковым этапе станаўлення ў рэгіёне настаўніцтва як асобнага віда дзейнасці гаворка хутчэй павінна ісці пра выхавальніка. Прычым падобнае стаўленне да асветы вельмі збліжала функцыі бацькоў і настаўнікаў. Звяртаючыся да першых Іаан Златавуст пісаў: “Если ты хорошо воспитаешь своих детей, а эти своих, то до пришествия Христа пройдёт твоё воспитание, и ты за всё это получишь награду. Как положивший начало и корень доброму плоду”. Рэкамендацыі ж другім гучалі вельмі сугучна – кіеўскі мітрапаліт Міхаіл у канцы X ст. заклікаў настаўнікаў: “Учити юныя дети, якоже словесемъ книжнаго разума, такожде и благонравию, и в правде и любви, и зачялу премудрости страха Божию, чистоте и смиреномудрию; учити же их не яростию, ни жестокостию, ни гневом, но радостовидным страхом и любовным обычаем, и слатким проучением, и ласковым разсуждением...” [2, с. 102]. Акцэнт на маральнае выхаванне акрамя іншага быў выкліканы тым, што тагачасная асвета была непарыўна звязана з рэлігіяй. Школы, як правіла, размяшчаліся пры манастырах, настаўнікамі тут працавалі мясцовыя манахі, а асновы пісьма, чытання і ліку даваліся выключна па богаслужэбных кнігах. Пры такім падыходзе, зразумела, пакуль яшчэ немагчыма гаварыць аб існаванні нейкай асобнай прафесіі настаўніка – для святароў і манахаў гэта быў толькі адзін з відаў пасырскі дзейнасці, скіраваны на пашырэнне вучэння Хрыста ў шырокіх колах насельніцтва. Разам з тым,

дзякуючы намаганню царквы да XIII ст. прыкладна 43% усходнеславянскіх гарадоў мелі ўласныя школы граматы. Колькасць жа пісьменных у іх дасягала 20 % дарослага насельніцтва [3, с. 34].

Набывала паступова настаўніцкая дзейнасць і прызнанне ў грамадстве. Павышэнню яе аўтарытэта найперш спрыяла сама царква. Кірыл Тураўскі стаў аўтарам аднаго з першых твораў, заклікаўшых павяжаць працу асветнікаў. У “Слове о том, еже не забывати учителей своих” ён пісаў: “Аще кто велик святитель или малы, рекше попове, душеполезному разуму и хитрому сведению навьк, и в разум истинный прийти, и иных научити, то аще будет научился и от мужа проста... то держать ему его в своем сердце и в души и уме в незабывную память до исхода души своея, имя его со своим именем в молитвах и в всяком святом поминании, не токмо в дневных, но и в ночных молбах. Аще ли того в забыть положит или небрежением не въсхошет поминати в молитвах яже к Богу, или некия ради зависти, то своя ему молитва неприятна есть... Добрый бо человек от добраа сокровища износит добраа... Яже не помянет, откуда что добраа приемше, ти подобни суть псу гладному и зимою измершъзшу, и потом согрет и накормлен, и нача лаяти на съгрешшего и накормившаго...” [4, с. 449–450].

Уздымалася ў той час і пытанне аб павышэнні якасці вучэбна-выхаваўчага працэсу. Цалкам лагічна лічылася, што дасягнуць станоўчага эфекта ў навучанні можна праз забеспячэнне даступнасці і зразумеласці зместу прадметаў. Той жа Кірыл Тураўскі сцвярджаў, што настаўнік, які не можа патрэбныя справы ў адпаведным парадку выкласці, падобен стралку, страляючаму міма цэлі. У сваю чаргу ў “Жыцці Аўрамія Смаленскага” сярод станоўчых якасцяў святога адзначаўся яго педагагічна-аратарскі талент – звяртаючыся да розных колаў грамадства (падлеткаў і дарослых, вольных грамадзян і рабоў, сялян і рамеснікаў), ён “мог так тлумачыць кнігі, што многія недасведчаныя людзі, слухалі і разумелі, што ён гаварыў” [5, с. 77, 293]. Важным момантам у станаўленні настаўніцкай дзейнасці была яе паступовая секулярызацыя. На думку В. С. Болбаса ўжо кіеўскі князь Уладзімір Манамах уласным прыкладам пераконваў грамадства, што ў якасці выхавацеляў могуць выступаць аўтарытэтныя асобы са свецкіх колаў грамадства [6, с. 166]. У далейшым жа пашыралася меркаванне, што і просты чалавек можа быць настаўнікам, калі: “он в книгах сведущ и душой праведен” [7, с. 239].

Пасля ўтварэння ВКЛ свецкая культурная традыцыя ўсё больш умацоўвалася на беларускіх землях, што спрыяла звароту грамадства да пісьменнасці. Менавіта ў гэты час тут з’явіліся вандроўныя настаўнікі – “майстры граматы”, якія за грошы, а часам і проста за харчаванне, вучылі дзяцей асновам азбукі ды пісьма. Галоўным атрыбутам іх прафесіі была наяўнасць адной ці некалькіх рукапісных кніг пераважна рэлігійнага характару. Навыкі ж выкладання яны выпрацоўвалі ў час працы з вучнямі, зыходзячы з уласнага педагагічнага таленту і інтуіцыі. На жаль, з-за вялікага кошту кніг вандроўных настаўнікаў было не шмат. Часткова кампенсавалася гэта асветнай дзейнасцю асобных прадстаўнікоў шляхты. Так, асновам рахункаводства і ліку Ф. Еўлашоўскага вучыў кн. Я. Макавецкі, які па словах самага мемуарыста “барзей в тэ то личбы въправил и доброго ме пожитку набавил” [8, с. 484].

Такім чынам, відавочна тое, што яшчэ да сярэдзіны XVI ст. на беларускіх землях акрамя манаскай асветы пачаў складвацца і свецкі напрамак адукацыйнай справы, які абумовіў вылучэнне новай асобнай прафесіі – настаўнікаў. Акрамя выхаванцаў тутэйшых манастырскіх школ сярод іх усё часцей сустракаліся выпускнікі еўрапейскіх універсітэтаў (як чужынцы, так і мясцовыя ўраджэнцы). Пры гэтым менавіта апошнія пашыралі на беларускіх землях педагагічныя ідэі італьянскіх гуманістаў (Л. Бруні, П. Верджэрыё, М. Веджы і Л. Б. Альберці), якія лічылі, што менавіта “вучоная рука настаўніка” здольна скіраваць вучня да дабрачыннасці, бо адукацыя ўздзейнічае не толькі на розум, але і на сэрца, душу, а таксама волю юнака [9, с. 74].

У ВКЛ першым, хто зыходзячы ўжо з гуманістычных пазіцый узняў пытанне аб удасканаленні педагагічнай дзейнасці, быў Ф. Скарына. Ва ўласных прадмовах ён неаднаразова звяртаўся да гэтай праблематыкі, называючы настаўніка “лекарем душ наших” і адзначаючы ўсю складанасць яго працы: “Немногим учителем бывати”. Асобную ўвагу асветнік засяроджаў на валоданні прадстаўнікамі гэтай прафесіі навыкамі “красомовности” і раіў ім: “Умети язык свой справовати” [10, с. 105].

У гэты ж час М. Гусоўскі спрабаваў звярнуць увагу дзяржавы на гаротны стан у ВКЛ “вучоных людзей”. У прадмове да паэмы “Песня пра зубра” (1523) ён звярнуўся да каралевы Боны з наступным хадайніцтвам-пажаданнем: “...Гэтае пісанне хачу я паднесці табе замест сціплага падарунка... Гэтым самым жадаю... пракласці шлях вучоным мужам, каб і яны табе свае творы паднеслі. І каб ты, найвучоная княгіня, уважыла іх здольнасці і нараіла свайму яснавяльможнаму мужу... тых, каго палічыш найбольш таленавітымі. Бо бачу я з найвялікшым для сябе жалем і, зразумела, з пэўнай страгай для дзяржавы, што славуцейшыя сэрцы зусім не паважаюцца. Яны з-за матэрыяльнай нястачы і беднасці цалкам не могуць сябе праявіць... Калі возьмеш ты на сябе агульнае апякунства над гэтымі захапленнямі, тады ўзбуйнеюць таленты і прынесуць карысць Каралеўскай Вялікасці ў яе значнай працы, так што дзяржава будзе зберагацца ў сваім стане ў гэты злавесны час. Дзяржава абাপіраецца больш на мужнасць духу, чым на сілу цела, пра што сведчаць як грэкі, так і рымляне. Іх магутнасць квітнела найбольш тады, калі расцвіталі навукі. А як толькі пачалі нікнуць таленты, сілы іх згаслі, а з заняпадам

апошніх абрушылася і дзяржава... Калі ж ты праявіш сябе добразычлівай, схільнай да апякунства навукі і мастацтва, тады ад іх будзе і дзяржаве вялікая карысць..." [11, с. 51–53].

Не абыйшлі бокам пытанні, звязаныя з настаўніцкай дзейнасцю, і пратэстанты, якія выступалі супраць безсістэмнага хатняга навучання, а таму першымі прапанавалі арганізацыю шырокай сеткі гарадскіх ды вясковых школ. З іх ліку найперш неабходна ўзгадаць С. Буднага. У сваёй прадмове да "Катэхізіса" (1562) адной з прычын нізкага маральна-духоўнага ўзроўню грамадства ён называў дрэнную падрыхтоўку настаўнікаў: "Ты, пак, не толькі не нааучають, але и сами мало правды знают... Все бо ведаем, яковых теперь учителей маем". Гаворачы ж непасрэдна аб настаўніцкай дзейнасці асветнік адзначаў яе надзвычай важную ролю, таму і займацца падобнай справай павінны толькі таленавітыя і добра адукаваныя асобы: "...Повелевает Г(осподь): где к апостолом, се есть всем учителем, рече: "Вы есте соль земли. Аще же соль обуеть, чим осолится? Ни в что же будет к тому, точию да иссыпана будет вон и попираема человеквы"... Солью називаеть всех учителей: яко бо соль заховуеть, што ею посолится, абы не провоняло, тако и учитель наказанием, поучением и напоминаенем заховуеть людей от духовное гнили, але если того не чинить, повелевает Г(осподь) воен его выкинути и потоптати, яко соль, естли бы одурела, або силу свою утратила...". У сваю чаргу В. Цяпінскі ў прадмове да "Евангелля" (1570-я) крытыкаваў настаўнікаў за адсутнасць у іх патрыятычных пачуццяў, заклікаў больш прыстасоўваць свае намаганні з "потребою Отчизны" і быць гатовым "...если она до конца згинет, з нею згинуть; або, если, через ваш ретунек будет выдвигнета, з вами и з нею выбринуть" [12, с. 25, 36].

Пытанні ж суіснавання хатняга і школьнага выхавання распрацоўваў у пачатку XVII ст. Б. Будны. Перавагу ён аддаваў апошняму, падкрэсліваючы, што бацькі толькі даюць дзіцяці жыццё, а настаўнікі напаяняюць яго адпаведным зместам, годнымі справамі і дабрачыннасцю. Але адначасова з гэтым асветнік быў упэўнены, што настаўнік павінен паводзіць сябе з вучнямі таксама як бацька з дзецьмі: быць строгім і міласэрным. Вылучаў Б. Будны і шэраг асабістых рыс, неабходных для тых, хто вырашыў працаваць у школе: здольнасць кіраваць уласнымі пачуццямі, самадысцыпліна, добразычлівасць, умённе выслухаць думкі ды парады іншых, але мець пры гэтым і ўласнае меркаванне, захоўваць пэўную дыстанцыю з падлеткамі, несці адказнасць за дрэнныя ўчынкi вучняў [13, с. 36–51].

Падобныя разважанні дазволілі асобным мысліцелям з пратэстанцкага асяроддзя ўзняцца над паўсядзённасцю і перайсці да разважанняў агульнага плану аб вышэйшым прызначэнні педагагічнай дзейнасці. Так, С. Рысінскі ва ўласных творах, выдадзеных на мяжы XVI–XVII стст., бачыў у настаўніках абраных Богам выратавальнікаў чалавечага грамадства. Менавіта дадзенае імі выхаванне "ограждает человека от звериной и варварской природы и делает его более человеческим". Дасканала ж выканаць сваё прызначэнне яны здольны толькі авалодаўшы красамоўным майстэрствам. З гэтай нагоды С. Рысінскі пісаў наступнае: "По моему мнению, никакая черта больше не выделяет человека, чем великое и замечательное умение передавать связанной речью восприятие разумом и делать достоянием слушателей мысли, выраженные возвышенными словами". Прычым, асобна ён падкрэсліваў, што настаўнікі, ужываючы на занятках творы славетных літаратараў, іх "словами стремятся воспитать нравы людей" [14, с. 25, 37]. Цалкам згодны з ім і А. Волан, які ва ўласным трактате "Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці" (1608) адзначаў: "Толькі адукаваныя людзі могуць растлумачыць парады, якія давалі вучоныя філосафы, і ўжыць гэтыя парады на паспалітую карысць. Ва ўсім складаным мностве дабрачыннасцяў, што маюць адносіны да культуры і чалавечнасці, лепей разбіраюцца знаўцы свабодных навук. Менавіта яны могуць належным чынам прымяняць тыя веды і вывесці людзей з жыццельнага стану да цывілізацыйнага жыцця" [15, с. 101]. Аб тым жа, што азначаныя меркаванні былі ўспрыняты айчынным грамадствам, сведчыць грамата ваяводы віленскага і вялікага гетмана літоўскага Кр. Радзівіла аб адкрыцці Слуцкай кальвінскай гімназіі 6 лістапада 1630 г.: "...Обязанность доброго гражданина содействовать пользе и украшению того государства, в котором он родился, и сверх того приготовить шляхетскую молодёжь с пелёнок ко всякой государственной службе. А этого, конечно, нельзя достичь никаким другим более возвышенным образом, как только воздвигая храмы воспитания нравственного и наук, и поставляя над ними во главе учителей честных, учёных и деятельных..." [16, с. 172].

Такім чынам, менавіта ў часы Рэнесанса і Рэфармацыі прафесія настаўніка была прызнана каштоўнай для грамадства. Вызначыліся ў той час і асноўныя прыярытэты выкладчыцкай дзейнасці. Пры гэтым узрастанне колькасці школ, пашырэнне вывучаемых у іх прадметаў, а таксама якасны ўздым адукаванасці грамадства спрыяў пачатку выпрацоўцы цэлага шэрагу метадычных правілаў, якіх павінен быў прытрымлівацца настаўнік, каб захаваць давер вучняў і іх бацькоў, а значыць і ўласнае месца працы.

Істотны ўклад у працэс удасканалення педагагічнай дзейнасці зрабіла тагачасная праваслаўная адукацыя. Заснавальнікамі айчынных брацкіх школ з'яўляліся пераважна мяшчане, якія былі зацікаўлены не толькі ў належным рэлігійным выхаванні ўласных дзяцей, але і жадалі, каб тыя ў далейшым маглі добра прыстасавалася да ўмоў паўсядзённага жыцця. У выніку, тутэйшыя настаўнікі павінны былі мець шырокі круггляд і быць для вучняў узорам у паводзінах, самадысцыпліне і г. д. Л. Зізаній павучаў, што дзеці не менш за сваіх бацькоў павінны паважаць настаўнікаў, якія тыя ж

бацькі, толькі не па плоці, а па духу. У статуце ж Львоўскай брацкай школы 1586 г. (ужываўся братчыкамі Брэста, Магілёва і Мінска) адзначалася, што “Дидаскал или учитель сея школы мает быти благочестив, разумен, смиреномудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехостроитель, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем, но благочестию поспешитель, образ благих, и всем себе представляющий не в сицевых добродетелех, да будут и ученици яко учитель их... Дидаскал взявши порученное ему детище, мает его учити с промыслом доброй науки, за непослушенство карати, не тирански, но учителски не выше, но по силе, не распутне, но покойнее и смирене, не толико мирски, но и выше мирских... Учити дидаскал и любити мает дети вси заровно, як сынов богатых, так и сирот убогих... толко не пилней единого нежели другого учити...”. Калі ж паводзіны настаўніка выходзілі за рамкі агучаных норм, яго маглі не толькі звольніць, але і выгнаць з горада: “Если бы и сам учитель... был творцем речий тых, ихже закон неповелевает, но обаче и претит, сиречь, блудник, пьяница, тать, кощунник, нерадив, сребролюбец, клеветник, величавый, таковый не толико учителем, но ниже жителем zde отнюдь да не будет...” [17, с. 127–131]. Зыходзячы з гэтага відавочна, што ў брацкіх школах патрабаванні да жадаючых стаць настаўнікам набылі дакладна акрэсленую форму. Перавага аддавалася ўласным выхаванцам, якія не атрымлівалі спецыяльнай метадычнай падрыхтоўкі, а капіравалі з улікам асабістых здольнасцяў паводзіны старэйшых калег.

У далейшым адметны след у тэарэтычна-метадычнай “агранцы” настаўніцкай прафесіі пакінуў Сімяон Полацкі. Менавіта настаўніка ён называў ключавой фігурай у працэсе навучання і выхавання, ад уласнага маральна-адукацыйнага ўзроўню і стараннасці якога залежыў поспех усёй справы. Славуты асветнік узораў для пераймання лічыў постаць настаўніка-філосафа, які “умы отрок юных уподобляет скрижали ненаписанной, на ней же учитель что-либо хошет написати может: точие во умех юношеских, что-либо хошеши вообразится, или добро или зло, и выну пребывает и прибывает”. Пры гэтым дзеянні ды паводзіны самага настаўніка з’яўляюцца лепшым прыкладам для пераймання вучнямі. Тут ён параўноўваў яго з арлом, які “Своих уже оперившихся детей призывая к полёту, летает пред ними”. У цэлым жа “Каждо учися чада наставляти, образ и слово по себе им дати; да образ помнят, слово же читают, добродетели твоя подражают”. На такім фоне лагічным выглядае і меркаванне С. Полацкага аб тым, што калі садоўнік вінаваты ў крывізне дрэва, мастак у невыразнасці карціны, а ўрач у невылечанай хваробе, то і настаўнік нясе непасрэдную адказнасць за “злонравие” дзяцей, бо “Яко врачество болезнь исцеляет, философия нрав зол души исправляет”. З гэтай нагоды актуальнасць маюць наступныя яго парады настаўнікам: “Приемли ползу от словес, отрекай же соблазн творимую дело, терзай благовонные цветы, не прикасайся будущему тернию. Собирай яко пчела мед сладкий, призерай еже неполезно, отемли пшеницу чистую, оставляя плевелы и куколы. Горе же таковым учителям, иже ино учат ино творя, уподобища бо ся оным книжком и фарисеом, лицемером”, а таксама: “Учитель, не творяй того, чему учит слушателей слова ни како получит” [18, с. 257, 262, 265–266].

Значныя намаганні па ўдасканаленні выкладчыцкай працы зрабілі і езуіты, якія з уласнага асяроддзя вылучылі асобны тып манаха-настаўніка, вызваліўшы яго ад іншых напрамкаў дзейнасці. Кандыдатаў у настаўнікі яны пераважна шукалі сярод выхаванцаў уласных школ, звяртаючы ўвагу на эрудыцыю, прыродныя здольнасці, умненне ўпэўнена трымацца перад вялікай аўдыторыяй, сціпласць у паводзінах і г. д. Пры гэтым у ордэне была распрацавана дакладная сістэма іх падрыхтоўкі, якая была разлічана мінімум на 12 год і ўключала шэраг этапаў. Так, лепшых выпускнікоў пакідалі ў спецыяльнай навучальнай установе – навіцыяце, дзе яны спачатку 2 гады дадаткова ўдасканальвалі свае веды ў латыні, а потым яшчэ 3 гады вывучалі творы антычных аўтараў, філасофію, фізіку, матэматыку і сучасныя еўрапейскія мовы. Пасля гэтага іх прызначалі настаўнікамі ў ніжэйшыя класы не менш чым на 3 гады. За гэты час яны павінны былі раскрыць уласныя педагагічныя здольнасці – мець добрую дыкцыю, валодаць уласным голасам, мімікай, жэстамі, кантраляваць тэмп мовы, свядома карыстацца навыкамі назіральнасці, прадбачлівасці, а таксама выпрацаваць пачуццё меры ў адносінах да юнакоў з улікам іх чалавечай годнасці. Толькі тыя, хто выдатна зарэкамендаваў сябе на дадзенай пасадзе, працягвалі ўласнае педагагічнае навучанне і яшчэ 4 гады засвойвалі тэалогію, філасофію, права, царкоўную гісторыю, антычныя і сучасныя мовы, што дазваляла ім стаць прафесарамі (старэйшымі выкладчыкамі) і весці заняткі па асноўных дысцыплінах (філасофія і тэалогія) [19, с. 26–27]. На працягу ўсяго азначанага перыяду сістэма жорсткіх пераводных экзаменаў адсейвала непаспяваючых (тых, хто не атрымаў адзнаку “бліскуча”), што пераводзіла іх у разрад радавых членаў ордэна. Такім чынам, поспехі ў выкладчыцкай дзейнасці адначасова адчынялі дзверы і для будучага кар’ернага росту, што рабіла яе надзвычай важнай сярод езуітаў. К. Харламповіч з гэтай нагоды пісаў наступнае: “Учительство в иезуитских школах было должностью высокой, почётной и ответственной и попасть на неё было нелегко – труднее даже, чем попасть в орден” [20, с. 100]. Пры гэтым неабходна адзначыць тое, што высокі ўзровень запатрабаванняў да настаўнікаў перашкаджаў езуітам хутка пашыраць уласную асветніцкую дзейнасць. За 1670–1773 гг. у Рэчы Паспалітай колькасць іх школ узрасла ўсяго на 40 % (з 46 да 66). Пры гэтым, хаця лічба

настаўнікаў тут павялічылася ажно на 75% (з 244 да 417), такія паказчыкі ўсё роўна не маглі нават мінімальна забяспечыць патрэбы дзяржавы і мясцовага грамадства [21, с. 112–113].

Не былі здольны істотна змяніць становішча ў лепшы бок і іншыя манаскія ордэны, якія таксама ўтрымлівалі на беларускіх землях шэраг навучальных устаноў для свецкай моладзі (базыльяне, піяры, дамініканцы). Сістэма падрыхтоўкі настаўнікаў тут была скапіравана з езуіцкай, і толькі асобныя іх члены імкнуліся ўнесці ў яе пэўныя карэктывы. Найперш гэта датычыцца піяраў, якія ў другой трэці XVIII ст. правялі карэннае рэфармаванне ва ўласных школах вучэбна-выхаваўчага працэсу. Закранула яно і справу падрыхтоўкі настаўнікаў – акрамя 2-гадовага навіцыята, кандыдаты павінны былі скончыць яшчэ 3-гадовую гуманітарна-філасофскую студыю, дзе акцэнт рабіўся на авалоданні метадыкамі выкладання айчыннай гісторыі, географіі і права, а таксама “карысных для жыцця прадметаў”. Член гэтага ордэну, вядомы філосаф К. Нарбут рашуча выступаў за гуманныя адносіны настаўнікаў да вучняў, за павагу асабістай годнасці кожнага выхаванца, крытыкаваў тагачасных настаўнікаў за аўтарытарызм, імкненне падпарадкавання іх сабе: “Учителя, которые своих учеников заставляют слепо придерживаться их взглядов, одевают как бы цепи на разум, когда не разрешают ученикам пользоваться разумной свободой суждения о предметах” [22, с. 105].

Паралельна з эвалюцыйнай выкладчыцкай дзейнасці ў навучальных установах на беларускіх землях адбывалася станаўленне асобнай прафесіі хатняга настаўніка ці губернера. Найбольшую папулярнасць яна дасягнула ў XVIII ст., калі пад уплывам эпохі Асветніцтва ў асяроддзі айчыннай правячай эліты ўсё больш пачалі цаніцца шырокі круггляд і адукаванасць. Як правіла, займалі гэтыя пасады выхадцы з Еўропы (выпускнікі тутэйшых універсітэтаў ці адстаўныя афіцэры), а таксама мясцовыя манахі. Пры гэтым самі выхаванцы адносіліся да ўласных губернераў не адназначна. Так, будучы вялікі гетман літоўскі М.К. Радзівіл Рыбанька пра аднаго з іх – маёра К. дэ Лятура пісаў, што хаця той і абучыў яго абыходзіцца “з пікаю, флінтаю і харугвай”, але ўсё ж ён “вельмі мала ад француза старога скалечанага навучыўся”, у той жа час іншы яго хатні настаўнік – піяр Цэзары выклікаў у магната павагу: “Я, і дзісь што ўмею, дык з інструкцыяў яго” [23, с. 22–23, 35]. Трэба дадаць, што і сам узровень адукацыі на гэтым этапе яшчэ быў даволі нізкі і спалучаў выхаванне з рознымі гульнямі. Вядома, напрыклад, што знакамітага К.С. Радзівіла Пане Каханку яго асабісты губернер польскі езуіт Кучэўскі вучыў алфавіту наступным чынам: у двары Нясвіжскага замку ён устанавіў драўляную дошку з намалёванымі літарамі – малады князь страляючы па ёй з пісталета, засвойваў іх знешні выгляд і вымаўленне [24, с. 129]. У далейшым, аднак, змест хатняга навучання пачаў істотна ўдасканальваецца. Губернерам М.Кл. Агінскага быў Ж. Ралей, які да гэтага займаў пасаду выхавальніка будучага аўстрыйскага імператара Леапольда. Па ўспамінах самага славутага кампазітара: “Мяне не прымушалі да цяжкай і нуднай працы... метадыка, якую выкарыстоўваў настаўнік, дазваляла мне разглядаць вучобу як забаву... ён вучыў мяне больш тлумаччы, чым прымушаючы чытаць... сваёй мяккасцю і прыветнасцю характару ён хутка заваяваў мой давер і пяшчотную прыхільнасць... Мой настаўнік удыхаў у мяне ідэі свабоды, якія грунтаваліся на ідэях хрысціянства, што прымушаюць глядзець на чалавека як на брата...” [25, с. 42–44].

Разам з тым, ні намаганні асобных асветных прадстаўнікоў манаскіх ордэнаў, ні тым больш нешматлікіх прагрэсіўна настроеных губернераў, не былі ў стане ўнесці сапраўдныя карэнныя змены ў школьную справу Рэчы Паспалітай. Толькі забарона Ватыканам у 1773 г. езуіцкага ордэну і выкліканае гэтым стварэнне Адукацыйнай камісіі паклалі пачатак працэсу яе радыкальнай секулярызацыі і выпрацоўцы новых прынцыпаў арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу. Новае школьнае кіраўніцтва імкнулася захаваць усё каштоўнае, што мелася ў манаскай педагогіцы. У значнай ступені гэта датычыцца менавіта падрыхтоўкі высокакваліфікаваных выкладчыцкіх кадраў. Ужо ў першых сваіх пастановах Адукацыйная камісія вызначыла асноўныя прынцыпы, якімі павінны былі кіравацца жадаючыя займаць настаўніцкія пасады. Статут ваяводскіх школ (1774) меў асобны раздзел “Усеагульныя парады для настаўнікаў”, дзе адзначалася наступнае: “Кожны настаўнік павінен быць упэўнены ў тым, што ад яго дзейнасці ўсё ў адукацыі залежыць. Годнасць яго розуму і сэрца ўплывае на розум і сэрца вучняў. Трэба каб настаўнік быў філосафам, дакладна бачыў рэчы, ведаў аснову чалавека, яго схільнасці, пачуцці, уласціваю кожнаму кемлівасць, злучэнне яго чалавечых здольнасцей; неабходна быць пяшчотным, аб’ектыўным, справядлівым, заклапочаным наконт становішча вучняў і дабрабыту ўсяго народу... Вучыся сам. Чытай кнігі этычныя, якія б на аснове рэлігіі, абаліраючыся на традыцыі, вучылі б добразычлівым паводзінам, паваге да ўсіх людзей, каб нікому крыўды, непрыемнасці не чыніць. Чытай кнігі аб спосабе навучання, здольных логікаў, якія дапамогуць зразумець развіццё і спляценне думак чалавека. Сачы сам за сабой у школе, разважай аб уласных учынках і абавязках. Думавай яшчэ больш, чым чытай. Аніводнаму рамёству без навукі навучыцца не магчыма” [26, с. 25–26].

Новаўвядзеннем у педагогічную практыку Адукацыйнай камісіі з’яўлялася спецыялізацыя настаўнікаў старэйшых класаў. Але з-за недахопу выкладчыцкіх кадраў кожны з іх выкладаў адразу некалькі курсаў. Так настаўнік красамоўства таксама веў заняткі па польска-лацінскай граматыцы і паэтыцы. Настаўнік матэматыкі вучыў геаметрыі, алгебры і логіцы. Настаўнік фізікі дадаткова даваў звесткі па садаўніцтву, мінералогіі, земляробству, батаніцы, гігіене, гісторыі мастацтваў і рамёстваў. Настаўнік жа

маралі адказваў яшчэ за авалодваннем вучнямі гісторыі, географіі і права [27, с. 322–324]. Зразумела, што такі падыход цалкам ламаў езуіцкую педагагічную сістэму – на змену ранейшым універсалам, якія адказвалі за пэўны год навучання ў школе, павінны былі прыйсці спецыялісты ў асобных галінах ведаў (дакладнай, прыродазнаўчай, гуманітарнай), што адпавядала рэаліям часу, але прымушала настаўнікаў з ліку экс-езуітаў карэнным чынам перавучвацца па новых метадыках. Змяніла свае абрысы, зразумела, і справа падрыхтоўкі настаўнікаў. Кожны, хто скончыў з адзнакай акруговае вучылішча (Гродна, Навагрудак, Брэст), мог прэтэндаваць на выкладчыцкую пасаду. Яго хадайніцтва разглядалася спецыяльнай камісіяй, якая складалася з трох настаўнікаў гэтай школы. Калі два яе члены лічылі юнака здольным да гэтай працы, справа выносілася на агульны сход школы, дзе выступалі ўсе настаўнікі і большасцю галасоў вырашалася пытанне аб прыняцці яго ў кандыдаты на выкладчыцкае званне. Пры гэтым улічваюся шэраг фактараў: юнак павінен быць не менш 18-гадовага ўзросту, без дрэнных схільнасцей, коснаязычнасці, заікання. Кандыдаты адпраўляліся за кошт вучылішча ў Віленскую Галоўную школу, дзе атрымлівалі стыпендыю на адным з факультэтаў. Пасля года навучання іх далейшы лёс вырашаўся Саветам Галоўнай школы, які разглядаў водзвывы прафесараў і прымаў рашэнне аб допуску да наступных заняткаў. Пры станоўчым рашэнні юнак даваў падпіску з абавязкам працаваць не менш 6 гадоў пасля заканчэння вучобы і падпарадкоўвацца пастановам Адукацыйнай камісіі, вучыўся яшчэ 3 гады ў Віленскай настаўніцкай семінарыі і атрымліваў званне доктара ці магістра філасофіі, а таксама патэнт на выкладчыцкую дзейнасць [28, с. 182–184]. Абавязковай была і педагагічная практыка семінарыстаў у пачатковых школах. Згодна распараджэнню Варшавы: “Кожны, хто абраў шлях навукі, найперш быў настаўнікам парафіяльным і праз гэты першы ўзровень кожны прайшоў да найвышэйшых у Акадэміі пасадаў” [29, с. 16]. Неабходна прызнаць, што ў першыя гады існавання падобнай сістэмы падрыхтоўкі новых кадраў жадаючых стаць настаўнікамі было няшмат. Але паступова яна ўсё ж стала прыносіць плады. Садзейнічала гэтаму і тое, што права стаць кандыдатамі атрымалі і лепшыя выпускнікі падакруговых школ, адкуль і пайшла большая частка падобных хадайніцтваў. Так, у 1788 г. у Гродна жаданне стаць настаўнікам правіў толькі А. Вайтулевіч, у Жыровіцкай базыльянскай школе такіх было ўжо двое (Я. Сцебулевіч і Т. Сакалоўскі), а ў Пастаўскай школе – ажно трое (Ю. Маліноўскі, А. Цымерман, С. Рымтаўт). У выніку, нават нягледзячы на тое, што звыш трэці кандыдатаў не вытрымлівала наступных выпрабаванняў, у 1783 г. у сярэдніх школах ВКЛ на 64 настаўніка з ліку экс-езуітаў ужо прыходзілася 29 свецкіх выпускнікоў Віленскай семінарыі [30, с. 165].

Прычым адным толькі рэфармаваннем справы падрыхтоўкі выкладчыцкіх кадраў у Рэчы Паспалітай не абмежаваліся. Было вырашана выкарыстаць вопыт Прусіі, дзе настаўнікаў з ліку экс-езуітаў пакінулі на сваіх месцах – кароль Фрыдрых II падпарадкаваў іх у 1777 г. спецыяльнай Школьнай камісіі, загадаў ім насіць свецкае адзенне і найменаваць сябе “святарамі народнай асветы” [31, с. 484–485]. Адукацыйная камісія ў гэтым плане пайшла яшчэ далей. Згодна Школьнаму статуту 1783 г. у Рэчы Паспалітай стваралася асобнае “акадэмічнае саслоўе”, якое мела адміністрацыйную і судовую аўтаномію. У яго склад уваходзілі ўсе настаўнікі, пачынаючы з парафіяльных вучылішчаў і заканчваючы вышэйшымі навучальнымі ўстановамі. Педагагічны калектыў асобных школ быў абавязаны жыць у адным будынку, насіць аднолькавае строгае адзенне, мець агульны стол, касу (на кнігі, лекі, свечы), прыслугу і адмовіцца ад любой іншай дзейнасці акрамя выкладання. Падобнае рашэнне сведчыла аб жаданні ўлад захаваць ізаляванасць настаўнікаў ад грамадства, стварыўшы фактычна новы “ордэн” з амаль манаскімі нормаў паводзін. Зроблена гэта было з мэтай аблегчыць жыццё настаўнікаў і павысіць іх статус у дзяржаве. Згодна Школьнага статуту настаўнік быў абавязаны клапаціцца аб вучнях, улічваць іх патрэбы і інтарэсы. На кожным занятку выходзіць іх словам і ўласным прыкладам. Для гэтага яму патрэбна было мець шырокі круггляд ды педагагічны талент, выдатна ведаць выкладаемыя дысцыпліны, побыт і норавы прадстаўнікоў розных саслоўяў, замяняць вучням іх бацькоў. Пры гутарцы з падлеткамі быць ветлівым і імкнуцца заручыцца іх павагай: “Настаўнік не павінен называць іх зняважлівымі словамі, падвяргаць цялесным карам”. Важнае месца ў яго працы займаў кантроль за дысцыплінай – настаўнік павінен быць мець спіс выхаванцаў і сачыць за наведваннем заняткаў. Яго вучэбная нагузка не павінна была перавышаць 20 гадзін у тыдзень. У канцы года ён прадстаўляў рэктару ці праектару сваёй школы падрабязную справаздачу пра поспехі і паводзіны сваіх падалечных. Акрамя гэтага тут утрымліваліся яго меркаванні пра якасць дапаможнікаў, а таксама аналіз уласных дасягненняў у выкладчыцкай і навуковай дзейнасці. Усе гэтыя справаздачы адпраўляліся ў Віленскую Галоўную школу, дзе сістэматызаваліся, што дазваляла класіфіцыраваць выразную карціну агульнага стану навучальнай справы. Асобная ўвага надавалася стымуляванню педагагічнай і навукова-даследчай дзейнасці настаўнікаў. За падрыхтоўку падручнікаў, вынаходніцтва ды якасную выхаваўчую працу лепшыя атрымлівалі прэміі ў 5–10 разоў перавышаючыя месячны заробак, адпраўляліся на стажыроўку ў Заходнюю Еўропу, ім скарачаўся тэрмін выхаду на пенсію. Членам манаскіх ордэнаў прапаноўваліся прыбытковыя месцы канонікаў і прэлатаў з адукацыйнага фондуша [32, с. 447–448].

У сярэдніх навучальных установах Беларусі ў склад “акадэмічнага саслоўя” ўваходзілі рэктар (акруговае вучылішча) ці прарэктар (падакруговае вучылішча), прэфект (адказваў за навучальную частку), законанастаўнік і настаўнікі. У канцы кожнага месяца ва ўсіх без выключэння школах праходзілі агульныя зборы настаўнікаў, якія вырашалі надзённыя школьныя праблемы. Адзін раз у 4 гады гэтыя “першасныя” арганізацыі выбіралі са свайго ліку дэлегатаў на акруговую канферэнцыю ў Гродна, Наваградак ці Брэст, дзе яны абменьваліся назапашаным вопытам, абмяркоўвалі актуальныя навуковыя і педагогічныя праблемы, а таксама таемным галасаваннем абіралі рэктара тутэйшай акруговай школы. Агульны бюджэт акруговай школы ў год складаў 16,5 тысяч зл., з якіх 55% ішло на ўтрыманне мясцовага філіяла “акадэмічнага саслоўя”. Рэктар школы атрымліваў 1800 зл. штогод. Настаўніцкая “стаўка” была вызначана ў 650 зл., але акрамя яе меліся розныя даплаты, якія павышалі зарплату амаль удвая – адно толькі членства ў “акадэмічным саслоўі” прыносіла дадаткова 400 зл. штогод (першыя 2 гады працы настаўнік атрымліваў па 30 зл.). На астатнія сродкі, выдзеленыя школе, ажыццяўляўся цяжкі рамонт памяшканняў, набывалася вучэбнае абсталяванне для фізічнага кабінета і хімічнай лабараторыі, а таксама папаўняліся фонды бібліятэкі [33, с. 39–45, 54–55]. У шэрагу навучальных устаноў настаўнікі па ўласнай ініцыятыве атрымлівалі дадатковыя сродкі. Пры школах у Брэсце і Пінску знаходзіліся тытунёвыя крамы, якія давалі штогод прыбытак у 150–200 зл. У Слуцку быў адкрыты платны канвікт для зможных вучняў. У Мінску ж у агульнай кватэры настаўнікаў праходзілі паседжанні гарадскога суда, за што магістрат плаціў школе арэндную плату [34, с. 103, 154].

Прафесійны прычып арганізацыі прадуледжваў існаванне пэўнай іерархічнай лесвіцы. Зыходзячы з педагогічнага вопыту і працоўнага стажу, усе настаўнікі падзяляліся на некалькі асноўных катэгорый. Да малодшых настаўнікаў адносілі тых, хто працаваў менш за 6 гадоў. Іх правы ў школе былі абмежаваны, але яны бралі ўдзел у выбарах школьнага кіраўніцтва. Старэйшыя настаўнікі праз 6 гадоў працы маглі быць абраны на пасаду прэфекта, а праз 8 гадоў – прарэктара ці рэктара. Акрамя гэтага, ім давалася права весці прыватныя ўрокі, што значна паляпшала іх матэрыяльнае становішча. 20 гадоў працоўнага стажу было неабходна для атрымання звання ганаровага настаўніка. Гэтыя людзі мелі права на дзяржаўную пенсію (былыя прарэктары і рэктары дадаткова атрымлівалі 300–550 зл. штогод). Пры жаданні яны маглі працягваць выкладаць (у такім выпадку дадаткова да пенсіі атрымлівалі тысячу зл. штогод), а таксама пажыццёва ім гарантавалася жыллё і харчаванне пры школе [35, с. 447–448]. У справаздачы візітатара Д. Пільхоўскага на конт наведвання ім Мінскай падакруговай школы ў 1783 г. узгадваецца настаўнік нямецкай мовы Т. Лемке, які пасля выйсця на пенсію меў гадавы прыбытак у 1600 зл., з якіх 500 зл. складала яго асабістая пенсія; 650 зл. вылучалася школе за яго пражыванне і харчаванне; 450 зл. ён атрымліваў за працоўны стаж (за кожны год выкладання належыла надбаўка ў 50 зл., але агульная сума не павінна была перавышаць 500 зл.) [36, с. 225]. Існавала і страхаванне працоўнай дзейнасці – пры хваробе, не дазваляўшай працягваць працу, настаўнік меў права на пенсію па інваліднасці ў памеры 400–600 зл. (у залежнасці ад стажу). Вядома, што ў Халапеніцкай падакруговай школе ў 1786 г. аслеп настаўнік І. Шукевіч. Мясцовы лекар за кошт школы здолеў часткова вылечыць толькі адно вока і Адукацыйная камісія стала выплачваць яму штогадовую пенсію [37, с. 183]. У цэлым трэба прызнаць, што гадавы прыбытак настаўніка быў досыць прыстойны – кашуля ў той час каштавала 2 зл., курьца – 0,5 зл., конь – 80 зл., а кошт падручнікаў вагаўся ад 8 да 36 зл. [38, с. 80, 96].

Неабходна аднак дадаць, што далёка не ўсіх членаў “акадэмічнага саслоўя” задавальняў падобны матэрыяльны стан, які да таго ж дасягнуць было не вельмі проста. Па-першае, Варшава перашкаджала, выхаду настаўнікаў на пенсію, бо жадаючых заняць іх месцы не хапала. Па-другое, часта самі пенсіі выплачваліся не ў поўным аб’ёме і з затрымкамі. Настаўнік трэцяга класа ўсё той жа Мінскай школы Ф. Юраха ў 1785 г. звярнуўся з просьбай у Вільню аб выдзяленні яму пенсіі за выслугу гадоў, праз год жа, спасылаючыся на дрэннае здароўе, ён таксама пачаў хадайначаць і аб пенсіі па інваліднасці. Адукацыйная камісія пайшла яму насустрач, але атрыманыя грошы Ф. Юраха палічыў недастатковымі і ў 1787 г. вывез з памяшкання школы медныя лісты, прызначаныя для пакрыцця даху вучэбнага корпуса і купалаў Марыінскага касцёла коштам у 2 тысячы зл. – “у якасці ўзнагароды за службу”. З дапамогай улад яго прымусілі вярнуць большую частку скрадзенага, а кошт таго, што ён паспеў усё ж прадаць, быў вылічаны з пенсіі настаўніка (450 зл.) [39, с. 136, 223, 353]. Поруч з матэрыяльнымі прэтэнзіямі часам клопаты ў Адукацыйнай камісіі ўзніклі і пры арганізацыі ў асобных школах акадэмічных “камун”. Іх, напрыклад, катэгарычна адмовіліся ствараць у 1782 г. у Гродна ды Паставах. Тутэйшыя настаўнікі імкнуліся стаць паўнапраўнымі членамі грамадства – жадалі мець уласны дом з прыслугай, сям’ю, сяброў з розных колаў насельніцтва, асабіста распараджацца заробкам і інш. Ігнараванне ж гэтых патрабаванняў уладамі прывяло да таго, што ў некаторых школах настаўнікі жылі разам толькі ў час штогадовых інспекцый з Вільні, а пасля ад’езду візітатара вярталіся ва ўласныя кватэры (Пінск, 1783 г.; Гродна, 1788 г.). Яшчэ і ў 1788 г. у тых жа Паставах, а таксама Бабруйску частка настаўнікаў насіла цывільнае адзенне і вяла свецкі вобраз жыцця, матывуючы гэта тым, што “ўступаючы ў саслоўе акадэмікаў, яны не жадаюць станавіцца манахамі”. Апошняя меркаванне непасрэдна датычылася і пра-

лемы забароны ім жаніцца – у 1787 г. у Вільні было адхілена першае з падобных прашэнняў. Паступовы рост колькасці свецкіх настаўнікаў толькі яшчэ больш абвастраў становішча [40, с. 224].

Разам з тым, усё ж трэба прызнаць, што гэта былі толькі адзінкавыя выпадкі, якія не былі ў стане перашкодзіць працэсу канчатковага вылучэння настаўніцтва ў асобны від прафесійнай дзейнасці. Спрыяла гэтаму і прадуманая палітыка Адукацыйнай камісіі – матэрыяльны стан акадэмічных “камун” быў дастаткова добрым, а парушальнікаў “рэжыму”, як правіла, проста пераводзілі ў іншую школу з больш высокім узроўнем унутранай дысцыпліны. Выключэнню ж падлягалі толькі тыя, чые паводзіны станавіліся прадметам плётка па-за вучылішчымі сценамі. Пры гэтым аналіз справаздач візітатараў паказвае, што стварэнне “акадэмічнага саслоўя” ў ВКЛ ішло куды хутчэй, чым у Польшчы. Прычына – большасць тутэйшых настаўнікаў была экс-езуітамі і разглядала новую прафесійную арганізацыю як захаванне старых парадкаў. Ідэальная арганізацыя настаўнікаў, па меркаванню Вільны, існавала ў Наваградку. Паміж настаўнікамі тут “панавала гармонія”, а таксама “згода і аднадумства”. Яны цалкам падпарадкоўваліся ўсім распараджэнням Адукацыйнай камісіі, арганізавалі агульную кухню і разбілі сад, разам з выхаванцамі канструявалі розныя механічныя прыборы, здзяйснялі працяглыя вандраванні па наваколлю, збіралі калекцыі мінералаў, раслін, выраблялі чучалы птушак і звяроў [41, с. 20]. Якасныя змены ў светапоглядзе настаўнікаў прымусілі і Адукацыйную камісію часткова перагледзіць свае адносіны да іх. Згодна рашэнням сейма 1788-1792 гг. больш свабоднай стала змена месца працы, настаўнікам дазволілі жаніцца, ва ўнеурочны час насіць цывільнае адзенне, мець асобнае ад сваіх калег жыллё ў горадзе і права весці асабістую гаспадарку. Але адначасова з гэтым дэпутаты прынялі рашэнне пра пашырэнне паўнамоцтваў Галоўных школ, якія ў шэрагу выпадкаў маглі ігнараваць пастановы Адукацыйнай камісіі. Датычылася гэта і побыту настаўнікаў – у 1792 г. настаўнік І. Гейштар, нягледзячы на пратэсты Варшавы, быў выключаны з “акадэмічнага саслоўя” за “самавольную” жаніцьбу [42, с. 162].

Што ж датычыцца ўсходу Беларусі, то тут справай удасканалення настаўніцкай дзейнасці займалася расійская Камісія па народных вучылішчах, якая з 1786 г. пачала паўсюдна ствараць галоўныя і малыя народныя вучылішчы. У “Палажэнні” аб іх дзейнасці меліся і парады настаўнікам, ад якіх патрабавалася “мягкость” пры працы з вучнямі. Асабісты прыклад настаўніка павінен быў выходзіць у дзеях: “добрую нравственность и правила общежития”. Настаўнікам раілася: “Больше всего остерегайтесь, чтобы не делать перед учениками смешных телодвижений, как то: не показывать, как птицы летают, и не подражать птичьему, лошадиному или собачьему голосу, чем смеша учеников, теряет учитель почтение и возмущает их внимание, которое сохранять и без того трудно”. Тут адзначалася, што настаўнік павінен любіць сваіх вучняў, як уласных дзяцей: “Он обходиться с ними должен с приязнию и скромностью и не казать досады, когда они... предложения его скоро не уразумевают”. Таксама тут падкрэслівалася: “Хотя бы мнение то, будто угрозами и наказаниями можно лучше всего с детьми управиться и не было ложно, но растить тварь разумную, как скот, непристойно”. Да таго ж Камісія лічыла, што пры дрэнным настаўніку і вучні будуць такімі ж. Адчувалася ў статуце і ідэя аб неабходнасці ўлічваць неаднолькавы ўзровень ведаў і талентаў выхаванцаў. Здольных вучняў настаўнік не павінен быў прымушаць шмат вучыць на памяць, а практыкаваць іх у тым, што яны ўжо ведалі, каб зрабіць іх пазнанні больш грунтоўнымі. “Тупых детей, которых мало понимают и помнят”, раілася не перагружаць заданнямі, каб строгаасцю навучання ўвогуле не адбіць у іх жаданне вучыцца [43, с. 288–290].

Трэба адзначыць, што ў гэтым плане Камісія па народных вучылішчах шмат у чым зыходзіла з так званай “Інструкцыі” Кацярыны II сенатару кн. М. І. Салтыкову, які з 1783 г. выконваў абавязкі асабістага выхавальніка вял. кн. Аляксандра і Канстанціна. У гэтым творы імператрыца шмат увагі прысвяціла якраз дзейнасці так званых “проставников”, непасрэдна адказных за іх адукацыю ды выхаванне. Зыходзячы з разважанняў М. Мантэня і Д. Лока яна пісала: “Если приставники будут дамы наполнены любовию к ближнему, общим благоволением к роду человеческому, доброжелательством ко всем людям, будут ласково, снисходительно и учтиво обходиться между собою и со всяким, окажут добронравие непрерывное, воздержатся от горячности сердца, опасения, подозрения и бояливости; тогда дети, видя добрые примеры, будут несомненно таковы, как желается... Когда дети привыкнут к обращению с приставниками и от сих увидят любовь и попечение, тогда дети уже будут иметь любовь, почтение и опасение не делать приставникам противного и тогда уже единого слова, или взгляда приставников будет довольно, чтоб привести детей к тому, что от них требуется” [44, с. 128–129].

Нягледзячы, аднак, на разуменне рускімі ўладамі важнай ролі настаўнікаў у выхаванні моладзі, у імперыі ў азначаны час яны знаходзіліся ў куды горшым становішчы, чым іх калегі ў Рэчы Паспалітай. Працуючыя ў тых жа народных вучылішчах атрымлівалі мізэрныя зарплаты – 54 руб. штогод (470 зл.), а каб выйсці на пенсію і атрымаць ніжэйшы чын калегскага асэсара, неабходна было адслужыць не менш 23 год у галоўным народным вучылішчы, альбо ажно 36 год у пачатковай школе [45, с. 363–364].

У цэлым жа, відавочна, што менавіта ў азначаны час на беларускіх землях прафесія настаўніка набыла агульнае афармленне. Адукацыйная камісія здолела арганічна злучыць традыцыйнае стаўленне да настаўніка ў манаскай педагогіцы з рэаліямі новай свецкай мадэлі адукацыі – ацалелыя ордэнскія навуцальныя ўстановы сталі ўзорам для дзяржаўных школ у тым ліку і ў плане пераймання вобразу

ідэальнага настаўніка. Падобнае стаўленне ўлад у далейшым было ўспрынята і ў Расійскай імперыі, дзе ў XIX ст. настаўнікі трывала ўвайшлі ў лік найбольш паважаных колаў грамадства.

Напрыканцы ж, хочацца прывесці словы вядомага паэта і краязнаўцы У. Сыракомлі, які здолеў усяго ў некалькіх радках дакладна апісаць адметнасці эвалюцыі айчыннай настаўніцкай справы: “Нашых дзядоў сцябалі старыя езуіты, нашых бацькоў секлі айцы піяры, а мы паспыталі базылійскай розгі ці цвёрдай дамініканскай дысцыпліны. Але няхай за гэтыя розгі ўшануюць іх нябёсы! Так, здорава яны лущавалі, калі было за што, але і кахалі дзяцей сардэчна і шчыра, старанна настаўлялі іх у навуцы і веры і строга пільнавалі мараль – шмат каго дала нашаму краю іх уважлівая апека” [46, с. 7].

ЛІТАРАТУРА

1. Памятники литературы Древней Руси : Начало русского летописания XI – начало XII века / сост. Л.А. Дмитриев [и др.]. – М. : Худож. лит., 1978. – 464 с.
2. Лавровский, Н.А. О древнерусских училищах / Н.А. Лавровский. – Харьков : Унив. тип., 1854. – 189 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древних времен до конца XVII в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 480 с.
4. Мельнікаў, А.А. Кірыл. Епіскап Тураўскі : Жыццё. Спадчына. Светапогляд / А.А. Мельнікаў. – Мінск : Бел. навука, 1997. – 462 с.
5. Памятники литературы Древней Руси : XIII век / сост. Л.А. Дмитриев [и др.]. – М. : Худож. лит., 1981. – 620 с.
6. Болбас, В.С. Этыка-педагагічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVIII ст.) / В.С. Болбас. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 260 с.
7. Хрэстаматыя па старажытнай беларускай літаратуры / склад. А.Ф. Коршунаў. – Мінск : Вучпедвыд БССР, 1959. – 468 с.
8. Анталогія даўняй беларускай літаратуры : XI – першая палова XVIII стагоддзя / падрыхт. А. І. Богдан [і інш.]; навук. рэд. В.А. Чамярэцкі. – Мінск : Бел. навука, 2005. – 1015 с.
9. Ревякина, Н.В. Античные источники итальянской гуманистической педагогики / Н.В. Ревякина // Античное наследие в культуре Возрождения / отв. ред. В.И. Рутенбург. – М. : Наука, 1984. – С. 66–79.
10. Скарына, Ф. Творы : Прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 207 с.
11. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі. – Мінск : Маст. літаратура, 1980. – 183 с.
12. Прадмовы і пасляслоўі паслядоўнікаў Францыска Скарыны / уклад. У.Г. Кароткі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 308 с.
13. Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии (дооктябрьский период) / под ред. К.П. Буслова [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1977. – 279 с.
14. Порецкий, Я.И. Соломон Рысинский : Solomo Pantherus Leukorussus : Конец XVI – нач. XVII в. / Я.И. Порецкий. – Минск : Изд. БГУ, 1983. – 158 с.
15. Волян, А. Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці / А. Волян // Спадчына. – 1991. – № 6. – С. 95–104.
16. Глебов, И. Историческая записка о Слуцкой гимназии с 1617–1630–1901 / И. Глебов. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1903. – 217 с.
17. Медынский, Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI–XVII веках и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е.Н. Медынский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 172 с.
18. Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии. Избранные произведения XVI–начала XIX в. / под ред. В.А. Сербента [и др.]. – Минск : Изд-во АН БССР, 1962. – 524 с.
19. Блинова, Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения) / Т.Б. Блинова. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 425 с.
20. Харлампович, К. Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века / К. Харлампович. – Казань : Типо-литография Имп. Университета, 1898. – 586 с.
21. Bednarski, S. Upadek i odrodzenie skol jezuckich w Polsce. Studium z dziejow kultury i szkolnictwa polskiego / S. Bednarski. – Kraków : Wyd-wo ksiezy ezuitow, 1933. – 538 s.
22. Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии (дооктябрьский период) / под ред. К.П. Буслова [и др.].
23. Дыярыюш князя Міхала Казімера Радзівіла // Спадчына. – 1994. – № 4. – С. 18–47.
24. Сыракомля, У. Вандроўкі па маіх былых ваколліцах : Успаміны, даследаванні гісторыі і звычаяў / У. Сыракомля. – Мінск : Мастац. літ., 2002. – 205 с.
25. Верамейчык, С. Міхал Клеафас Агінскі / С. Верамейчык. – Мінск : Кавалер Паблішэрс, 2003. – 128 с.
26. Ustawodawstwo szkolne za czasow Komisji Edukacji Narodowej. Rozporzadzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne. (1773–1793) / pod red. J. Lewickiego. – Krakow : Wyd-wo M. Arcta, 1925. – LXXVIII, 456 s.
27. Учебные заведения Литвы до присоединения ея к России // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1862. – № 12. – С. 310–341.
28. Szybiak, I. Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Ksiestwie Litewskim / I. Szybiak. – Wroclaw : Wyd-wo PAN, 1973. – 261 s.
29. Ustawodawstwo szkolne za czasow Komisji Edukacji Narodowej. Rozporzadzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne. (1773–1793) / pod red. J. Lewickiego.
30. Szybiak, I. Nauczyciele szkol srednich Komisji Edukacji Narodowej / I. Szybiak. – Wroclaw : Ossolineum, 1980. – 192 s.

31. Грзингер, Т. Иезуиты. Полная история их явных и тайных деяний от основания ордена до настоящего времени / Т. Грзингер. – Минск : МФЦП, 2004. – 639 с.
32. Крыжановский, Е. Учебные заведения в русских областях Польши в период ее разделов / Е. Крыжановский // Киевская старина. – 1882. – № 3 – С. 442–478.
33. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783 / pod red. J. Lubczyńskiego. – Lwow: Nakł. księgarni naukowej, 1930. – XIX, 190 s.
34. Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim. (1782–1792) / oprac. K. Bartnicka [i inn.]. – Wrocław : Wyd-wo PAN, 1974. – 599 s.
35. Крыжановский, Е. Учебные заведения в русских областях Польши в период ее разделов / Е. Крыжановский.
36. Szybiak, I. Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim / I. Szybiak.
37. Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim. (1782–1792) / oprac. K. Bartnicka [i inn.].
38. Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej. 1774–1794 / oprac. K. Bartnicka [i inn.]. – Wrocław: Wyd-wo PAN, 1976. – XIV, 244 s.
39. Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim. (1782–1792) / oprac. K. Bartnicka [i inn.].
40. Szybiak, I. Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim / I. Szybiak.
41. Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim. (1782–1792) / oprac. K. Bartnicka [i inn.].
42. Szybiak, I. Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej / I. Szybiak.
43. Довнар-Запольский, М. В. Реформа общеобразовательной школы при императрице Екатерине II / М. В. Довнар-Запольский // Из истории общественных течений в России. – Киев: Киевская 1-я артель печ. дела, 1905. – С. 268–309.
44. Лавровский, Н. А. О педагогическом значении сочинений Екатерины Великой / Н. А. Лавровский. – Харьков : Унив. тип., 1856. – 187 с.
45. Добролюбов, Н. А. Педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. – Петроград : Изд-во газ. «Школа и жизнь», 1917. – 472 с.
46. Szkolne czasy : nowe opowiadania Jana Denboroga / przez W. Syrokomle. – Wilno : druk S. Rozensona, 1859. – 74 s.

Поступила 20.01.2016

“EAGLE OVER HIS NEST”: THE SELECTION OF TEACHING A SEPARATE TYPE OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON BELARUSIAN LANDS IN 12TH AND 18TH-CENTURY

A. SAMUSIK

In a scientific paper investigates the problem of forming a XII – XVIII centuries. Belarusian lands on general requirements for people involved in teaching activities. On the example of the “Tale of Bygone Years”, reasoning I. Zlatousta, K. Turowskiego and W. Monomakha traced the process of registration of common approaches to their duties during the ancient kingdoms. The analysis of the views of local educators XVI – XVII centuries on tasks of teaching, which allowed to determine its specificity and relevance to teachers by the local society. The article also shows the specificity requirements for teachers in local schools fraternal. Analyzed the process of preparing candidates for teacher's rank in the Jesuit order, where the profession for the first time acquired a methodical – systematic character. Special attention is focused on the study of the Commission on measures to improve public education teaching (including introduction of specialization of teachers) and material support (bonuses, training, pensions). Traced in detail the process of creating in Rzeczpospolita “academic class” and developing the ideal image of a secular teacher and educator. At the end of the studied attitude of the Russian Commission on the duties of public schools teachers lands to the east of Belarus.

Key words: prisms-enlighteners, traveling preceptors, Renaissance, fraternity schools, society, Jesuits, Enlightenment, Educational committee, “academic estate”, folk schools.

УДК 37.034

**ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА
(Гродненский государственный университет им. Я. Купалы)*

Охарактеризованы общие положения разработанной автором концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия университета и организаций-заказчиков кадров. В основу разработки концепции заключена идея актуализации взглядов на процесс становления опыта деятельности будущего специалиста образования, необходимого для его эффективного встраивания в социально-экономическую систему региона, что предполагает равновесный баланс социального и личностного заказа на образование, а также использование потенциала внешних по отношению к учреждению высшего образования организаций, способных оказать преобразующее влияние на организационно-содержательные характеристики подготовки педагогических кадров и объединенных в сеть, где ведущим участником и организационным посредником является университет, реализующий процессы взаимодействия частей возникающей сложной системы (образовательно-профессионального пространства) в целях обеспечения ее развития. Рассмотрены цель, структура, источники разработки концепции, ее место в системе междисциплинарного знания и педагогической науки.

Ключевые слова: *концепция, образование, социально-экономическая компетентность*

Введение. Определение теоретических основ процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования – актуальная задача современной педагогической науки. Ее актуальность определена рядом факторов, в числе которых кризис мировой и отечественной системы высшего образования, обусловленный его недостаточной эффективностью в сфере подготовки конкурентоспособных специалистов, удовлетворяющих требованиям современного рынка труда; государственная стратегия развития образования, направленная на повышение конкурентоспособности Республики Беларусь на мировом рынке образовательных услуг; присоединение нашей страны к Болонскому соглашению, переход высшей школы на категории «компетенции» и «компетентность» в области целеполагания; концептуальная неразработанность компетентностного подхода, отсутствие целостного опыта его внедрения, терминологическую нечеткость его содержания, в то время как государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования уже формулируются на языке этого подхода.

Основная часть. Целью данной статьи является характеристика общих контуров разработанной нами концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия.

Анализ имеющихся в науке определений термина «концепция» [1–8 и др.] позволяет утверждать, что в соответствии с принципом единства формы и содержания концепция должна интегрировать в себе ключевые идеи и способ их предъявления, являть собой определенную теоретическую конструкцию с отчетливо обозначенной логической структурой, т.е. быть представленной как совокупность научных знаний об исследуемом объекте, оформленных специальным образом [6].

Под концепцией формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия университета и организаций-заказчиков кадров мы понимаем объединенный идеей и целью, представленный в определенной логической последовательности комплекс ключевых положений по решению исследуемой проблемы.

Изучив ряд версий конструирования концепции как формы научного знания [4–8 и др.], для описания ее основных положений мы обратились к характеристике ее идеи, цели, структуры, источников, места в системе междисциплинарного знания и педагогической науки.

В основу разработки концепции была положена идея актуализации взглядов на процесс становления опыта деятельности будущего специалиста образования, необходимого для его эффективного встраивания в социально-экономическую систему региона, что предполагает равновесный баланс социального и личностного заказа на образование, а также использование потенциала внешних по отношению к учреждению высшего образования организаций, способных оказать преобразующее влияние на организационно-содержательные характеристики подготовки педагогических кадров и объединенных в сеть, где ведущим участником и организационным посредником является университет, реализующий процессы взаимодействия частей возникающей сложной системы (образовательно-профессионального пространства) в целях обеспечения ее развития.

Содержание основных понятий, использованных в исследовании, можно определить следующим образом. Компетенцию применительно к образованию мы рассматриваем, основываясь на точке зрения, разграничивающей эти понятия по критерию внешнего и внутреннего относительно личности, как заданную норму в освоении образовательной программы, а компетентность – как личностную характеристику человека, определяющую его способность к эффективному выполнению соответствующей деятельности на основе приобретенного в ней опыта. В этой логике данные понятия находятся в органичной взаимосвязке, поскольку «компетенция – это внешне заданная норма, а компетентность – личное качество, характеризующее владение этой нормой» [9, с. 18].

Социально-экономическая компетентность, по нашему определению, – интегративная профессионально-личностная характеристика специалиста образования, обуславливающая его готовность и способность проектировать и реализовывать эффективную профессиональную и социальную деятельность в актуальных экономических условиях.

Смысловую структуру социально-экономической компетентности специалиста образования уместно представить следующим составом, который может служить основой для конструирования номенклатуры соответствующих компетенций:

- осознание и позиционирование себя в качестве реального действующего лица социально-экономического развития региона, родного города или села, общества и государства в целом;
- умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях профессиональной среды и адаптироваться к ним;
- способность изыскивать нереализованные возможности в профессиональной сфере, добиваться их реализации;
- способность превращать идеи в реальный продукт, востребованный в социуме, и реализовывать его;
- умение проектировать собственную профессиональную деятельность с позиции ее социально-экономической и личностной эффективности;
- способность осознанной постановки целей – карьерных, профессиональных, жизненных в целом и их взаимосвязки;
- способность управлять собственной деятельностью и деятельностью других для достижения поставленных целей;
- владение спектром экономических ролей в государственном и частном секторах сферы образовательных услуг (потребитель, собственник, предприниматель, наемный работник и т.п.);
- владение стратегиями повышения социально-экономической эффективности собственной профессиональной подготовки;
- стремление к достижению профессионального и жизненного успеха.

При формулировке цели концепции мы основывались на положении, что она обычно интерпретируется как «мысленное предвосхищение желаемых результатов исследовательской и практической деятельности» [2, с. 55]. Соответственно цель должна являться ориентиром, к которому направлено все содержание концепции. В этой связи целью нашей концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия университета и организаций-заказчиков кадров, способствующее оптимальной реализации данного процесса, повышению его эффективности, а также результативности образовательного потенциала высшей школы как социального института.

Для конструирования цели как системообразующего компонента концепции был использован технологический подход, который реализован нами в построении «древа целей» (декомпозиции главной цели через систему подцелей) на основе соблюдения ряда представленных в научной литературе принципов: формулировки генеральной цели через операциональное описание конечного результата; создание иерархической системы подцелей, раскрывающей ее содержание; декомпозицию и конкретизацию каждой цели верхнего уровня целями нижнего уровня; формулировку всех целей посредством описания желаемых результатов так, чтобы можно было оценить возможность их достижения; относительную независимость целей каждого уровня друг от друга и сопоставимость по масштабу и значению; завершение построения «дерева целей», когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию [10].

В нашем исследовании декомпозиция цели концепции представлена тремя уровнями подцелей (рис. 1).

К подцелям первого уровня относится обеспечение реализации выбранных для исследования методологических позиций – системного, деятельностного, аксиологического и субъектно-средового подходов.

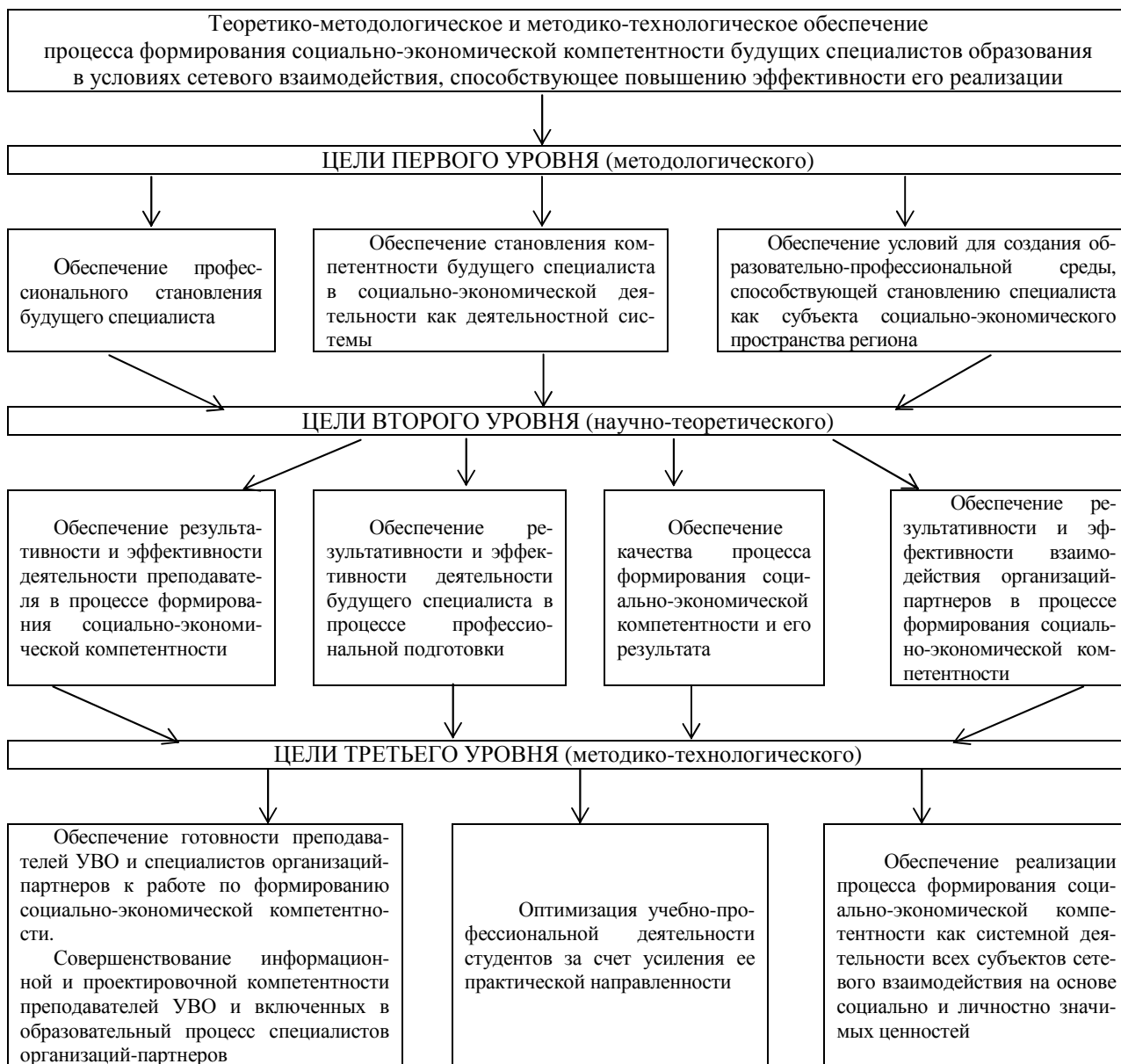


Рисунок 1 – «Дерево целей» концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования

Цели первого уровня конкретизируются подцелями второго уровня, имеющими обобщенный теоретический характер, предполагающими достижение результатов в процессе подготовки кадров, формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования, отражающими реализацию теорий развития личности и деятельности, оптимизации образовательного процесса и др.

Цели третьего уровня связаны с конкретными аспектами деятельности всех субъектов образовательного процесса, реализации сетевого взаимодействия университета и организаций-заказчиков кадров и непосредственно процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования, которые, с нашей точки зрения, позволяют на технологическом уровне сделать этот процесс результативным и эффективным.

Декомпозированная таким образом цель позволит определить содержание концепции, ее значение и границы применимости в системе научного знания.

Изучив предложенные в науке способы композиционного решения научной концепции [1, 5–7 и др.], мы решили представить авторский вариант ее структуры, в которой в качестве компонентов выделили ядро концепции и ее содержательно-смысловое наполнение.

Компонент «ядро концепции» включает закономерности и принципы процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаи-

модействия. В данном случае актуализируется значимость следующих закономерностей процесса подготовки педагогических кадров: детерминации профессионального педагогического образования потребностями личности и общества и зависимости формирования и развития личности от характеристик образовательного пространства. Закономерности позволяют обосновать ведущие принципы построения сетевого образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров: *принцип системности* (многоуровневость и системное единство функций университета в подготовке эффективных педагогических кадров для регионального развития); *принцип социального партнерства* (наличие согласованных позиций субъектов взаимодействия, готовность к их реализации в процессе совместной взаимовыгодной деятельности, потребность в координации усилий, совместной оценке процесса и результатов деятельности, совместная ответственность за результат подготовки педагогических кадров, стремление каждой стороны внести свой вклад в общую деятельность, в т.ч. и за счет привлечения дополнительных ресурсов социума); *принцип баланса интересов* (установление консенсуса между всеми участниками учебно-научно-производственного взаимодействия в процессе подготовки специалистов образования); *принцип индивидуализации и дифференциации* (учет потребностей, интересов, способностей, общей ориентации обучаемого в сфере будущей социально-трудовой деятельности).

Компонент «содержательно-смысловое наполнение концепции» представляет собой проекцию теоретических положений на практическую сферу деятельности субъектов образовательного процесса; включает модели социально-экономической компетентности специалиста образования и процесса формирования ее у студентов педагогических специальностей УВО в условиях сетевого взаимодействия организаций-партнеров. Выделение данного компонента обусловлено необходимостью создания организационно-педагогических условий для формирования у будущих специалистов образования социально-экономической компетентности:

1) на структурном уровне (открытый доступ к соответствующему комплексу ресурсов каждого субъекта сетевого взаимодействия (организаций-партнеров: учреждения высшего образования, учреждений дошкольного образования, учреждений общего среднего образования) для других участников; готовность всех участников взаимодействия к использованию своих ресурсов для достижения общих целей);

2) на содержательном уровне (отбор и структурирование содержания подготовки педагогических кадров в соответствии с потребностями всех субъектов взаимодействия);

3) на технологическом уровне (конструирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; организация управляемой самостоятельной работы обучающихся как средства формирования профессиональных компетенций, собственного педагогического опыта; распределение сферы ответственности за общий образовательный продукт (подготовку специалистов образования) между всеми субъектами сетевого взаимодействия).

В качестве источников разработки концепции мы рассматриваем то, что составляет основу ее построения, определив содержание идейного замысла, и выделяем среди таковых три группы: социальные, теоретические и практические.

Социальные источники концепции дают переосмысление традиционных подходов к решению проблемы подготовки педагогических кадров, определяются общими тенденциями развития общества и выражаются в основных нормативно-правовых документах международного и национального значения, а именно – в социальном заказе на подготовку компетентной в социально-трудовой деятельности личности. К социальным источникам мы отнесли возникновение постнеклассической научной картины мира, трансформировавшей подход к постановке научных проблем и путей их исследования; требования общества и обусловленный ими социальный заказ системе образования на подготовку нового типа личности – компетентной в различных сферах деятельности. Новый, информационный тип общества требует от системы образования, во-первых, формирования личности, способной эффективно действовать в быстро меняющемся мире, во-вторых, – новых подходов в подготовке такой личности к успешной жизнедеятельности. Указанные требования отражены в Рекомендациях Европейского парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. «О ключевых компетенциях обучения в течение жизни для граждан в обществе, основанном на знаниях», Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г., государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (2013) и др.

Теоретические источники концепции определяются степенью разработанности проблемы в науке. Это идеи и теории, касающиеся сущности и особенностей реализации компетентностного подхода (Ж. Делор, Н.В. Дроздова, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Э.М. Калицкий, Н.В. Кузьмина, А.Д. Лашук, А.П. Лобанов, А.В. Макаров, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Р. Уайт и др.), связанные с определением инновационных подходов к построению конкурентоспособного национального университетского образования и обозначению критериев его качества (М.А. Гусаковский, М.И. Демчук, В.А. Капранова, О.А. Олекс и др.).

Практические источники разработки концепции отражают реальное состояние дел в решении проблемы подготовки специалистов образования на практике: международный и отечественный опыт, а также результаты проведенного нами исследования по изучению реальной практики профессиональной подготовки специалистов образования.

Выделенные и охарактеризованные источники концепции позволят нам обоснованно разрабатывать собственные идеи по решению поставленной проблемы.

Учитывая существующие научные теории, отразившиеся на становлении проблемы формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования, мы определили место нашей концепции в теории педагогического знания (рис. 2).

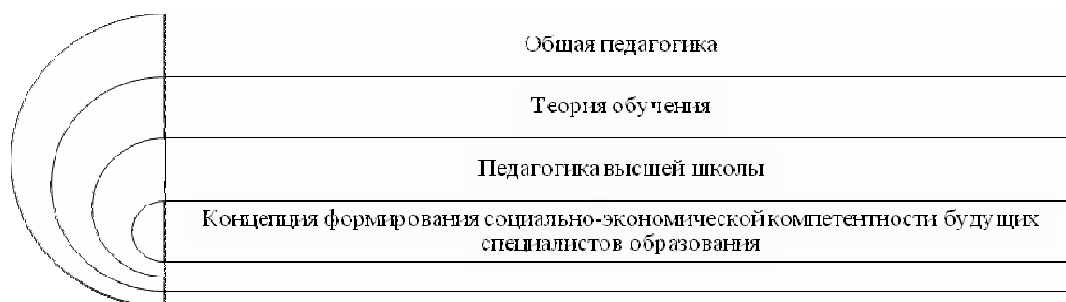


Рисунок 2 – Место концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в теории педагогики

Отметим, что, прежде всего, концепция формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования опирается на традиции и опыт отечественной высшей школы, фундаментальные теории современной общей педагогики. В частности, существенное значение имеют теории деятельности и развития личности, целостного педагогического процесса, педагогических систем, ориентации личности в мире ценностей, управления образовательным процессом, разработки стандартов профессионального образования.

Разработанная концепция строится на основе дидактических теорий: построения учебного процесса, сущности и структуры преподавания и учения, взаимодействия участников учебного процесса, разработки дидактических методов, форм и средств.

Из области содержания педагогики высшей школы при разработке концепции учитывались теории практико-ориентированного обучения, дифференциации и индивидуализации в обучении, организации проектного обучения.

Осмысление разработанной концепции с позиции современной науки позволяет рассмотреть ее как целостную теорию и представить содержание в соответствии с идеей, целью и опорой на социальные, теоретические и практические источники, в строгой логической последовательности, а также определить ее место в структуре педагогической науки и системе междисциплинарного знания (рис. 3).

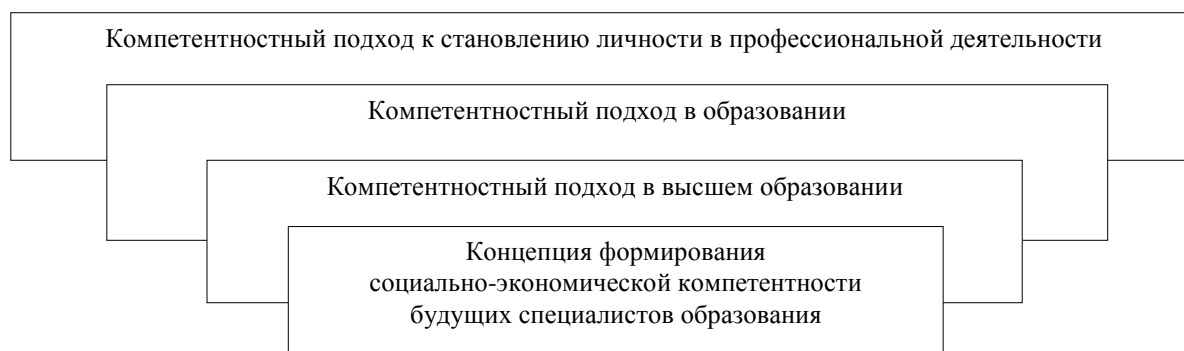


Рисунок 3 – Место концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в системе междисциплинарного знания

Заключение. Раскрытые в статье общие положения концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования, разработанные на основе идеи формирования специфического опыта деятельности будущего специалиста образования, необходимого

для его эффективного встраивания в социально-экономическую систему региона, на основе использования потенциала внешних по отношению к учреждению высшего образования организаций, способных оказать преобразующее влияние на организационно-содержательные характеристики подготовки педагогических кадров и объединенных в сеть, где ведущим участником и организационным посредником является университет, отражают новизну авторской точки зрения, которая заключается в представлении авторской трактовки понятия «концепция формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия»; разработке древа целей концепции и представлении ее в виде трех взаимосвязанных уровней (методологического, научно-теоретического и методико-технологического), что позволяет охватить решение проблем как теоретической, так и практической направленности; описании источников конструирования концепции, являющихся социально-правовой, теоретической и практической основой для решения исследуемой проблемы; определении места концепции в теории педагогики и системе междисциплинарного знания, что позволяет определить ее роль и охарактеризовать методологические связи, определяющие взаимообогащение и взаимодополнение научных теорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новиков, А.М. Докторская диссертация : пособ. для докторантов и соискателей ученой степени д-ра наук / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 1999. – 120 с.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Л.И. Скворцова. – М., 2010. – 736 с.
3. Педагогический словарь : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
4. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.Е. Радионов. – СПб., 1996. – 352 л.
5. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе : моногр. / Е.А. Шумилова. – Челябинск, 2011. – 258 с.
6. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты : моногр. / Н.О. Яковлева. – М. : Информ.-изд. центр АТиСО, 2002. – 194 с.
7. Невзоров, М.Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М.Н. Невзоров. – Хабаровск, 1999. – 347 л.
8. Рослякова, С.В. Общие положения концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста / С.В. Рослякова // Человек и образование – 2014. – № 2 (39). – С. 101–106.
9. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М. : Эйдос; ИОЧ, 2013. – 73 с.
10. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

Поступила 17.01.2016

**GENERAL PROVISIONS OF THE CONCEPT OF FORMATION
OF SOCIAL-ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION**

A. CHEKINA

In the article general provisions of the concept of formation of social-economic competence of future specialists of education developed by the author in the conditions of network interaction of university and the organizations customers of shots are characterized. In a basis of development of the concept by the author the idea of updating of views of process of formation of experience of activity of future specialists of the education necessary for its effective embedding is put into social- economic system of the region. It assumes equal balance of the social and personal order for education, and also use of capacity of the organizations, external in relation to institution of higher education, which are capable to have reformative impact on organizational and substantial characteristics of preparation of specialists of education. These organizations are united in a network where the leading participant and the organizational intermediary is the university realizing processes of interaction of parts of the arising difficult system (educational- professional space) for ensuring its development. Also in the article the purpose, structure, sources of development of the concept, its place in system of interdisciplinary knowledge and pedagogical science are characterized.

Key words: *conception, education, socio-economic competence.*

УДК 376.147.016:81 25

ПРОБЛЕМА КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

*канд. пед. наук А.В. КОНЫШЕВА
(Минский инновационный университет)*

Рассматривается проблема профессиональной компетентности переводчика, которая имеет определенные составляющие. Анализ составляющих заявленной компетенции бесспорно актуален, поскольку характеризует социально-профессиональный статус переводчика. Кроме того, в белорусских стандартах подготовки специалистов обсуждаемого профиля данной компетентности уделяется не много внимания. Аспект межличностного взаимодействия с заказчиком и коллегами включает такие требования, как осознание социальной роли переводчика, в т.ч. соответствие требованиям рынка, понимание специфики спроса на услуги в области перевода, умение найти подход к клиенту, вести с ним переговоры, уточнять требования, задачи и цели клиента, адресата перевода, планировать и управлять своим временем, стрессом, задачами непрерывного обучения, определять и рассчитывать переводческие услуги.

Отмечается, что компонентный состав профессиональной компетентности переводчика соотносится с основными сторонами его деятельности, что и позволило автору выделить определенные составляющие данной компетентности.

Ключевые слова: *перевод, переводчик, компонентный состав, профессиональная компетентность, языковая компетенция, социолингвистическая компетенция, лингвострановедческая компетенция, коммуникативная компетенция, жанрово-стилевая компетенция, текстообразующая компетенция, техническая компетенция, тематическая компетенция, операционная компетенция, экстралингвистическая компетенция, компенсаторная составляющая, переводческая составляющая.*

Введение. Современное общество, интенсивная глобализация и специализация международного взаимодействия определяют необходимость совершенствования стандартов подготовки переводчиков, которые в современных условиях выполняют роль лингвокультурных медиаторов в различных сферах профессионального взаимодействия [1]. В связи с этим объективно возрастает необходимость конкретизации содержания профессиональной переводческой компетенции и определение ее составляющих.

Профессиональная компетентность переводчика включает способность понимания исходного текста и способность создания текста на языке оригинала. При этом жизненный опыт переводчика фигурирует в качестве фонового знания. Среди компонентов профессиональной компетентности переводчика большое значение имеет идиоматическое владение языком перевода. Кроме того, данная компетентность включает и элементы двух соприкасающихся в процессе перевода культур. Четко ориентируясь на исходный текст, переводчик включается в процесс поиска и принятия решения, который завершается «перевыражением» оригинала на языке перевода.

Основная часть. Вопросами профессиональной переводческой компетенции, а также разработкой ее структуры и содержания занимаются многие российские и зарубежные исследователи (Н.Н. Гавриленко, Н.В. Комиссарова, Л.К. Латышев, К. Норд, М. Пресас, А.Д. Швейцер и др.). Однако анализ лингвометодической литературы по переводческой проблематике показывает, что до сих пор не существует единого мнения относительно этого явления и его компонентов.

В процессе формирования профессиональной переводческой компетентности происходит, считает Н.В. Комиссарова, «создание своеобразной языковой личности» [2, с. 323], которая отличается от обычной наличием определенных компонентов. В ее понимании этими компонентами будут следующие: языковая, коммуникативная, текстообразующая и техническая компетенции, а также особые личностные характеристики и морально-этический компонент.

Языковая компетенция предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования языковых норм, в т.ч. орфографических и пунктуационных, способность использовать эти знания, чтобы понимать чужие мысли и выражать собственные в устной и письменной форме.

Переводчик должен обладать языковой компетенцией сразу в двух языках: родном и иностранном. Для успешного осуществления межязыковой коммуникации он должен владеть языковыми средствами, нормами и правилами языка, на котором он разговаривает. По мнению Н.В. Комиссарова, в отличие от носителей языка «характер и границы языковой компетенции переводчика в значительной степени навязываются извне» [2, с. 330]. Это означает, что обычный человек пользуется тем набором языковых средств, которыми он владеет и которые он считает нужным употреблять в определенной ситуации общения.

Для переводчика же выбор языковых средств, цели и сфера коммуникации задаются самим текстом перевода, поэтому специалист должен обладать достаточно высоким уровнем языковой компетенции в обоих языках, чтобы преодолевать трудности при переводе.

В связи с вышесказанным переводчик должен постоянно оттачивать свое мастерство, расширять и пополнять словарный запас, стремиться к узнаванию нового о языке, т.к. общение людей с помощью языка осуществляется своеобразным, сложным путем, и достаточное владение языком – это лишь одно из условий коммуникации.

По мнению А.Б. Шевнина, наличие языковой компетенции подразумевает знание лексики, грамматики и стилистики как иностранного, так и родного языка [3]. Дело в том, что стилевые и/или стилистические особенности языкового оформления высказывания/текста детерминированы такими экстралингвистическими факторами, как предметное содержание, цели, ситуация общения, включающая в себя социальные роли ее участников, т.е. условиями общения в широком смысле этого слова.

Языковую компетенцию некоторые исследователи называют также *социолингвистической*, которую, по нашему мнению, можно рассматривать как составную часть профессиональной компетентности переводчика. Наличие этой составляющей подчеркивает умение переводчика выбрать необходимые элементы, такие как лингвистическую форму и способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникации: сферы, обстановки общения, коммуникативных целей и намерения говорящих.

Эту позицию поддерживает и А.Н. Щукин. Он говорит о том, что переводчику необходимо знать «национально-культурные особенности социального и речевого поведения носителей языка: их обычаи, этикет, социальные стереотипы, историю и культуру, а также способы пользования этими знаниями в процессе общения» [4, с. 140].

Известно, что перевод является актом межкультурного посредничества. В связи с этим глобальная функция переводческой деятельности – интерлингвокультурная (межъязыковая и межкультурная коммуникация) функция. Ее реализация предполагает преодоление лингвоэтнического барьера, под которым понимают «расхождение в языках, закономерностях их функционирования и культурах коммуникантов» [5, с. 17].

По нашему мнению, переводчик должен обладать определенными знаниями и умениями, которые дают ему возможность успешно взаимодействовать в условиях межэтнического характера, т.е. придерживаться этнокультурных традиций, а также изучать различные этнокультуры с целью адекватного существования в полиэтнической среде. В профессиональной деятельности – применять знания об этнокультурах для решения проблем в сфере межэтнического взаимодействия и взаимопонимания. И, конечно, необходимо осмысливать социальные и связанные с ними этнокультурные процессы, а именно, преодолевать этноцентрические установки, предрассудки, стереотипизированные представления.

Преодоление лингвоэтнического барьера позволяет создать предпосылки для восприятия и интерпретации исходного текста и является успешным залогом коммуникации между партнерами. Достижению этой цели может способствовать наличие *лингвострановедческой компетенции*, которая является одним из содержательных компонентов профессиональной компетенции переводчика, что подразумевает определенный набор страноведческих знаний, полученных через иностранный язык, и навыков их применения в процессе перевода. Переводчику необходимо владеть не только вербальными средствами выражения, но и невербальными, которые выражаются:

- в кинестетике (совокупности экспрессивно-выразительных движений, мимики, жестов, наличия визуального контакта, соблюдении длины пауз и т.д.);
- просодике (интонации, громкости, тембре голоса, ритме);
- проксемике (ориентации в пространстве, нормах, соблюдении дистанции при общении);
- такесике (рукопожатиях, похлопывании и т.д.).

По справедливому утверждению Г.Д. Томахина, отсутствие или недостаточность такой компетенции затрудняют адекватность восприятия в межкультурной коммуникации, поскольку без знания лексики с национально-культурным компонентом семантики невозможно адекватное взаимопонимание между разноязычными партнерами [6], также обязательны знания вербальных и невербальных средств выражения. А, как известно, основной задачей переводчика является обеспечение межкультурного взаимопонимания.

Мы считаем, что под лингвострановедческой компетенцией необходимо понимать:

- обладание совокупностью страноведческих знаний,
- знание национально-культурной специфики лексического состава языка, что даст возможность ассоциировать с лексической единицей ту же информацию, что и носителям этого языка;
- умение осуществлять лингвострановедческий анализ как текстового материала, так и коммуникативных ситуаций, и давать им адекватную оценку в процессе перевода;

- реагировать на дискурсивные маркеры отклонения от ожидаемых «инокультурных фреймов» и грамотно в культурном аспекте выражать услышанное или прочитанное;
- поставить себя на место партнера в межкультурной ситуации, преодолевая конфликтные ситуации непонимания, и прогнозировать последствия принятых решений.

Также стоит упомянуть о владении соответствующими переводческими навыками, умениями и личностными качествами, необходимыми для эффективного осуществления межкультурного и межъязыкового посредничества.

Очень важное место в составе профессиональной компетенции переводчика отводится *коммуникативной компетенции*. А.Н. Щукин определяет ее как способность средствами языка «осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной деятельности» [4, с. 140]. А вот, по мнению В.Н. Комиссарова, коммуникативную компетенцию переводчика составляет «способность человека к инференции, т.е. формирование правильных выводов из речевых высказываний об их полном содержании или «смысле на основе фоновых знаний» [4, с. 326]. Это означает, что переводчик должен обращать внимание на то, правильно ли рецепторы перевода его воспринимают ввиду владения разным объемом фоновых знаний. В случае необходимости переводчик может сообщить дополнительную фоновую информацию с целью облегчить понимание текста перевода.

Немаловажен и тот факт, что одна из более поздних работ А.Б. Шевнина посвящена вопросу о *жанрово-стилевой компетенции* как одной из составляющих переводческой компетенции. В ней автор говорит о том, что переводчик, приступая к переводу, «должен определиться по двум основополагающим параметрам: в каком речевом жанре выполнен текст и в каком функциональном стиле он функционирует» [7, с. 124], т.к. эти два параметра определяют специфику текста, его оценочно-смысловые оттенки и формально-структурную организацию, причем именно информационная структура общения определяет его языковой стиль. Далее он отмечает, что «преимущественное использование определенных форм существования языка и определенных его функциональных типов» детерминировано сферой общения, а также характерными для данной сферы видами деятельности и тематикой коммуникации [7, с. 125].

Одним из условий профессионализма переводчика является владение *текстообразующей компетенцией*. По мнению В.Н. Комиссарова, это «умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, обеспечивать надлежащую структуру текста, использовать языковые единицы текста по правилам построения речевых единиц в языке, оценивать место и соотношение отдельных частей текста и воспринимать текст как связное речевое целое» [2, с. 327–328].

Наличие у переводчика текстообразующей компетенции предполагает развитую способность выбирать переводческую стратегию в отношении текста, определять тип исходного текста, тип реципиента перевода и цель переводческого акта, грамотно интерпретировать смысл сообщения, учитывая намерение отправителя, приблизить лексико-грамматическую структуру текста перевода к тексту оригинала, оценить место и соотношение отдельных частей текста, обеспечить когерентность, целостность текста и воспринимать текст как «единицу коммуникации» [2, с. 328].

Специальные (профессиональные) знания, умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения своей деятельности, являются еще одной составляющей профессиональной компетенции переводчика – *технической компетенцией*. Отличается она от других тем, что затрагивает область специальных знаний и умений, а не свойства личности и способности. Специалисту в области перевода следует иметь представление о сущности и задачах переводческой деятельности, основных положениях теории перевода, переводческой стратегии и приемам перевода. В.Н. Комиссаров считает, что «стратегия переводчика охватывает три группы общих принципов осуществления процесса перевода:

- 1) некоторые исходные постулаты;
- 2) выбор общего направления действий, которым переводчик будет руководствоваться при принятии конкретных решений;
- 3) выбор характера и последовательности действий в процессе перевода» [2, с. 333].

Думается, что одной из составляющих профессиональную компетенцию переводчика можно рассматривать и *тематическую компетенцию*, которая в отечественной образовательной традиции характеризует профессионально ориентированный компонент подготовки и квалификации переводчика (умение осуществлять поиск специализированной информации различного профиля, способность развивать свои знания в специальных областях (освоение системы понятий, методов, рассуждений, презентации, терминология и т.д.), умение учиться, развитие способностей к анализу, синтезу и обобщению).

В результате нашего исследования была установлена особая роль *операциональной компетенции* для деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации. В ходе проведенного нами анализа научной литературы мы выяснили, что она упоминается в работах большинства отечественных и зарубежных переводоведов, но называется по-разному.

Термин «операциональная компетенция» был заимствован нами у С.А. Корольковой [8, с. 59]. Его преимущество состоит в том, что он четко отражает логическую основу данной составляющей профессиональной компетенции переводчика. Операциональная компетенция представляет собой владение технологией перевода, включает теоретические знания в области переводоведения, которые обеспечивают понимание сущности и задач переводческой деятельности. Она предполагает владение переводческими трансформациями, умение выбирать и правильно их использовать для преодоления переводческих трудностей, связанных с лексическими, грамматическими и стилистическими расхождениями текстов оригинала и перевода. В целом к данной компетенции можно отнести следующие комплексные умения:

- анализировать текст оригинала;
- выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы;
- выбирать способы их решения; осуществлять перевод в соответствии с избранной стратегией;
- редактировать свои и чужие переводы.

Наличие данной составляющей в профессиональной компетенции переводчика представляется нам крайне важной в связи с современными требованиями к профессиональной переводческой деятельности. В частности, в настоящее время актуальными для переводчика являются умения защищать свой перевод перед заказчиком, обосновывать переводческие решения.

С нашей точки зрения, эта компетенция является одним из основных аспектом профессиональной деятельности, т.к. именно она включает такие знания, навыки и умения, которые позволяют переводчику с успехом разрешать любые возникающие переводческие трудности и тем самым осуществлять адекватный перевод. Помимо этого данная компетенция соотносится с другими составляющими профессиональной переводческой компетентности и задействована в переводе постоянно.

Переводческий и педагогический опыт автора статьи свидетельствует о том, что, несомненно, интересной является трактовка *экстралингвистической компетенции*, которая определяется как «динамическое единство разноуровневых декларативных (имплицитных и эксплицитных) предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, лежащих вне структуры языка и включающих в себя знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации, ее участниках, и другие знания об окружающем мире, в том числе, знания об актуальных событиях» [9].

По нашему мнению, особую роль следует отвести формированию *компенсаторной* составляющей профессиональной компетенции, т.е. умению вести себя в ситуации делового общения, избегать затруднительных ситуаций или находить выход из них, что поможет преодолеть психологический барьер в общении с иностранцами, боязнь совершения ошибок. Придать уверенность в собственных силах помогают навыки перевода в рамках определенной стратегии и регистра общения, что определяет необходимость формирования *переводческой* составляющей профессиональной компетенции переводчика.

Заключение. Таким образом, мы приходим к выводу о многокомпонентности состава профессиональной компетентности переводчика и неоднозначности критериев его выделения. Так, Р.К. Миньяр-Белоручев ставит знак равенства между коммуникативной и речевой компетенциями, при этом также выделяя языковую и коммуникативную компетенции в качестве одноуровневых компонентов, а ряд других ученых (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова, Е.Н. Соловьева, Е.Н. Гром) считают языковую компетенцию составляющей коммуникативной компетенции. Все большее внимание в современном мире уделяется и проблеме овладения компьютерными технологиями (исследовательские группы РАСТЕ и ЕМТ) и т.д.

Поэтому можно сделать вывод о том, что в научном мире не существует единого мнения по поводу компонентного состава профессиональной компетентности переводчика. Кроме того, мы считаем невозможным выделить универсальную классификацию компонентов профессиональной компетентности переводчика, отвечающую всем взглядам ученых и исследователей.

Думается, что следует отталкиваться непосредственно от тех трудностей, с которыми будущие переводчики встречаются на практике. В этом случае необходимо выделять наиболее значимые составляющие профессиональной компетентности, формирование которых позволит успешно вести профессиональную деятельность переводчику в будущем.

Таким образом, различные подходы к определению структуры и содержания профессиональной компетентности переводчика позволяют считать их методологической базой для продолжения уже созданного ряда компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атабекова, А.А. Обучение студентов-юристов профессионально ориентированной лингвокультурной медиации / А.А. Атабекова // Высш. образование сегодня. – 2011. – № 8. – С. 55–58.

2. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Шевнин, А.Б. Категория качества перевода и эрратология / А.Б. Шевнин // Проблемы перевода и межкультурной коммуникации. – Вып. 2. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – С. 60–63.
4. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Шукин. – М., 2004. – 416 с.
5. Латышев, Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания : кн. для учителя школ с углубл. изучением нем. яз. / Л.К. Латышев. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
6. Томахин, Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностр. языки в школе. – 1980. – № 2. – С. 84–88.
7. Шевнин, А.Б. Жанрово-стилевая компетенция переводчика / А.Б. Шевнин // Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2008. – С. 124–133.
8. Королькова, С.А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.А. Королькова. – Волгоград, 2006. – 198 л.
9. Аликина, Е.В. Формирование экстралингвистической компетентности устных переводчиков [Электронный ресурс] / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/102-6037/>.

Поступила 29.03.2016

THE PROBLEM OF THE COMPONENTS' STRUCTURE OF TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE

A. KONYSHEVA

The problem of translator's professional competence is examined in the article. It has certain components. Analysis of the declared competence is certainly actual as characterizes the socio-professional status of translators. Besides, training standards in Belarus under the competence profile is given little attention. Aspect of interpersonal interaction with customers and colleagues, includes such requirements as the comprehension of the social role of the translator, including compliance with the requirements of the market, understanding the demand for services in the field of translation, the ability to find the approach to the customer, to negotiate with the client, update requirements, tasks and objectives of the client, the recipient of transfer, to plan and manage your own time, stress, tasks, continuous learning, identify and count the translation services.

It is notes that all the components of the translator's professional competence are correlated with the main parties of his activity, which made it possible to the author to pick out the certain components of this competence.

Key words: translation, translator, component structure, professional competence, language competence, socio – linguistic competence, linguistic-local lore competence, communication competence, genre and style competence, competence of text formation, technical competence, thematic competence, operation competence, extralinguistic competence, compensating component, translation component.

УДК 37.017; 37.035, 159.9.072; 159.9.075

КРАТКОСРОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ

канд. психол. наук В.Г. СТУКАНОВ
(Академия МВД Республики Беларусь, Минск)

Образование осужденных является одним из основных средств формирования правосознания личности осужденных, их исправления и предупреждения рецидивной преступности. Одно из новых направлений исправления – реализация в условиях лишения свободы краткосрочных целевых образовательных программ, направленных на гуманитарное просвещение осужденных (нравственно-правовое, антинаркотическое, антиалкогольное, экономическое, психологическое и т.д.). Цель программ – формирование в сознании осужденных реальных, конкретных, соответствующих их субъективным возможностям правоупослушных моделей поведения при удовлетворении потребностей, а также решению жизненных проблем. Они должны быть направлены на подготовку осужденных к осуществлению комплекса социальных ролей, выполнению соответствующих им обязанностей. Так, осужденный должен быть подготовлен к трудовой деятельности; должен уметь обустроить свой быт, заботиться о своем жилье; уметь правомерно строить отношения с другими людьми; уметь развлекаться, правильно проводить досуг. Особое значение имеет избавление от алкогольной и наркотической зависимости и формирование антиалкогольной устойчивости, мотивации трезвого образа жизни.

Ключевые слова: образовательные программы, правосознание, исправление, осужденные, исправительные учреждения.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что чем выше уровень образования граждан, тем ниже уровень преступности в обществе. Подтверждает данный тезис следующие сведения (табл. 1). Так, по сравнению с трудоспособным населением Республики Беларусь в местах лишения свободы отбывают наказание в два раза меньше человек с высшим образованием, в полтора – с профессионально-техническим, при этом в два раза больше, имеющих только базовое либо начальное образование, и в полтора раза больше, имеющих только общее образование [1].

Таблица 1 – Уровень образования трудоспособного населения Республики Беларусь и осужденных к лишению свободы

Категория	Образование, %				
	высшее	профессионально-техническое или среднеспециальное	общее среднее	базовое или начальное	нет образования
Трудоспособное население Республики Беларусь	20,5	43	26	7	0,04
Осужденные к лишению свободы	10	30	40	15	нет данных

Образование осужденных – по праву одно из ведущих средств формирования правосознания личности, их исправления и предупреждения рецидивной преступности. Общему и профессионально-техническому образованию осужденных в отечественной пенитенциарной практике придается большое значение. Вместе с тем потенциал образовательного воздействия на осужденных в настоящее время реализуется не в полном объеме. Причина – практически полное разрушение в 90-х годах прошлого столетия системы общего и профессионально-технического образования осужденных. Если в 1991 г. в каждом исправительно-трудовом учреждении Управления по исправительным делам МВД БССР функционировала средняя школа и профессионально-техническое училище, то через десять лет – только шесть ПТУ и три школы (которые сохранились лишь в воспитательных колониях). Начиная со второй половины 2000-х годов усилиями Департамента исполнения наказаний МВД и Министерства образования Республики Беларусь начато воссоздание системы профессионально-технического образования в исправительных учреждениях, ведется работа по внедрению дистанционного высшего образования. В настоящее время в каждом исправительном учреждении созданы условия для получения осужденными профессионального образования, трудовой квалификации.

Повышение эффективности процесса исправления осужденных и формирования их правосознания возможно при условии реализации в период отбывания наказания *краткосрочных целевых*

образовательных программ, направленных на гуманитарное просвещение, формирование и развитие положительных качеств личности, обеспечивающих готовность к законопослушному образу жизни, а также укрепление антикриминальной устойчивости личности, выражающейся в способности противостоять криминогенным влияниям других лиц и условиям жизни. Краткосрочные образовательные программы в исправительных учреждениях преимущественно должны быть направлены на нравственно-правовое, антинаркотическое, антиалкогольное, экономическое, психологическое просвещение осужденных.

Стратегическая цель программ – формирование в сознании осужденных реальных, конкретных, соответствующих их субъективным возможностям правопослушных моделей поведения при удовлетворении потребностей, а также решении жизненных проблем. Гуманитарные образовательные программы должны носить целенаправленный и комплексный характер. Основными формами реализации таких программ являются: проведение учебных занятий по правовому, нравственному, антиалкогольному (антинаркотическому) просвещению; демонстрация воспитательно-профилактических и информационно-просветительских видеофильмов; активное использование наглядной агитации; публикации в газете уголовно-исполнительной системы МВД Беларуси «Трудовой путь»; выступления перед осужденными представителями правоохранительных и исполнительных органов, религиозных и общественных объединений; работа самостоятельных организаций и информационно-просветительских групп осужденных.

Правосознание охватывает основные области юридически значимого поведения человека при обеспечении материальных потребностей, взаимодействии с другими людьми, развлечении и досуге, а также его социальные роли, реализация которых регламентирована правом и предусматривает определенные обязанности и запреты [2].

В этой связи образовательные программы, во-первых, должны быть направлены на формирование нравственно-правовой позиции в основных сферах социального поведения и подготовку к осуществлению комплекса социальных ролей, выполнению соответствующих им обязанностей, а также подготовку к решению жизненных проблем, с которыми осужденному предстоит столкнуться:

– осужденный должен быть подготовлен к *трудовой деятельности*, осознавать, что труд – единственный законный источник материального обеспечения жизни для трудоспособного человека. Он должен иметь специальность, готовность к систематическому труду, соблюдению трудовой дисциплины, уметь правильно строить отношения с членами трудового коллектива и руководителями. Он должен иметь адекватный уровень материальных притязаний, уметь рационально использовать заработанные деньги, быть бережливым;

– осужденный должен *уметь обустроить свой быт*, постоянно заботиться о своем жилье, поддерживать его в исправном состоянии, порядке и чистоте;

– осужденный должен *уметь правомерно строить отношения с другими людьми*. Он должен быть подготовлен к добропорядочному поведению в семье, выполнению обязанностей по отношению к детям, родителям, другим родственникам. Он также должен понимать необходимость и стремиться тактично строить отношения с другими людьми, в т.ч. с представителями и работниками правоохранительных и государственных органов. Особое значение имеет дистанцированность от лиц, ведущих противоправный и аморальный образ жизни. Необходимо сформировать понимание необходимости не допускать перенесения на отношения с другими людьми норм поведения и стереотипов, усвоенных в период отбывания наказания;

– осужденный должен *уметь развлекаться*, в связи с чем необходимо формировать интерес к культурным, здоровым, полезным формам проведения досуга. Особое значение имеет избавление от алкогольной и наркотической зависимости и формирование антиалкогольной устойчивости, мотивации трезвого образа жизни.

Во-вторых, гуманитарные образовательные программы должны охватывать два противоположных аспекта:

- раскрывать и прививать положительное;
- обличать отрицательное.

Первостепенное значение при этом должно придаваться развитию положительного, а не только обличению отрицательного. При этом воспитание правильных взглядов, позиций и намерений должно осуществляться при ведущей роли воспитателя, но через самостоятельное умозаключение и принятие решения на основе свободы выбора (рекомендаций осмыслить и сделать вывод, утверждения самостоятельности осужденного в своем выборе). Формирование положительных качеств личности, прежде всего личностных ценностей, принципов и норм поведения, нуждается в их закреплении. Для этого важна педагогическая поддержка правильных взглядов, убеждений и намерений, укрепление уверенности в их осуществлении и положительном будущем.

Необходимо учитывать, что целенаправленное изменение определенного свойства личности требует изменения связанных с ним свойств. Например, для того чтобы сформировать положительное отношение к труду как единственно возможному законному способу материального обеспечения жизни, необходимо изменить ранее сложившиеся негативные представления о труде, о том, что трудовая деятельность не может приносить необходимые материальные блага. Далее необходимо изменить уровень материальных притязаний в сторону их умеренности и реальности, сформировать готовность к каждодневному труду, соблюдению трудовой дисциплины, уверенность в успешном освоении трудовой деятельности, приобретении уважения в трудовом коллективе при добросовестном отношении к труду и др.

Эффективная реализация краткосрочных образовательных программ предполагает выполнение определенных условий:

– *подготовка системного дифференцированного учебно-методического комплекса для различных категорий осужденных*, например, для осужденных несовершеннолетних в воспитательных колониях; осужденных женщин; осужденных, впервые отбывающих наказание в виде лишения свободы; осужденных-рецидивистов; осужденных, отбывающих наказание в условиях ограничения свободы и т.д.;

– *соответствующая подготовка сотрудников исправительных учреждений (ИУ) и целевая ориентация их деятельности*. Традиционно практика направлена на обеспечение внутреннего порядка в исправительном учреждении и управляемости осужденных. Иными словами – чтобы «сделать» хорошего осужденного, а не хорошего человека как члена общества. При этом персонал ИУ зачастую не имеет ясного понимания сущности исправления осужденных и веры в возможность исправить преступника, в реальность достижения этой цели.

В этой связи особое значение имеет идеология исправительного процесса, ориентированного на конечную цель и выполнение главного предназначения – положительно изменить осужденных, чтобы они были подготовлены для благополучной законопослушной жизни после освобождения. Осужденным нужно разъяснить цели отбытия наказания: каждый из них за время, проведенное в местах лишения свободы, должен осознать главные ценности счастливой жизни и стремиться стать лучше по своим личным качествам, чтобы после освобождения жить, не преступая законов и не принося тем самым горя себе, своим близким и другим людям.

Приятие такой идейной основы исполнения и отбывания наказания сотрудниками и осужденными неизбежно приведет к снижению противоречий их интересов и позитивному взаимодействию между ними. Такая идеология исполнения и отбывания наказания выступает основой принципа сотрудничества воспитателя и воспитуемого и призвана создать атмосферу взаимопонимания и сознательного стремления осужденных к положительному поведению и самоизменению. Параллельно решается задача формирования положительного образа воспитателя и целей его деятельности, что является важнейшим условием положительного восприятия его педагогических влияний и личного примера. Поэтому воспитатель должен показать осужденному свое стремление помочь в решении его проблем, приложить силы, чтобы человек нашел себя в нормальной жизни, заслуженно освобожден досрочно и т.п.

В-третьих, важнейшим условием эффективной реализации образовательных программ является построение конструктивного общения между сотрудниками исправительных учреждений и осужденными. В контексте этого вопроса важным моментом является терминология обращения сотрудников к осужденным и осужденных к сотрудникам. Слова, используемые в обращении к человеку, программируют на проявление определенной позиции. Так, обращение «гражданин осужденный» подчеркивает формальный правовой статус и постоянно напоминает лицу, отбывающему наказание, о его положении и должном поведении. В то же время эта форма обращения способствует внушению осужденным представлений об их социальной отчужденности и тем самым угнетает чувство достоинства – важнейшую смыслообразующую ценность. Для этого можно использовать более широкий перечень официально закрепленных форм обращений к осужденным адекватно педагогической ситуации: «гражданин Иванов», «граждане, стремящиеся к досрочному освобождению» и т.д.

Важное значение имеет морализация общения сотрудников с осужденными, насыщение его темами, суждениями, терминами, обращениями, представляющими символы положительного поведения, обозначающими благородные качества личности и идеалы, моральные чувства и эстетические вкусы, благоразумные поступки и т.д., например, «добропорядочный человек», «благоразумный поступок», «культура поведения», «мудрое решение», «доброе отношение» и т.п.

В-четвертых, реализация гуманитарных образовательных программ требует расширения субъектов воспитательного воздействия. Необходимо учитывать, что сотрудник-воспитатель, обладающий даже высоким педагогическим мастерством, имеет ограниченный потенциал воздействия, связанный с образом стиля и речевых стереотипов. Кроме того, необходимо учитывать, что положительная в воспитательном плане информация, идущая от одного человека, может создавать впечатление о том, что преподносимые им идеи, принадлежат только ему и не распространены в обществе. Расширение круга субъ-

ектов воспитательного воздействия, с одной стороны, обеспечивает более активное, разностороннее и многообразное воздействие, с другой – создает впечатление, что преподносимые взгляды являются общепринятыми среди значительной части людей, что усиливает эффект воспитательного воздействия. Целесообразно участие в образовательных программах сотрудников различных категорий, т.е. реализация принципа «каждый сотрудник – воспитатель».

Возможен вариант, когда каждый сотрудник станет специализироваться на одной-двух образовательных программах и будет проводить занятия с осужденными в рамках всей колонии. Тогда с одними и теми осужденными будут проводить занятия максимальное количество персонала. Так, например, сотрудники воспитательной службы могут закрепляться за отдельными направлениями гуманитарного просвещения осужденных в масштабе всего учреждения по следующей примерной схеме: начальник отдела исправительного процесса либо его заместитель отвечает за организацию нравственного просвещения осужденных, начальник отделения воспитательной работы в отрядном звене – правового (либо антиалкогольного и антинаркотического), начальник отдела (отделения, группы) психологического обеспечения – психологического в рамках изучения курса «Основы самопознания и самоуправления»; старший инструктор по воспитательной работе со спецконтингентом – за организацию работы внутренних радиотелесетей, подготовку специальных воспитательно-профилактических видеофильмов, информационно-образовательных передач, подготовку стенгазет колонии.

Сотрудник, ответственный за организацию отдельного направления гуманитарных образовательных программ, осуществляет подготовку учебно-методических материалов, ежемесячно проводит коллективные воспитательные занятия с осужденными таким образом, чтобы в течение года охватить выступлениями по каждой теме все отряды учреждения, организует выступления по отдельным направлениям гуманитарного просвещения перед осужденными представителями правоохранительных, исполнительных и распорядительных органов, трудовых коллективов, общественных и религиозных объединений и т.д. Все подготовленные материалы после проведения занятий с осужденными передаются начальникам отрядов для дальнейшего использования в воспитательной работе.

В реализации гуманитарных образовательных программ допустимо участие подготовленных осужденных, способных оказать позитивное воспитательное воздействие на других осужденных. Подобное участие можно закрепить в рамках действующего в практике ИУ института информационно-просветительских групп из числа осужденных [3]. Информационно-просветительская группа – это группа наиболее образованных осужденных, которые оказывают содействие сотрудникам ИУ в подготовке и проведении воспитательных мероприятий, а также активно участвуют в проводимых мероприятиях. Работа таких групп может осуществляться по всем направлениям гуманитарных образовательных программ.

И последнее, участие в образовательных программах должно стать обязанностью осужденного, что требует изменений в законодательстве. Так, при назначении наказания суд может установить обязанность принять участие в определенных гуманитарных образовательных программах, например, антиалкогольного и антинаркотического характера, образовательных тренингов «Умение владеть собой» или «Основы самопознания и самоуправления». Тогда прохождение осужденными образовательных программ станет одним из необходимых условий решения вопросов досрочного освобождения от наказания.

Таким образом, гуманитарные образовательные программы представляют собой краткосрочные интенсивные обучающие курсы, направленные на формирование в сознании осужденных правопослушных моделей поведения в сфере материального обеспечения жизни, взаимодействия с другими людьми, потребления и досуга и реализующиеся в рамках правового, нравственного, антиалкогольного, психологического и др. просвещения. Внедрение в практику деятельности исправительных учреждений данных программ будет способствовать укреплению правопорядка в учреждении, вовлечению осужденных в полезную активность, формированию готовности к правопослушанию и, в конечном итоге, снижению уровня рецидивной преступности в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уровень образования населения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by/perepis-naseleniya/perepis-naseleniya-2009-goda/vyhodnye-reglamentnye-tablitsy/uroven-obrazovaniya-naseleniya>. – Дата доступа: 15.01.2015.
2. Пастушеня, А.Н. Психологическая характеристика индивидуального и общественного правосознания: структурно-содержательный аспект [Электронный ресурс] / А.Н. Пастушеня // Психология и право. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw>. – Дата доступа: 29.11.2015.
3. Методические рекомендации по организации работы информационно-просветительских групп из числа осужденных : решение оператив. совещ. Департамента исполн. наказаний МВД Респ. Беларусь № 80с/1 от 29 дек. 2008 г.

4. Направления совершенствования воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях : решение семинара-совещ. Департамента исполн. наказаний МВД Респ. Беларусь с зам. нач. учреждений по испр. процессу и работе с личным составом от 29 мая 2007 г.

Поступила 16.02.2016

SHORT-TERM EDUCATION PROGRAMS FORMATION AS A MEANS OF LEGAL PERSON CONVICTED

V. STUKANOV

Education convicted is one of the main means of correction and prevention of recidivism. One of the new directions of correction is the realization in the conditions of imprisonment of short-term targeted educational programs aimed at educating convicts humanitarian (moral, legal, anti-drug and anti-alcohol, economic and psychological, etc.). The purpose of the programs - the formation in the mind of convicted real, concrete, corresponding to their subjective capabilities law-abiding behavior in meeting the needs and solving life's problems. They should be aimed at training sentenced to implement a set of social roles to fulfill their respective responsibilities. Thus, the convicted person should be prepared to work; must be able to equip your life, take care of their housing; to be able to legally build relationships with other people; to be able to have fun, right on my free time. Of particular importance is to get rid of alcohol and drug addiction and alcohol formation stability, motivation sober lifestyle.

Key words: *educational programs, legal personality, correction, convicts in prison.*

УДК 37.01:7.05(091)

**АРТ-ПЕДАГОГИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА
ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ****И.В. ЕРМОЛЬЧИК***(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)*

На основе анализа исследований представителей разных областей научного знания (истории, философии, педагогики, психологии, искусствоведения и др.) освещается история взаимодействия педагогической мысли и искусства с древних времен до начала XXI в. – периода формирования арт-педагогики как нового практического направления, ставшего результатом исторического взаимодействия полярных форм познания.

Ключевые слова: арт-педагогика, история педагогики, искусство, арт-терапия.

Введение. Наука и искусство – способы освоения мира, интеграция которых дает возможность его целостного осознания. По-прежнему актуально высказывание немецкого мыслителя И.В. Гете, который говорил о связи науки и искусства следующее: «...чтобы наука приносила людям пользу и радость, а не вред и горе, она должна крепить свою связь с искусством, высшая цель которого – нести разуму добро и красоту» [1]. В XXI в. гармоничное взаимодействие двух полярных форм познания привело к формированию нового научно-практического направления, получившего название «арт-педагогика». Актуальность развития данного симбиоза подтверждается наличием целого ряда исследований в разных отраслях научного знания: философии – А.Г. Заховаевой (2005), психологии – М.Е. Бурно (1998), Е.А. Медведевой (2007), А.И. Копытина (2010), педагогики – Т.К. Донской (1990), Н.Ю. Сергеевой (2010). Это позволяет говорить о том, что арт-педагогика является результатом исторического влияния средств искусства на решение педагогических задач.

Основная часть. Уже в VI в. до н.э. в Китае существовали первые философские школы. Их создатели видели педагогический смысл использования искусства «в развитии “пяти постоянств” или врожденных добродетелей: человеколюбия, чувства долга, благопристойности, разумности и правдивости» [2, с. 245].

Наравне с Китаем активно шло формирование античных государств. Особое место среди них занимает Древняя Греция, жители которой правомерно считаются родоначальниками практически всех видов искусств. Их античная культура органично использовала музыку, поэзию, театр, танец, изобразительное искусство как для развития личности человека, так и для воспитания масс. Стоит отметить, что значение искусства стало одной из основных тем в философских размышлениях Платона, Аристотеля, Демокрита, Пифагора, которые считали, что именно оно является источником, способным установить гармонию и порядок во всем (от Вселенной до человеческой души).

Рассмотрим педагогический опыт славянских народов периода Древней Руси и Русского государства. Сложно говорить о характере влияния искусства на языческое воспитание «руссов» в силу скудности сведений, дошедших до наших дней. Однако, ссылаясь на работы Б.А. Рыбакова, который утверждал, что «в языческие времена искусство было неразрывно связано с самим язычеством» [2, с. 246], можно считать, что устное народное творчество и стало тем самым симбиозом педагогики и искусства. Особое место в этом явлении занимают произведения малого жанра фольклора, получившие наибольшее распространение в христианский период развития Руси. Именно с помощью пословиц, поговорок, примет, загадок, прибауток и т.п. осуществлялось знакомство ребенка с окружающим миром и, как следствие, формировалась его личность.

Характер воспитания и обучения личности в период Средневековья значительно разнится с античными представлениями. На первый план в V в. выходит религия. Основными средствами обучения и воспитания в этот период становятся церковные заповеди и учения, а средства искусства лишь помогают прояснить смысл их содержания. Вместе с тем и само искусство обретает новые виды и жанры (хоровое пение, иконопись, духовная музыка), цель которых – формирование идеалов духовности и аскетизма.

Согласно исследованиям И.Л. Вишневской, А.П. Садохина, эпоху Средневековья можно считать периодом театров, поскольку они начинают активно проникать во все сферы жизни общества. И необходимо отметить этап, когда театр становится частью педагогического процесса отдельных учебных заведений. Основная цель театральных постановок – облегчить усвоение латинского языка и помочь в запоминании библейских сюжетов. Особого внимания заслуживает факт, что предметом драматизации становились, в первую очередь, понятия, которые в полной мере можно постичь лишь через чувства и эмоции (Совесь, Ревность, Любовь, Время, Мир, Благополучие и т.п.).

На смену Средним векам пришел новый период, который историки и культурологи называют эпохой Возрождения, или Ренессансом. Леонардо да Винчи, А. Дюрер, Л. Гиберти стремились к возрождению античных принципов обучения и воспитания. Появились первые сочинения искусствоведческого характера, оказавшие сильнейшее влияние на развитие педагогической мысли. В школах возобновляется преподавание «семи свободных искусств» (грамматики, риторики, диалектики, арифметики, геометрии, астрономии, музыки), которые получили развитие еще в античные времена, но к XIII в. стали считаться устаревшими и, по словам Ф. Аквинского, «недостаточными для деления теоретической философии».

Если развитие образования и воспитания в эпоху Возрождения определял гуманизм, то формирование педагогической мысли первых двух веков Нового времени определяло Просвещение – течение, основанное на убеждении, что решающую роль в развитии и прогрессе общества играют разум и наука. Многие философы, писатели и педагоги (И.И. Винкельман, Г.Э. Лессинг, Н.И. Новиков) начали открыто говорить об искусстве как формирующем начале личности. Выдающийся педагог-мыслитель Я.А. Коменский в своей «Великой дидактике» возвращается к античной трактовке понятия искусства, представляя его как «любую человеческую деятельность, доведенную до совершенства опытом и знаниями», говорит о необходимости использования в педагогическом процессе наглядности, поскольку с ее помощью проще донести до сознания учащихся научные понятия и абстрактные положения. В контексте рассматриваемого вопроса необходимо упомянуть еще один труд педагога-новатора, ставший логическим продолжением «Великой дидактики», – учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Именно на страницах этой книги-азбуки Коменский впервые в истории использует наглядные графические рисунки.

Современные исследования в области истории, искусствоведения и педагогики позволяют говорить, что период Просвещения в Западной Европе отмечен зарождением в педагогической практике идей эстетического воспитания и художественного образования, основой для которых послужили работы великих философов Г. Гегеля, И.В. Гете, И. Канта, Ф. Шиллера.

Развитие педагогической мысли в России этого периода тесно связано с именем великого педагога К.Д. Ушинского. Именно он впервые в своей книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–69) открыто заявил, что педагогика не вправе называться наукой, ибо она искусство, причем «высшее из искусств», потому что призвана, в первую очередь, усовершенствовать самое сложное – природу человека, «его душу и тело» [3, с. 24].

Конец XIX в. ознаменован появлением первых фундаментальных работ, теоретически обосновавших влияние различных видов искусства и художественного творчества на становление личности ребенка. Среди них можно отметить: «Дети-художники» К. Риччи, «Рембрандт как воспитатель» Ю. Лангбена, «Развитие художественного творчества ребенка» Г. Кершенштейнера, «Искусство как предмет обучения» Ф.И. Шмита, «Рисунок как материал для изучения ребенка» Е.А. Флериной, «Художественное творчество и воспитание» А.В. Бакушинского и др.

Закономерным продолжением теоретических поисков стало активное практическое использование возможностей искусства в образовании первой половины XX в. Наиболее яркий пример органичного влияния искусства на обучение – программа работы «вальдорфской школы». По мнению ее создателя – немецкого философа Р. Штейнера, только с развитием художественного «фундамента» ребенка можно воспитать его личность. Именно по этой причине лучшим средством усвоения любого материала считался детский рисунок, способный сделать простым и увлекательным переход из реальности в мир знаков.

В России в начале XX в. устанавливается власть Советов. Искусство в этот сложный политический и экономический период превращается в средство распространения революционного образа мыслей. Больше всего приверженцев нового политического режима прельщала мысль о колоссальной воспитательной силе искусства, которую можно направить на решение задачи создания «новой генерации людей» [2, с. 247]. Вместе с тем были педагоги, которые не стремились использовать искусство в качестве источника формирования «нужного» типа мировоззрения. Особого внимания заслуживают супруги Шацкие, запустившие в 1919 г. работу Первой опытной станции по народному образованию. Важную составную часть воспитательной работы в детских учреждениях педагоги видели в «эстетизации» жизни воспитанников. Воспитанникам колонии прививали любовь и понимание творчества великих музыкантов, а также русской народной музыки и песен (руководитель музыкальных занятий – В.Н. Шацкая). Театральные постановки пьес, инсценировки событий жизни, массовые праздничные действия осуществлялись в Первой опытной станции педагогами и детьми совместно (театр, в т.ч. передвижной, под руководством А.А. Фортунатова). Однако работала данная станция недолго, поскольку свободная и творческая педагогика априори не могла существовать в режиме тоталитарной диктатуры, окончательно установившейся в стране советов к середине 30-х годов.

В это время в странах Европы и США потенциал искусства как средства развития и формирования личности человека начал активно применяться в работе психологов и психиатров. Наибольший интерес у исследователей-практиков вызвал диагностический потенциал продуктов художественной деятельности человека. Так, уже к началу 30-х годов XX в. в психотерапии начало зарождаться специфическое направ-

ление, взявшее за основу искусство, – арт-терапия. Ее родоначальниками считаются американские психологи Ф. Гудинаф и М. Наумбург, педагоги Э. Крамер и А. Хилл.

На территории постсоветского пространства идеи арт-терапии получили широкое распространение лишь в конце 90-х, когда вышло в свет первое русскоязычное пособие «Основы арт-терапии». Его автор – психиатр А.И. Копытин, предлагал понимать под арт-терапией «совокупность психологических методов воздействия, осуществляемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [4].

В отечественных исследованиях идеи арт-терапии заинтересовали не только психологов и психотерапевтов, но и педагогов. Они увидели в ней новое специфическое средство решения педагогических задач. Так, Е.А. Медведева в своей работе впервые использует понятие «арт-педагогика» для обозначения коррекционно-направленного педагогического процесса, обеспечивающего художественное сопровождение детей с недостатками развития [5, с. 13]. В трудах теоретиков Ю.С. Шевченко и А.В. Крепицы арт-педагогика рассматривается как направление психотерапии для детей, нуждающихся в психологической и коррекционной помощи. Однако ее решением могут заниматься лишь врачи-психиатры и психотерапевты, а не педагоги. Как справедливо отметила С.В. Кривцова, психотерапия помогает детям решать уже возникшие проблемы, задачей же воспитания является предупреждение их появления [6, с. 53].

Параллельно появился ряд исследований, в которых акцент в арт-педагогике ставится на ее эстетических основах. Так, В.П. Анисимов предлагает в качестве альтернативы понятию «арт-педагогика» термины «эстетопедагогика» и «психопедагогика искусства» [7, с. 147].

По мнению Т.К. Донской, арт-педагогика – «новое научно-практическое направление в педагогике начала XXI в., изучающее закономерности, принципы и способы привлечения произведений искусства к решению многих педагогических и методических задач» [8, с. 23]. В своих трудах в качестве средств воздействия на детей для достижения ряда педагогических и методических задач она выделяет живопись, фотографию, дидактические игры, музыку и танцы и говорит, что их использование помогает достигнуть «активизации познавательной деятельности, развития творческого воображения, эмоциональной памяти» [9, с. 147].

Как считает Н.Ю. Сергеева, которая провела ряд серьезных исследований в области арт-педагогики, расставление акцентов на терапевтической (А.Е. Медведева, Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица), психологической (А.И. Копытин, Е.М. Бурно, С.В. Кривцова) или эстетической (В.П. Анисимов) основах арт-педагогики неправомерно сужает содержание данного феномена, привлекая внимание лишь к одной из его сторон [10, с. 14]. Именно поэтому она предлагает использовать понятие «арт-педагогика» для обозначения совершенно особого направления педагогической науки, представляющего синтез двух областей научного знания и оперирующего средствами искусства для решения педагогических задач, но преследующего при этом специальные цели художественного образования. В статье «Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования» профессор предложила использовать следующее определение арт-педагогики: «современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач». В этой же статье она обосновала целевое назначение науки и структурировала его в следующих направлениях:

- создание благоприятных условий для выхода на иное, качественно новое восприятие, представление, понимание смысла учебно-воспитательного содержания;
- максимальная оптимизация условий педагогического взаимодействия;
- источник неявной диагностики [11, с. 16].

Таким образом, несмотря на относительно новую новизну арт-педагогики можно говорить, что она явилась результатом многовекового исторического опыта взаимодействия искусства и педагогической практики.

Заключение. Анализ исследований представителей разных областей научного знания (истории, философии, педагогики, психологии, искусствоведения и др.) показывает, что искусство всегда шло рядом с образованием и развитием личности человека: колыбельные, потешки и пр. в Древние времена, церковные песнопения в период Средневековья, театральное искусство в Новом времени, первые фундаментальные теоретические работы на пересечении искусства и педагогики в начале XIX в., первые практические исследования в конце XIX в. Все это стало основой для формирования в XX–XXI вв. нового практикоориентированного научного направления – арт-педагогики. Споры о ее содержательной стороне ведутся до сих пор: часть исследователей видит арт-педагогикой направление психотерапии (А.Е. Медведева, Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица), другие акцентируют внимание на ее психологической основе (А.И. Копытин, Е.М. Бурно, С.В. Кривцова), кто-то видит в первую очередь ее эстетическое начало (В.П. Анисимов). Все эти точки зрения имеют право на существование. Однако поддерживая точку зре-

ния педагогов-практиков Н.Ю. Сергеевой и Т.К. Донской, мы склонны считать, что арт-педагогика – это, в первую очередь, симбиоз двух областей научного знания, помогающего решать педагогические задачи средствами искусства. Объектная область арт-педагогике выходит далеко за рамки работы с детьми, имеющими особенности в развитии, и в целевом отношении не идентична сферам художественного образования и эстетического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волошинов, А.В. Математика и искусство [Электронный ресурс] / А.В. Волошинов.– Режим доступа: mathemlib.ru/books/item/foos00/z0000011/st005.shtml. – Дата доступа: 12.09.2015.
2. Сергеева, Н.Ю. Исторический опыт использования потенциала искусства в социально-образовательной сфере / Н.Ю. Сергеева // Сибир. пед. журн. – 2008. – № 14. – С. 245–258.
3. Сергеева, Н.Ю. Содержание понятия «арт-педагогика» / Н.Ю. Сергеева // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 1. – С. 23–28.
4. Копытин, А.И. Определение арт-терапии [Электронный ресурс] / А.И. Копытин. – Режим доступа: <http://profy.mentaLm/spmat/art/>. – Дата доступа: 10.09.2015.
5. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
6. Кривцова, С.В. Воспитание: наука хороших привычек / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина. – М. : Глобус, 1996. – 368 с.
7. Анисимов, В.П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса / В.П. Анисимов // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2003. – № 4. – С. 146–148.
8. Булатова, О.С. Арт-педагогический подход в образовании : моногр. / О.С. Булатова. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 2004. – 230 с.
9. Донская, Т.К. Арт-педагогика в современной образовательной парадигме / Т.К. Донская // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – № 2. – С. 144–151.
10. Шумакова, Н.Ю. Артпедагогика как система гуманизации в формировании физической культуры личности современного школьника / Н.Ю. Шумакова. – М. : Ставрополь, 2005. – 216 с.
11. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования / Н.Ю. Сергеева // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 2(6). – С. 11–22.

Поступила 18.04.2016

**ART-PEDAGOGICS AS A RESULT OF HISTORIC EXPERIENCE
OF ART APPLICATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE**

I. YERMOLCHYK

Based on the analysis of studies made by representatives of different sciences (history, philosophy, pedagogics, psychology, art history, etc), the article describes the history of how pedagogics has been interacting with the art starting from Ancient times up to the early XXI century – the period when art-pedagogics, as a new practical direction, is being formed. This direction was a result of historic interaction of polar forms of cognition. Besides, a number of researches of the content of this practice-oriented direction are under consideration and analysis.

Key words: *art-pedagogic, history off pedagogic, art-therapeutic.*

УДК 37.02:519.85

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
КАК КОМПОНЕНТА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (в широком смысле)**

А.П. МАТЕЛЁНОК
(Полоцкий государственный университет)

Аналитико-теоретические исследования определения понятия учебно-методического комплекса (УМК) показали неоднозначность его трактовки разными авторами. Это обусловило необходимость рассмотрения понятия УМК в широком и узком смысле. Проектирование практических занятий в процессе обучения математике студентов технических специальностей в исследовании является одним из структурных компонентов УМК (в широком смысле). Установлены основные принципы и критерии отбора содержания учебного материала, алгоритм организационных действий преподавателя. Обосновано применение специальных методических средств и приемов реализации активных методов обучения. Предложена процессуальная модель содержательно-методической, оргуправленческой, контрольно-корректирующей деятельности преподавателя в процессе организации практических занятий для учебного модуля «Элементы векторной алгебры». Представленные результаты носят как теоретический, так и практико-ориентированный характер, и могут быть полезны как аспирантам, так и начинающим преподавателям.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, практические занятия, методические средства обучения, самостоятельная познавательная деятельность.

Введение. Практические занятия используются в современной высшей школе в качестве одной из основных форм обучения математике студентов технических специальностей. Поэтому их проектирование рассматривается нами в качестве структурного компонента УМК (в широком смысле), существенным образом влияющего на оптимизацию организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Разумеется, выделенный компонент должен разрабатываться педагогом в тесной взаимосвязи с другими компонентами и на единых научно-методологических основах.

На рисунке 1 представлена графическая схема проектируемого УМК (в широком смысле) [1, с. 110], описывающая его компонентную структуру.



Рисунок 1 – Учебно-методический комплекс (в широком смысле)

Научно-методическое проектирование практических занятий имеет целью теоретическое развитие и конкретизацию, максимальное использование и внедрение в реальный процесс обучения математике студентов отдельных специальностей концептуальных разработок педагогической теории (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Бровка, В.В. Казаченок, В.А. Козаков, П. И. Образцов, Б.В. Пальчевский, П.И. Пидкасистый, И.А. Новик, А.С. Роботова, А.А. Столяр, А.П. Сманцер, И.И. Цыркун, И.Э. Унт, М.В. Ушакова и др.), а также достижений педагогической практики. Методологическую основу решения обозначенной задачи будут составлять: разумная и научно обоснованная интеграция различных видов практических занятий по математике с опорой на модульный, деятельностный, дифференцированный, когнитивно-визуальный, системный подходы к обучению математике и дидактические возможности информационных технологий, в соответствии с выделенными критериями оптимизации обучения математике на технических специальностях [1].

По мнению И.А. Голеновой, традиционная методика проведения практических занятий, как правило, включает опрос студентов, решение типовой задачи преподавателем, решение студентами задач, общих для всей группы, на доске или в конспектах с последующей проверкой. На занятиях большая часть времени уходит на ответы студентов по конспектам. Таким образом, при данной форме учебных занятий главными недостатками являются слабая мыслительная активность студентов, недостаточный интерес к познанию, вынужденно одинаковый темп работы студентов. Как правило, знания студентов часто остаются формальными, а более сложные вопросы – нераскрытыми, в то время как именно на практических занятиях могут быть реализованы большие возможности для активизации учебного процесса [2, с. 81].

В этой связи выделены дидактические требования, позволяющие повысить эффективность практических занятий по математике и составляющие основу проектируемой методики: «осознание педагогом диалектического характера обучения, из которого вытекает, что нет и не может быть, универсальной структуры обучения, способной разрешить все дидактические задачи в равной мере эффективно» [3, с. 69]; «стремление обеспечить возможное разнообразие форм и методов преподавания и учения» [3, с. 71], а также «современная система обучения должна представлять собой целостную систему, в которой разумным образом сочетаются все формы и методы обучения при определяющей роли в ней самостоятельной работы студентов» [4, с. 10].

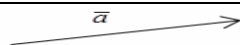
В процессе исследования и проектирования компонента «Практические занятия» также выявлены принципы и критерии, разработанные П.И. Образцовым [5] и Я.И. Груденовым [6]. Они определяют содержательную составляющую рассматриваемого компонента, а также формы, методы представления математической информации, требующие специальных методических средств организации активной самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Методы и материалы. Материалом для работы послужили данные эксперимента проведенного на инженерно-технологическом факультете (специальности 1-70 04 02 «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» и 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов»). В эксперименте приняло участие 190 человек.

Основная часть. Опытно-экспериментальные исследования свидетельствуют, что достаточно эффективными методическими средствами реализации выделенных в качестве методологической основы дидактических подходов на практических занятиях по математике являются информационные таблицы, алгоритмические предписания или алгоритмы решений для учебных задач. Использование указанных средств способствует углублению понимания не только цели задания, но и путей их решения, позволяет аккумулировать достоинства проблемного и объяснительно-иллюстративного методов обучения. Такие таблицы и алгоритмы оказывают студентам помощь в систематизации, запоминании и применении знаний.

Приведем пример проектирования организации познавательной деятельности студентов в процессе заполнения следующей информационной таблицы-обобщения (табл. 1).

Таблица 1 – Способы задания вектора

геометрически		
аналитически	Задание вектора координатами	$\vec{a}(a_x, a_y, a_z)$
	Разложением по базису	$\vec{a} = a_x \vec{i} + a_y \vec{j} + a_z \vec{k}$
	Направляющими косинусами вектора и его длиной	$\cos \alpha, \cos \beta, \cos \gamma, \vec{a} $
	Орт вектором и длиной вектора	$\vec{a}_0(a_x, a_y, a_z), \vec{a} $
	Задание вектора двумя точками $M_1(x_1, y_1, z_1), M_2(x_2, y_2, z_2)$	$\overline{M_1M_2}(x_2 - x_1, y_2 - y_1, z_2 - z_1)$

При заполнении таблицы осуществляется концентрация внимания, целенаправленная активизация памяти, других психологических параметров мыслительной деятельности студентов. Таким образом, имеются основания утверждать, что в процессе применения представленного методического средства создаются благоприятные условия для направленного оказания помощи студентам в организации учебной информации. В удобной для запоминания форме реализуется систематизация теоретического материала, объединенного единым понятием в информационную таблицу.

Очевиден факт, что важной характеристикой усвоения теории является умение решать задачи из пройденного материала хотя бы на уровне воспроизводящей самостоятельной познавательной деятельности. Однако студентам необходимо помочь осознать, что благополучное решение задач еще не является свидетельством овладения теоретической информацией. Правильное решение задачи в отдельных случаях получается в результате механического применения формул без достаточного понимания глубины их содержания. Представляется возможным утверждать, что умение решать задачи – необходимое, но недостаточное условие глубокого усвоения математической теории. Одна из целей в обучении математики состоит в предотвращении такого рода ошибок хотя бы в процессе закрепления умений и навыков студентов решения на практических занятиях по математике стандартных типовых задач. Проведенные эмпирико-аналитические исследования позволили спроектировать визуализированные алгоритмические предписания или алгоритмы решений для формирования базовых навыков и умений, основное назначение которых состоит в том, чтобы научить студентов не просто механически применять формулы, а понимать процесс решения заданий. Следует заметить, что создание таких алгоритмов рационально лишь для задач средней сложности, требующих репродуктивного или частично-поискового уровней познавательной самостоятельности, решение которых возможно по небольшому количеству формул. Для математических задач, требующих учебно-творческого уровня познавательной самостоятельности, визуализированные алгоритмы существенно усложняются, а их составление становится нецелесообразным. Иногда они могут усложнить поиск. В указанных ситуациях построение частного алгоритма, представленного с целью визуализации в виде графической схемы, разумно применять только для отдельных этапов поисковой познавательной деятельности. Рассмотрим составление графической схемы для построения частного алгоритма решения практико-ориентированной задачи (пример 1), которая способствует формированию академической компетенции применения базовых научно-теоретических знаний в практических ситуациях [7, с. 19].

Пример 1. Найти работу, которую нужно затратить, чтобы выкачать жидкость плотности γ из цистерны, имеющей форму параболического цилиндра, размеры которого указаны на рисунке.

Решение начинается в анимационном режиме с построения чертежа и введения системы координат (рис. 2).

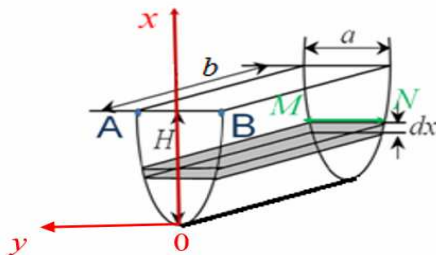


Рисунок 2

Далее с помощью презентации, используя ее анимационные возможности, составляется графическая схема – алгоритмическое предписание решения задачи (рис. 3).

На представленной схеме все формулы, необходимые для решения, заключены в прямоугольники, а необходимые пояснения обведены штриховой линией. Можно дополнительно выделить особо важные моменты с помощью цветовой маркировки. Переходы от одной величины к другой обозначены стрелками. При этом нужно помнить, что студенты должны хорошо владеть используемыми понятиями. Поэтому для лучшего понимания материала можно увеличить текстовое содержание схемы. Последовательность выполнения действий можно обозначить номерами под стрелками. Обратим внимание, что такое представление решения заданий концентрирует внимание студентов на логической его составляющей. При правильно организуемой поисковой познавательной деятельности студентов с использованием эвристической беседы графические схемы, аналогичные представленным, помогут студентам не только понять решение задачи, но и сэкономить время занятия. При недостатке времени необходимые окончательные вычисления можно предложить выполнить им в качестве самостоятельной работы вне аудитории. Таким образом, обучаемые вынуждены будут вновь просмотреть решения разобранных задач, что

способствует углублению понимания и запоминания, а скорость решения задач на занятиях будет зависеть только от их мыслительной деятельности. Обоснованность включения предлагаемых нами методических средств в процесс обучения математике является дидактическим следствием положений теории усвоения, где требование обобщенного видения всей структуры изучаемого материала является существенным элементом, способствующим осознанности обучения. Разработка таких схем способствует выработке внутренних предварительных представлений о структуре изучаемой дисциплины и учебной деятельности по детальному овладению предметом [8, с. 163]. По ним легко прослеживаются внутрисредственные связи, обеспечивающие объединение различных математических понятий и тем в единое целое.

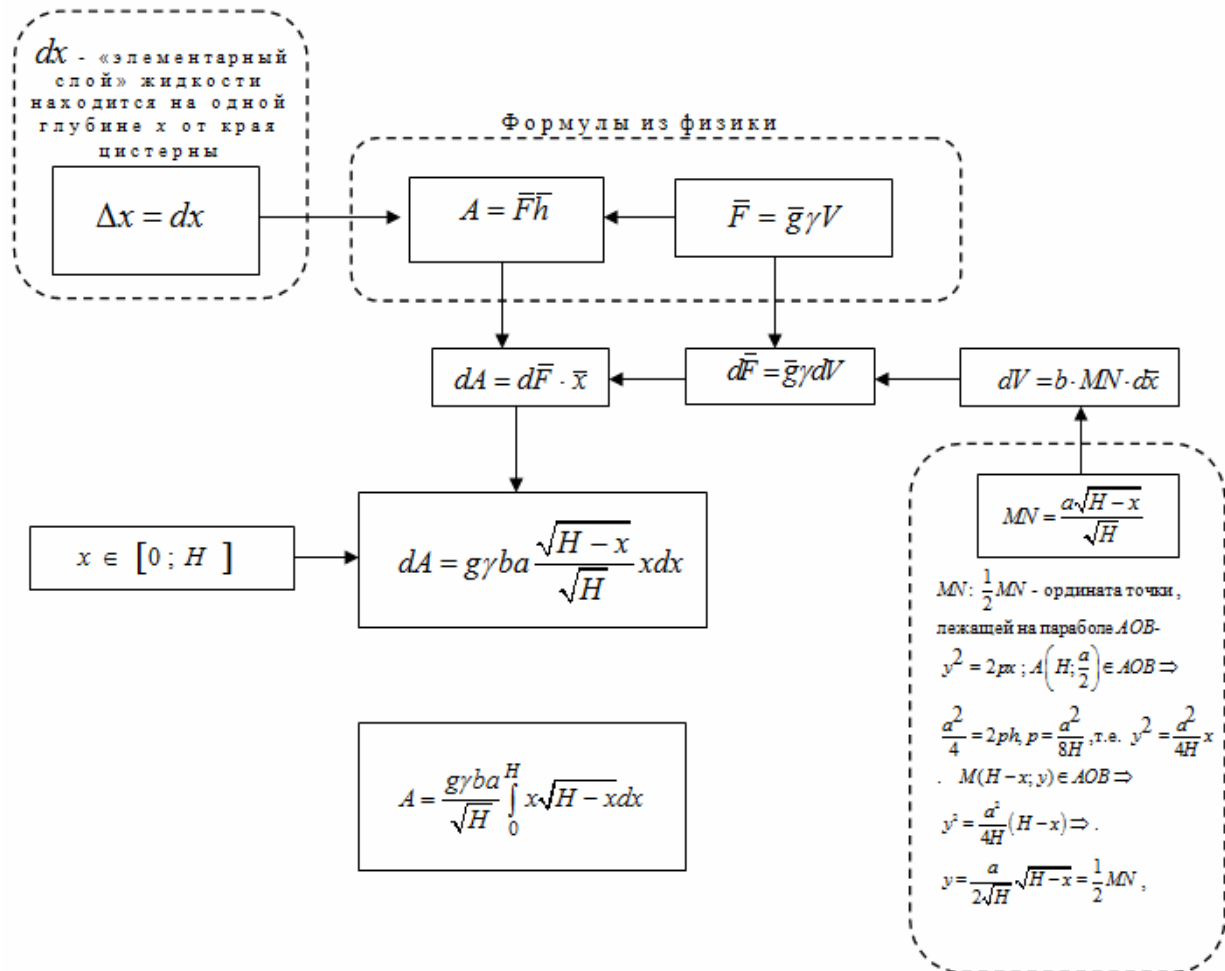


Рисунок 3 – Алгоритмическое предписание

Позволяя абстрактный, насыщенный формулами и определениями материал подать в наглядной, доступной для восприятия форме, схемы являются активным источником усиления мотивации к обучению. Отметим, что составление графической схемы частных алгоритмов полезно также при проведении контрольных работ. Число задач в каждом из вариантов может быть увеличено, если ввести требование составить для части из них только схему частного алгоритма решения и не проводить никаких вычислений. В этом случае отметка учащегося меньше зависит от случайных арифметических ошибок, которые, к сожалению, встречаются очень часто. Преподавателю же легче объективно оценить работу, поняв логику решения. Кроме того, он получит более точную картину пробелов в знаниях своих студентов. Графические схемы эффективны для организации и видов контроля уровня и степени усвоения изученного материала. Таким образом, в педагогическом процессе методически целенаправленно создаются благоприятные условия для неявного и опосредованного запоминания, осознания, овладения ключевыми позициями основных понятий и положений. Приведем пример включения спроектированных нами методических средств когнитивно-визуального подхода в процесс построения эвристического диалога преподавателя с обучающимися (табл. 2), а также составления графической схемы для частного алгоритма (рис. 4) решения следующей задачи (пример 2).

Пример 2. Найти проекцию точки $A(2,3)$ на прямую $L: 2x - 4y + 1 = 0$.

Таблица 2

Вопрос педагога	Ответ аудитории
Как определяется проекция точки на прямую?	Проекция точки на прямую – это либо сама точка, если она лежит на данной прямой, либо основание перпендикуляра, опущенного из этой точки на заданную прямую
Лежит ли точка $A(2,3)$ на прямой L ?	Нет, т.к. ее координаты не удовлетворяют уравнению прямой L
Что необходимо сделать, чтобы найти проекцию рассматриваемой точки?	Опустить перпендикуляр из точки на прямую
Каким образом этого можно достигнуть средствами аналитической геометрии?	Записать уравнение прямой $L_1 \perp L$ и проходящей через точку $A(2,3)$
Сколько способов Вы можете использовать для выполнения данной задачи?	Два способа: через угловой коэффициент и точку или направляющий вектор и точку
После нахождения прямой L_1 какие действия необходимо предпринять для нахождения проекции точки $A(2,3)$ на прямую L ?	Найти пересечение прямых: $L_1 \cap L = A_1$. Точка A_1 – искомая

Представленные в таблице элементы эвристической беседы имеют целью «подвести» аудиторию к решению поставленной задачи и сконцентрировать внимание на двух возможных способах решения, создать условия для формирования навыков и умений самостоятельного составления алгоритмов решения других задач. Реализуемые педагогом с использованием проблемного и объяснительно-иллюстративного методов обучения математике и осуществляемые студентами шаги поисковой деятельности следует последовательно фиксировать с помощью графической схемы-алгоритма (рис. 4).

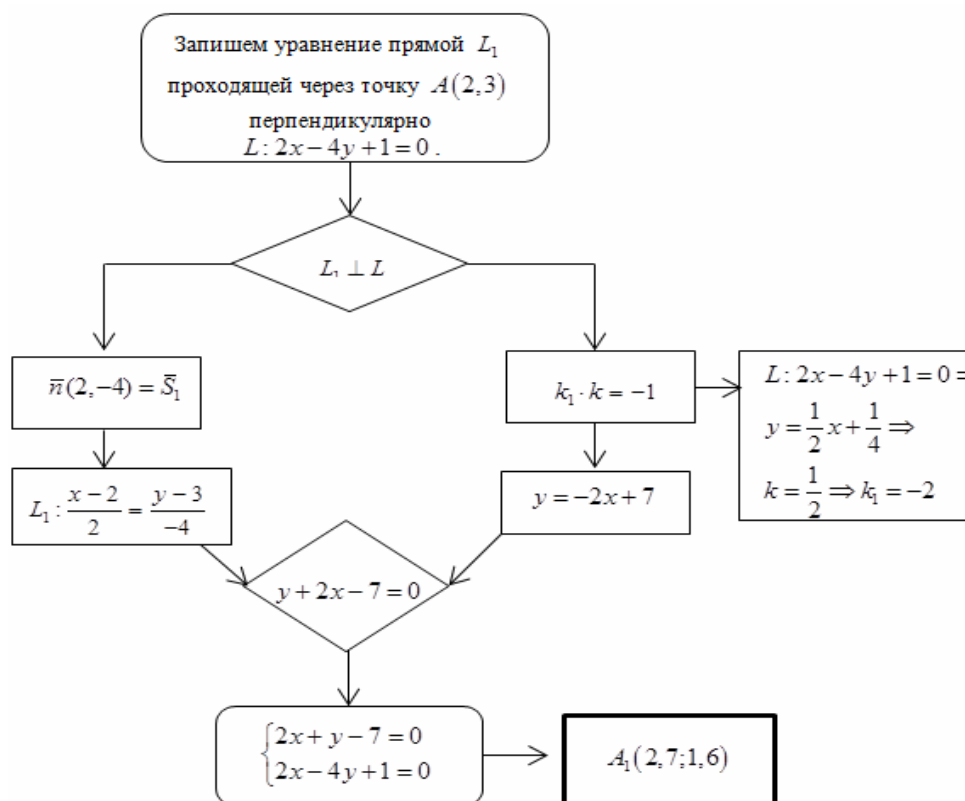


Рисунок 4 – Графическая схема-алгоритм

Вначале следует построить первую ветвь графической схемы (способ 1), затем вторую (способ 2), обращая внимание студентов на тот факт, что во втором способе требуются дополнительные вычисления, которые усложняют решение задачи.

Согласно П.И. Образцову, установлены критерии отбора содержания учебной дисциплины, которые являются ориентировочной основой при определении содержания математической информации для проектируемых практических занятий: «целостное отражение в содержании обучения задач формирования всесторонне развитой личности; высокая научная и практическая значимость содержания; соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся; соответствие объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета; соответствие содержания имеющейся технологической (учебно-методической) и материально-технической базам образовательного учреждения» [4, с. 45].

В монографии П.И. Образцова определен следующий алгоритм организационных действий преподавателя при проектировании и конструировании профессионально-ориентированной технологии обучения: 1) определение диагностических целей обучения, описание в измеримых параметрах ожидаемого дидактического результата; 2) обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста; 3) выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости, а также системы смысловых связей между его элементами; 4) определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов; 5) разработка процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта подлежащего усвоению обучающимися в виде системы познавательных и практических задач; 6) поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности; 7) выявление логики организации педагогического взаимодействия с обучающимися на уровне субъект – субъектных отношений с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности; 8) выбор процедур контроля и измерения качества усвоения программы обучения, а также способов индивидуальной коррекции учебной деятельности [4, с. 38].

С учетом указанных критериев и алгоритма остановимся подробнее на проектировании для практических занятий содержательно-методической, оргуправленческой, контрольно-корректирующей деятельности преподавателя в процессе организации познавательной деятельности студентов на примере изучения учебного модуля «Элементы векторной алгебры».

1. Определение диагностических целей обучения этого модуля, описание в измеримых параметрах ожидаемого дидактического результата осуществляется с использованием таблицы «Дидактические цели обучения», которая приведена в УМК (в узком смысле) [9, с. 10];

2. Обоснованность содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста подтверждается тем, что «Элементы векторной алгебры» – модуль, который обязательно включается в процесс подготовки будущих инженеров. Использование векторов не только открывает новые возможности применения аппарата векторной алгебры в физике, механике и т.д., но и упрощает решение многих задач самой математики.

3. Выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости, а также системы смысловых связей между его элементами реализуется посредством графической схемы, представленной также в УМК (в узком смысле) [9, с. 13].

4. Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов выполняется с использованием информационного поля УМК (в узком смысле), которое позволяет студенту выбирать свою траекторию обучения в каждом модуле. Студент практически ставится в условия, когда обязательно необходимо овладеть выделенной математической информацией хотя бы на базовом уровне. Поэтому УМК содержит возможности самоконтроля, а также уровняемого контроля знаний. Студенты, работающие на I уровне сложности, потенциально могут претендовать на получение на экзамене оценки «4–5»; на II уровне – оценки «6–8»; на III уровне – оценки «9–10». Трехуровневая тестовая среда УМК создает условия для перехода студентов от заданий, требующих деятельности воспроизводящей мыслительной, к заданиям, требующим деятельности познавательной преобразующе-воспроизводящего или творческого характера. Задания I уровня представляют собой базовые знания, которые должен получить каждый студент, обучающийся на данной специальности, т.е. те знания, без усвоения которых нельзя двигаться к изучению следующей темы. Задания II уровня представляют собой задачи, которые надо решить, используя материал прошлых тем и глубокое понимание материала. Задания III уровня – это творческие задания, которые требуют не только отличного знания и понимания темы, но и определенной доли смекалки и знаний из других отраслей наук [10, с. 44].

5. Разработка и проектирование процессуального аспекта организации практических занятий в модуле основывается на системе учебных и практических задач, обучающих, тестовых заданий, трехуровневых по форме, нулевых вариантов с приведенными решениями из УМК (в узком смысле), а также применением других компонентов УМК (в широком смысле).

6. Поиск специальных дидактических процедур усвоения, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности позволил выявить, что оптимальной методической формой для организации познавательной деятельности студентов при изучении выделен-

ного раздела высшей математики является работа в малых группах или командах. Это обусловлено тем, что времени на изучение раздела «Элементы векторной алгебры» учебной программой отводится очень мало (8–10 часов аудиторных занятий). Однако усвоить предстоит большой по объему и важный для овладения дальнейших тем самой математики и других дисциплин материал. В связи с этим вся группа разбивается на 5–6 команд по 5 человек (с учетом возможностей студентов). Каждая группа получает варианты для самостоятельной подготовки. В процессе организации всех практических занятий по векторной алгебре группы сохраняются и работают по своему варианту, но с одной особенностью: на каждой из трех пар практических занятий, отведенных на эту тему, от группы отчитывается один студент, выбранный преподавателем, и по его докладу оценивается результат всей группы. Таким образом, создается предпосылка для выполнения заданий всем коллективом и более сильные студенты объясняют материал более слабым. Активизируется самостоятельная познавательная деятельность студентов, она проектируется на основе УМК (в узком смысле), в котором содержится достаточное количество обучающих задач, способствующих выполнению заданий команды. Более того, в процессе практических занятий используются специальные методические средства, оптимизирующие самостоятельную работу и познавательную деятельность студентов в целом: графические схемы и информационные таблицы.

Заметим, что работа в малых группах дает следующие преимущества: студенты с разным уровнем подготовки имеют возможность участвовать в работе, формируются навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общий взгляд, разрешать возникающие расхождения мнений). Выбранная организационная форма способствует формированию у студентов таких академических компетенций, как способность генерировать новые идеи, овладевать навыками устной и письменной коммуникации, уметь работать с учебной, справочной и научной литературой. Существенное влияние эта форма оказывает на формирование многих социально-личностных компетенций. Работу в малых группах следует применять в том случае, если есть возможность учесть следующие параметры: дефицит времени аудиторного занятия; стабильность состава; наличие необходимых знаний и умений в созданной малой группе для решения поставленной задачи; разнородность и креативность интеллектуального уровня студентов, входящих в группу; способность студентов к самоконтролю; способность группы к самостоятельной подготовке к занятию [11].

7. Оргуправленческая деятельность преподавателя и педагогическое взаимодействие с обучающимися на уровне субъект – субъектных отношений на практических занятиях в данном модуле носит, в основном, консультационный, направляющий, рекомендательный, координирующий, регламентирующий, контролирующий характер.

8. Контрольно-корректирующая деятельность преподавателя, выбор процедур контроля и измерения качества усвоения программы обучения, а также способов индивидуальной коррекции учебной деятельности осуществляется в соответствии с этапами, спроектированными в компоненте УМК (в широком смысле) «Систематический контроль знаний» [1]. При этом предполагается написание контрольной работы по изученной теме. Итоговая оценка каждого студента на выходе из модуля определяется с помощью среднеарифметического между оценкой группы и результатом контрольной работы.

Выводы. С помощью разработанных научно-методических положений и методических средств компонента УМК (в широком смысле) «Проектирование практических занятий» могут быть задействованы особые методы управления образовательной деятельностью, что оказывает влияние на активность обучаемых, их саморегуляцию в обучении. Алгоритм последовательности проектирования практических занятий служит методическим ориентиром для реализации содержательно-методической, оргуправленческой, контрольно-корректирующей деятельности преподавателя. Грамотное использование методов активного обучения способствует переходу обучающихся на более высокие уровни познавательной деятельности. При этом максимально задействуются силы студентов на организацию их внеаудиторной самостоятельной работы, эффективной самостоятельной познавательной деятельности, в определенной мере достигаются выделенные дидактические цели, обеспечивается возможность достижения базовых результатов в обучении математике. Выделенный структурный компонент, разработанный, спроектированный педагогом в тесной взаимосвязи с другими компонентами УМК и на единых научно-методологических основах, внедренный в практику обучения, целенаправленно создает условия и предпосылки для формирования осознанных, оптимально возможно глубоких знаний математического аппарата, достаточного для успешного применения в изучении специальных дисциплин, в жизни и овладения общепрофессиональными компетенциями. Такие знания способствуют формированию научного мировоззрения обучающихся, воспитанию их волевых и человеческих качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакульчик, В.С. Содержательно-методический и оргуправленческий аспекты проектирования и функционирования систематического контроля как важной компоненты УМК в процессе обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. ВГУ им. П.М. Машерова. – 2015. – № 2–3(86–87). – С. 108–117.

2. Голёнова, И.А. Обзор различных подходов к обучению математике и естественным наукам студентов медицинских вузов / И.А. Голёнова // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. праць / Видавничий відділ НМетАУ. – Кривий Ріг, 2012. – Вип. VII. – С. 48–54.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 252 с.
4. Вакульчик, В.С. Формы и методы организации самостоятельной работы студентов по высшей математике в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.С. Вакульчик ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1996. – 20 с.
5. Образцов, П.И. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования : моногр. / П.И. Образцов. – Орел : ОГУ, 2011. – 338 с.
6. Груденов, Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики : кн. для учителя / Я.И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Вакульчик, В.С. Метод построения частных алгоритмов как методический прием реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(22), Editor-in-chief : Dr. Xénia Vámos, Issue: 45, 2015. – С. 18–23.
8. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н.Н. Манько // Изв. Алтай. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – № 2. – 2009. – С. 22–28.
9. Элементы векторной алгебры. Элементы аналитической геометрии на плоскости и в пространстве : учеб.-метод. комплекс для студентов техн. специальностей / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополюск : ПГУ, 2009. – 220 с.
10. Вакульчик, В.С., Дидактические основы проектирования УМК по курсу «Математика» для технических специальностей / В.С. Вакульчик // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты : сб. материалов Междунар. науч. конф., посвящ. 85-летию БГУ. – Минск, 2006. – С. 41–45.
11. Иванова, О.М. Работа в малых группах как интерактивный метод обучения физике / О.М. Иванова, Д.Э. Валуйский, О.А. Свекольников // Молодой ученый. – 2015. – № 2. — С. 30–36.

Поступила 29.04.2016

DESIGNING TUTORIALS AS A COMPONENT OF TEACHING MATERIALS (IN THE BROAD SENSE) IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO ENGINEERING STUDENTS

A. MATELIONOK

Different authors have various interpretations of teaching materials (TM). Our research shows the ambiguity of their interpretation. A consideration of the concept of TM in the broad and narrow sense has necessitated a number of interpretations. "Designing a practical training in the process of teaching mathematics to engineering students" in this research is a structural component of TM (in the broad sense). The basic principles and criteria for the selection of educational material content are stated. The use of special methodical tools and techniques of implementation of active learning methods is justified. The procedural model of content-related and methodological, organizational and managerial, monitoring and correcting activity of a teacher in the process of organizing tutorials for the training module "Elements of vector algebra" is proposed. The research results presented in this article are both theoretical and practice-oriented, and therefore may be useful for post-graduate students as well as young teachers.

Key words: teaching materials, tutorials, methodological training resources.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 298:003

СЕМИОТИКА «СМЕРТИ БОГА» КАК ВЫРАЖЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ САМООБОЖЕСТВЛЕНИЯ В ТЕКСТАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЦЕРКВЕЙ «НОВОГО МЫШЛЕНИЯ»

канд. филос. наук, доц. В.И. ИОНЕ
(Полоцкий государственный университет)

Приведены результаты семиотического анализа религиозных текстов представителей церквей «Нового Мышления», демонстрирующие ситуацию лингвистической «смерти Бога». Исследование текстов показало, что они складывались под влиянием идеологии самообоожествления, которая подчиняла процесс их производства задаче формирования мифа о «внутреннем Боге», выполняющем все сокровенные желания человека. При этом процессы деструкции исходных значений символа «Бог» и понижения его значимости в рамках новой семиотической (мифологической) системы сопровождаются созданием наукообразного дискурса, выполняющего функцию мимикрии.

Ключевые слова: семиотика религии, смерть Бога, мифологизация, симуляция, мимикрия, религиозная идеология, религиозный сциентизм.

Введение. Тезис Фридриха Ницше о «смерти Бога» долгое время воспринимался исследователями религий сугубо как философская абстракция, однако уже в то время, когда он был провозглашен, данный тезис мог иметь важное методологическое значение, поскольку именно в XIX в. в Европе и США стали массово возникать религиозные течения, в дискурсе которых «Бог» как концепт и символ моноцентризма религиозной семиосферы постепенно утратил свое значение. На лингвистическом уровне этот процесс выразился в вытеснении термина «Бог» со страниц священных текстов новых религиозных движений XIX–XX вв. рядом эвфемизмов: «верховное существо», «божественный закон» (религиозный сенсимонизм), «высший разум», «абсолютный разум», «божественный разум» (церкви «Нового Мышления»), «бесконечность», «динамика бесконечности» (Церковь Саентологии).

Конечно, такое вытеснение не было тотальным, поскольку в качестве «незначущего знака» термин «Бог» сам стал расхожим эвфемизмом («тенью, демонстрируемой в пещере», по выражению Ницше), т.е. подходящим средством маскировки подлинных интересов и желаний основателей новых религиозных движений, средством производства любых форм превращенного значения: «идеологий», «симулякров» и «мифов». Говоря здесь о подлинных интересах и желаниях религиозных лидеров, мы подразумеваем специфическое выражение их «воли к власти» – стремление к самообоожествлению, являющееся движущей силой семиозиса созданных ими религий.

Один из главных трендов эпохи «смерти Бога» – антропотеизм – обоожествление человека и сакрализация заключенных в нем «тайных сил». Человек становится объектом религиозного культа в тех своих аспектах, благодаря которым он возвышается над обыденной действительностью и судьбой простых смертных. Богатство, власть, успех, физическая красота и здоровье, выдающиеся способности формируют новое пространство священных символов и смыслов, новую религиозную семиосферу, основанную на принципе полицентризма.

Методологическое значение тезиса Ницше о «смерти Бога» для исследования новых религиозных движений заключается также в необходимости постепенного отказа от практики обращения к миру «архетипов», присущих традиционным религиям. Знаковые системы, характерные для теизма, деизма, пантеизма и любых подобных теологических моделей, больше не могут использоваться в качестве шаблонов для интерпретации дискурса данных религиозных движений без значительных искажений и деформаций кода исходных текстов. Подобные деформации имели место и в наших предыдущих работах [1], а также исследованиях В.В. Селивановского [2, 3], В.Б. Сорокиной и других отечественных авторов [4].

Процессы симуляции, мифологизации и реидеологизации «божественности» в семиосфере новых религиозных движений сопровождалась у некоторой их части также процессами имитации нерелигиозных знаковых систем (например, науки) путем включения в «священные тексты» имитативного дискурса, адресованного массовому сознанию. Такая мимикрия предопределялась не только закономерными эволюционными метаморфозами новых религий в условиях «культа науки», но и кризисом легитимности и репрезентации, вызванным ситуацией «смерти Бога». Иными словами, «мимесис» стал одним из способов защиты религий от эволюционного врага – атеистической тенденции современной культуры, главным источником которой являются результаты научных исследований. Проблемам «религиозного сциентизма» в отечественной науке посвящены следующие публикации [5–7].

Целью настоящей статьи является выявление особенностей процесса религиозного мифотворчества в ситуации «смерти Бога», а также процесса имитации научных знаковых систем в дискурсе предста-

вителей церкви «Нового Мышления» посредством семиотического анализа принадлежащих им текстов. Среди отечественных авторов семиотический подход к исследованию религии в настоящее время наиболее продуктивно используется в работах А.М. Прилуцкого [8–10].

Основная часть

Церковь Божественной Науки. Джозеф Мерфи

Работа руководителя Церкви Божественной Науки в Лос-Анджелесе Джозефа Мерфи (1898–1981) «Сила вашего подсознания» [11] является образцовым текстом, иллюстрирующим лингвистическую и семиотическую «смерть Бога». Центральный концепт, вокруг которого Мерфи выстраивает свою систему сакральных смыслов, – это понятие «подсознание» (Subconscious Mind). Термин употребляется в значении, близком к юнгианскому «коллективному бессознательному», но со значительно расширенным набором священных функций, подразумевающих тотальное магическое (позитивное либо негативное) влияние на все стороны человеческой жизни (богатство/нищета, любовь/одиночество, здоровье/болезнь и т.д.). Подсознание выступает в качестве трансцендентального субъекта, открывающего эмпирическому субъекту выход в мир надытной священной реальности, где осуществляется стремление человека к осуществлению, полному блаженству.

Понятие «подсознание» употребляется в тексте 625 раз, в то время как понятие «Бог» – только 93 раза. Большая часть случаев употребления последнего позволяет выявить более или менее выраженную деструкцию исходных значений (симуляцию либо мифологизацию), что будет показано ниже на основе ряда наиболее ярких примеров. Максимальная частота упоминаний о «Бог» приходится на вторую половину текста, что говорит, на наш взгляд, об успешно состоявшейся в его предшествующей части подмене понятий.

Самая первая в тексте ссылка на «Бога» относится к противопоставлению «богобоязненных» (т.е. приверженных традиционной христианской морали), но при этом тяжело страдающих людей и людей, менее добродетельных, но более счастливых [11, с. 4]. Дальнейший текст поясняет, что страдание, как и страх, есть следствие пагубных привычек нашего разума, иррациональных представлений о том, что блаженство требует жертв, что путь к нему тернист и труден. В действительности достижение блаженства (причем в этой жизни) зависит только от позитивной установки нашего сознания, которая приводит в действие творческие силы подсознания. Хотя об этом не говорится прямо, весь пассаж направлен против традиционной христианской интерпретации страдания, подразумевающей семантику испытания, преодоления греховной телесности, духовного очищения, искупительной жертвы Христа.

Таким образом, «страх Божий» как важнейший элемент традиционного представления о Боге, чья функция заключается в создании психологической установки на борьбу с грехом, объявляется болезнетворным и вытесняется концепцией благотворного позитивного «бесстрашия», в конечном счете, – идеей о том, что мы сами управляем своей судьбой. Данный пример демонстрирует формирование симулякра: «Бог» как символ больше не предполагает мистического страха, санкционированной свыше морали, внешнего закона, управляющего человеческой жизнью.

Опустошение знака, вымывание его исходных значений открывает дорогу мифу: Бог – внутри нас и находится в нашем полном распоряжении. «Самое возвышенное и лучшее в вас – это Бог. Поэтому излучайте больше божественной любви, света, истины и красоты, и вы станете одним из самых счастливых людей на свете» [11, с. 106]. В данном мифе – средоточие новой идеологии самообожествления, стоящей по ту сторону текста. Как и любая другая, идеологема самообожествления «трансцендентна» по отношению к своим мифам, т.е. стремится вызвать необходимый прагматический эффект, при этом сводя к минимуму возможность своего прочтения и критической интерпретации, выявления своих подлинных оснований. Разоблаченный в результате лингвистической редукции миф о «внутреннем Боге» сводится к высказыванию: «Я и есть Бог». При сопоставлении данного высказывания с истинным «Я – обычный человек» его ложность становится очевидной. Функция мифа состоит в том, чтобы скрыть эту ложь серией других высказываний, установление ложности которых затрудняется благодаря подмене понятий: «Бог (= подсознание) – внутри меня», «Бог (= подсознание) может выполнить все мои желания», «Я обладаю действенным механизмом принуждения Бога (= подсознания) к выполнению моих желаний».

Маркерами идеологии самообожествления в дискурсе Мерфи являются, на наш взгляд, случаи употребления местоимения «я» в определенном контексте. Всего в тексте личное местоимение первого лица единственного числа употребляется 845 раз, что значительно превышает количество упоминаний о подсознании. Конечно, сам по себе этот факт еще не говорит о самообожествлении, он лишь отражает степень индивидуализации текста. Однако контекст употребления, формируемый легендами о чудесном самоисцелении Мерфи от саркомы, его выдающихся успехах во всех сферах жизни, многочисленных примерах его преображающего влияния на других людей, позволяет количеству перейти в качество, т.е. сгенерировать необходимый эффект божественности автора, в совершенстве овладевшего силами подсознания.

Формирование новой мифологии, как уже говорилось выше, сопровождается порождением новой системы сакральных символов. Важнейший из них – физическое здоровье. Повествуя о своем исцелении от рака, Мерфи упоминает пословицу «Врач перевязывает раны, а Бог исцеляет», подразумевая под Богом «созидательную мудрость, которая сформировала мое тело, создала все мои органы и заставила биться мое сердце», т.е. подсознание [11, с. 4]. Человек, который правильно воздействует на свое подсознание, формируя и поддерживая позитивные установки, может исцелиться от любых болезней и быть здоровым всю свою жизнь. В другой части текста он пишет, что «есть только одна единственная целебная сила, и она носит много названий – природа, жизнь, Бог, творческий принцип, всезнание, сила подсознания» [11, с. 39].

В перечне других символов «целительных сил» термин «Бог» в традиционном смысле (конечное означаемое) полностью низвергнут. Возможность его замены любым понятием из синонимического ряда говорит о катастрофическом убывании значимости. Подобные синонимические ряды с той же целью широко использовались и другими представителями движения «Нового Мышления», например Мэри Бейкер-Эдди [12, с. 112–113]. Из осознания этой семиотической катастрофы логически вытекает тезис о том, что значимо «не содержание вашей веры, а просто присутствие веры в вашей душе» [11, с. 10]. Однако подобная логика имеет далеко идущие последствия. Если объект веры не важен, значит, культ дьявола или поклонение тотемным предкам имеют такой же благотворный эффект, как и вера во всеблагого и всемогущего Бога.

Отсюда, в свою очередь, неизбежно следует вывод и о произвольности (немотивированности) выбора понятия «подсознание» в качестве основы новой иерархии сакральных символов, что крайне неблагоприятно с точки зрения прагматики знаковой системы. Именно для того, чтобы потребительская оценка системы оставалась на уровне, удовлетворяющем ее производителя, включаются механизмы симуляции. Рассуждение о преображающем влиянии веры завершается следующим высказыванием: «Именно тогда ваш путь поведет вас вперед, ввысь, к Богу» [11, с. 10]. Движение «вверх» или «ввысь» семантически указывает на трансценденцию, в то время как подсознание есть нечто имманентное человеческой психике и в большей степени ассоциируется с движением «вглубь». Таким образом, симулякр (трансцендентный Бог) маскирует немотивированный характер знаков в системе, порождая иллюзию сохранения ее связи с традиционной христианской семантикой.

Убывание значимости понятия «Бог» отразилось и на уровне методологии достижения блаженства, т.е. обрядово-ритуального комплекса культа подсознания. Молитва целителя, объектом которой является Бог, выступает в качестве основного элемента т.н. «абсолютного метода», являющегося, вопреки названию, одним из многих других, совершенно равных ему по эффективности. Сущность метода заключается в том, что целитель называет имя пациента и передается размышлениям о Боге и божественных свойствах. «Сила этих тихих медитаций поднимает его сознание на новый уровень и настраивает его ум на другую длину волны. Он чувствует, как божественная любовь гасит в уме и теле пациента все, что с ней несовместимо, как все злое и негативное уходит, и исчезают страдания и заботы» [11, с. 53]. Итак, Бог теперь – всего лишь инструмент «настройки» человеческого сознания, чья сравнительная эффективность определяется господствующими предрассудками.

Следующее важное понятие из христианского словаря, часто используемое Мерфи в качестве формы превращенного значения, – «воля Божья». Вот один из примеров его употребления в тексте: «Если вы действуете по воле Бога, то рука Бога поведет вас и защитит – тогда кто и что сможет вам противостать?» [11, с. 78]. Вырванная из контекста, фраза звучит как цитата из Библии, однако ей непосредственно предшествуют рассуждения о «безграничной силе, присущей вам, которая может выполнять все ваши желания».

«Воля Божья» интерпретируется здесь как совокупность неизменных законов подсознания. Знание этих законов и действие в соответствии с ними позволяют достичь строго определенного, предсказуемого результата. «Потому что как только вы неограниченно и во всех делах доверитесь руководству Бога, который всегда присутствует в вашем подсознании, вы начнете улаживать свои проблемы спокойно и весело» [11, с. 103]. Таким образом, «воля Божья» – очередной симулякр, значимость которого, однако, определяется не только прагматикой знаковой системы и логикой развертывания мифа о «внутреннем Боге», но и логикой мимикрии, поскольку магическое воздействие человека на свою жизнь посредством использования законов подсознания позиционируется в тексте как «научное».

Фундаментальный закон подсознания гласит, что человек «призван жить в гармонии, мире, красоте, радости и богатстве», а причина всех несчастий человека коренится в его собственном «деструктивном мышлении» [11, с. 115]. Именно мысли человека (позитивные или негативные) выступают, согласно Мерфи, в качестве причин любых событий его жизни. Тем самым источник мыслей (сознание) наделяется здесь активным характером, в то время как подсознание, «Бог-в-человеке» выступает в качестве пассивного и безличного начала, функционирующего по принципу «стимул-реакция». «Бог – или жизнь – не проклинают и не наказывают ни одного человека. Силы природы абсолютно нейтральны. Их действие – приносящее счастье или разрушительное – зависит всецело и полностью от того, как их использовать» [11, с. 121]. Характер употребления понятия «Божья воля» в анализируемом тексте есть самое убедительное свидетельство насильственной смерти Бога: он не только низвергнут с небес, заключен в темницу человеческой психики и превращен в джина, исполняющего желания, но и лишен права быть личностью – в рамках парадоксальной семиотики Мерфи воля есть символ безволия.

Итак, типичная схема процесса мифотворчества в тексте Мерфи выглядит следующим образом: вымывание исходных значений символа – формирование симулякра (пустого знака) – понижение значимости символа в синонимическом ряду – установление соответствия между исходным и новым символом на основе синонимии – мифологизация (формирование системы превращенных значений). Хотя симуляция значительно упрощает процесс мифологизации, она не является необходимым элементом в данной

последовательности операций, поскольку мифологическая структура сама по себе обладает способностью к вытеснению исходных значений первичной семиотической системы [13, с. 81–85]. Понижение значимости исходного символа и навязывание ему отношений синонимии с означающим мифа, напротив, является здесь ключевой семиотической махинацией.

Характер имитативного дискурса исследуемого текста определяется как комбинацией различных типов знаков-имитаций, так и жанром произведения: оно написано в форме «практического пособия», содержащего, помимо краткого изложения нескольких «научных» принципов и законов взаимодействия сознания и подсознания, перечень столь же «научных» методов преодоления жизненных невзгод и достижения блаженства. Мерфи использует два типа имитативных знаков: одни выступают в качестве заместителей (эвфемизмов) терминов «паранаука», «магия», «система представлений» [11, с. 47, 55, 137], другие – являются ссылками на результаты подлинных научных исследований (в основном из области естествознания) и обретают свою миметическую функцию только в данном контексте [11, с. 9, 58, 83]. Чередование замещающих и контекстуальных знаков-имитаций порождает необходимый эффект тождества между ними, который, в свою очередь, индуцирует наукообразие текста в целом.

Несмотря на то, что в основе процесса производства мифов и имитативных знаковых систем в тексте Мерфи лежит одна и та же квазилогическая операция подмены понятий, они имеют различную форму (структуру). Отношение в связке «замещающий имитативный знак (превращенное значение) – контекстуальный имитативный знак (исходное значение)» является отношением скрытой омонимии (наука ≠ «наука»), в то время как означающее миф, о чем говорилось выше, связано с означающим первичной знаковой системы отношением ложной синонимии («Бог» = подсознание). Если миф полностью вытесняет набор исходных значений первичной знаковой системы (операция исключения) и замещает их своими собственными, то имитативная система сохраняет исходные значения, дополняя их своими собственными (операция включения).

Отсюда проистекает и функциональное различие. Функция мифа состоит в скрытом навязывании фундаментальной идеологии, что предполагает вытеснение противоречащих ей смыслов, функция имитативного дискурса – в нейтрализации угрозы критического прочтения текста путем дезориентации его потребителя. При этом роль имитативного дискурса в рамках текста в целом совпадает с ролью мифа в рамках идеологии (подтекста, пересекающегося с текстом).

Различия между мифом и имитативной системой в тексте Мерфи выявляются и на уровне системы базовых высказываний того и другого дискурса. Мифологический дискурс: а) «Я – человек» (явная истина); б) «Бог – внутри меня, он выполняет все мои желания» (явная ложь); в) «Я есть Бог» (скрытая ложь). Имитативный дискурс: а) «Это – научный текст» (явная ложь); б) «Это – религиозный текст» (явная истина); в) «Это – магический текст» (скрытая истина). В мифе явная истина маскирует два пласта изощренной лжи, в имитативном дискурсе явная ложь маскирует двойственную истину. Таким образом, имитативный дискурс более «правдив», его «сущностью» является истина.

Церковь Науки Разума. Фредерик Бейлс

Работа Ф. Бейлса (1889–1970) «Основные принципы науки разума» [14] в сравнении с текстом Мерфи отражает более раннюю (в структурно-семиотическом, а не хронологическом плане) стадию эволюционного развития идеологии самообожествления. Она представляет собой нечто вроде «учебно-методического пособия», задача которого обучить технике воздействия на «глубинный разум» (аналог подсознания в дискурсе Мерфи) посредством «поверхностного разума» (аналог сознания) с целью самоисцеления и исполнения сокровенных желаний. Понятие «разум» – основной сакральный символ Бейлса. Оно употребляется в тексте 569 раз, понятие «Бог» – 152 раза. Глубинный разум наделяется теми же функциями, что и подсознание Мерфи. Он «творец всего, что с нами происходит», он формирует и поддерживает «нормальное физическое состояние тела», является «кладовой опыта», «послушным великаном внутри нас», «станком, превращающим мысли в реальные вещи» и т.п. [14, с. 7].

В то же время текст Бейлса в отличие от текста Мерфи содержит определенную концепцию Бога вне человека, что делает менее актуальной симуляцию соответствующего христианского понятия. Бог выступает здесь в качестве «архетипа», задающего структуру человеческого существования, т.е. отношения между Богом и человеком строятся на основе принципа тождества между макрокосмом и микрокосмом. Бог триедин, он включает в себя Дух (архитектор вселенной), Разум (создатель вселенной) и Неоформленную Субстанцию (строительный материал вселенной), которые сосуществуют вечно. «Тело Бога» (макрокосмос, оформленная субстанция) формируется совместным действием Духа (первопричины) и Разума (средства). Бейлс подчеркивает, что все три начала равноценны и существуют «отдельно друг от друга» [14, с. 39], т.е. не имеют единой сущности. Иными словами, Бог здесь – не конечное означаемое, выражаемое тремя основными означающими, как в христианстве, а напротив – означающее, которое репрезентирует три базовые субстанции. Онтологически он предстает как результат механического соединения разнородных элементов; фактически он уже «умер» и «разложился», но еще не превратился в пустую форму, как у Мерфи.

Семиотическая смерть Бога в дискурсе Бейлса становится еще более явной на уровне прагматики. Функционально божественный архетип выступает в качестве объяснительной схемы, иллюстрирующей

порядок взаимодействия между сознанием, подсознанием и телом человека. Поверхностный разум есть аналог Духа, он выбирает и представляет «жизненный проект». Глубинный разум (аналог Божественного Разума) воплощает проект в реальную форму, воздействуя на тело и внешние обстоятельства жизни. При этом влияние самого Бога на жизнь человека исключается [14, с. 3]. Подобно монадам Лейбница человеческое существо здесь «не имеет окон», Бог для него – лишь средство семиотической организации (означивания) психических процессов с целью магического овладения ими.

Основополагающая идеологема Бейлса может быть сформулирована следующим образом: «Я меньше, чем Бог, но все же я – божество» («Я есть малое божество»). На уровне мифа она трансформируется в серию высказываний: «Человек – это совершенное подобие Бога», «Человек полностью контролирует свое существование», «Человек в состоянии подчинить себе любые внешние обстоятельства».

Итак, мифологический дискурс Бейлса строится на основе отношений между означающими «Бог» и «человек» в соответствии с принципом аналогии. Это предопределяет изоморфизм двух планов содержания и конечное, строго определенное число значений с обеих сторон. Таким образом, связь на основе аналогии (в отличие от связи на основе синонимии) создает ситуацию, когда обе знаковые системы в структуре мифа взаимно предохраняют друг друга от трансформации и обогащения смыслов, тем самым исключая миф из процесса эволюционного развития. Подобный мифологический дискурс обладает меньшей способностью к адаптации по сравнению с тем, который доминирует в произведении Мерфи, а значит предшествует ему на эволюционной лестнице.

Тем не менее, в тексте Бейлса присутствуют зародыши и мифологического дискурса нового типа. Они возникают на основе паралогизмов в тех фрагментах текста, где Бейлс, пренебрегая установленными им самим смысловыми различиями и подменяя знак одним из его значений, употребляет в качестве синонимов понятия «Бог» и «Разум» [14, с. 5, 20, 38]. При этом порождается ситуация локального семантического хаоса (возникает пара синонимов с неопределенными значениями), которая, с одной стороны, дает возможность мифу на время вырваться из тесных рамок застывшей «архаической» формы, а с другой – не позволяет сформироваться полноценной «молекуле» нового мифа. Для того чтобы эволюция сделала шаг вперед, в данном случае необходимо сознательное усилие: замена паралогизма софизмом, т.е. намеренно осуществленной подменой понятий.

Имитативный дискурс Бейлса также более примитивен, чем тот, который представлен в тексте Мерфи. В частности, Бейлс в гораздо меньшей степени, чем предыдущий автор, склонен скрывать оккультно-магическое происхождение своих доктрин, о чем говорит и «строительная» масонская терминология, используемая в его учении о Боге. Контекстуальные имитативные знаки используются им редко и неумело; там, где под наукой понимается не его собственная религиозно-магическая концепция («Наука Разума»), речь идет о близких ей по смыслу паранаучных спекуляциях [14, с. 38, 60, 94]. И хотя этого достаточно для образования необходимых для мимесиса отношений омонимии, конечная форма имитативной знаковой системы является лишь грубым подобием копируемого оригинала (науки в подлинном смысле).

Более примитивный характер мифа-анalogии и имитативной знаковой системы Бейлса проявляется и на уровне базовых высказываний, полученных путем лингвистической редукции. Мифологический дискурс: а) «Я – обычный человек» (явная истина); б) «Человек – совершенное подобие Бога» (неявная ложь); в) «Я есть малое божество» (скрытая ложь). Имитативный дискурс: а) «Это – научный текст» (явная ложь); б) «Это – религиозный текст» (явная истина); в) «Это – магический текст» (неявная истина). Оппозиция «неявная ложь – неявная истина» отражает переходный характер соответствующих элементов мифо-имитативного комплекса Бейлса. Неявная ложь эволюционирует в сторону явной лжи, неявная истина – в сторону скрытой истины.

Церковь Религиозной Науки. Эрнест Холмс

Небольшое произведение Эрнеста Холмса (1887–1960) «Сила Разума» [15] в большей степени, чем два рассмотренных ранее текста, открыто для интерпретации в традиционном духе. Некоторые из высказываний автора дают повод причислить его к «пантеистам», например, рассуждения о том, что «Бог есть все», что Бог творит мир не «из ничего», а «из себя» и т.д. Иными словами, создается впечатление, что на страницах данной работы Бог все еще «жив». Соответствующее понятие выражает ряд традиционных значений: создатель вселенной и человека, источник высшего и внешнего по отношению к человеку закона, субъект абсолютного разума и т.д. Частота употребления термина «Бог» (105 раз) ненамного меньше частоты употребления других базовых сакральных символов («разум» – 152 раза, «жизнь» – 199 раз).

Тем не менее, теология Холмса в отличие от традиционного пантеизма не предполагает наличия «вертикальных» знаковых отношений между Богом (означаемым) и миром (означающим), создающих развернутое пространство значения. Они подменяются «горизонтальными» синонимическими связями (Бог = Разум = Жизнь), преобразующими пространство в плоскость, в которой значения накладываются друг на друга, перемешиваются и, в конечном итоге, разрушаются, порождая семантический хаос. Поэтому Бог в тексте Холмса выступает и как личный, и как безличный абсолют, как носитель высшего разума и как сам разум, как источник жизни и как сама жизнь. Субъект не отделен от предиката, означаемое – от означающего.

Этот беспорядочный синкретизм выступает в качестве негатива (антитезиса) ригидной структурной организации мифа-анalogии и является следствием деструкции последней. Таким образом, «Сила разума» отражает переходный этап в становлении мифа. Данное произведение – связующее звено между «Основными принципами Науки Разума» Бейлса и «Силой вашего подсознания» Мерфи.

Хотя отношения между понятиями «Бог» и «человек» в тексте Холмса, как и у Бейлса, выстраиваются на основе принципа аналогии (человеческий разум функционирует подобно Божественному Разуму), однако человек при этом не является герметичной монадой, существующей вне Бога, он представляет собой духовную «частицу» Бога, «мыслящую точку единого Разума». Иными словами, эта аналогия определяется не столько подобием структуры (изоморфизмом), сколько субстанциональным подобием части и целого. Но миф о человеке, как «всего лишь» божественной частице, накладывает существенные ограничения на процесс развития идеологии самообожествления. Именно поэтому она посредством импозии разрушает мифологический дискурс Холмса изнутри, инициируя создание в последующем полноценного мифа-синонима.

Имитативный дискурс Холмса пребывает в еще более плачевном состоянии. Он вообще не содержит контекстуальных имитативных знаков и фактически складывается на основе лишь четырех замещающих знаков-имитаций. Это, на наш взгляд, свидетельствует о вынужденном игнорировании автором защитной функции текста в условиях его острого «внутреннего» кризиса. Все его усилия направлены на то, чтобы удержать требующие автономии части в границах целого. В отличие от двух предыдущих авторов ложное представление Холмса о своей божественности носит у него бессознательный характер и вытесняется (а не маскируется) сознательным представлением о подчиненном характере человеческого существования. Таким образом, «Сила разума» имеет реакционный, антитетический характер, но она не в силах воспрепятствовать эволюционному развитию мифологии и идеологии самообожествления даже на своих собственных страницах.

Заключение. Семиотический анализ текстов представителей церквей «Нового Мышления» позволяет выявить особенности формирования мифологического и имитативного религиозных дискурсов в ситуации «внутренних» («смерть Бога») и «внешних» (научно-рационалистическая критика) угроз.

Распад моноцентрической религиозной семиосферы устраняет механизмы подавления идеологии и практики самообожествления. Освободившись от репрессий, идеология самообожествления изменяет характер производства религиозных текстов, инициируя создание мифов, основная задача которых – внушить идею божественности человеческой природы. Формирование новой религиозной мифологии сопровождается процессами деструкции исходных (возникших в рамках христианской традиции) значений и понижения значимости понятия «Бог».

Анализируемые тексты свидетельствуют о том, что в условиях идеологической стимуляции мифы быстро эволюционируют. Более ранней и примитивной формой является миф-анalogия, устанавливающий соответствие между означаемыми «Бог» и «человек» путем навязывания отношений изоморфизма их означаемым. Принцип аналогии затрудняет дальнейшее развитие системы значений такого мифа, поскольку любое изменение должно иметь двусторонний характер.

На смену мифу-анalogии приходит миф-синоним, устанавливающий отношения фиктивного тождества между понятием «Бог» и новыми религиозными символами, созданными в результате сакрализации тех или иных аспектов человеческого существования (разум, подсознание). Система значений мифа-синонима более открыта и подвижна, поскольку превращенные значения в нем полностью подавляют или вытесняют исходные, и всякое дальнейшее изменение может быть односторонним.

Источником возникновения мифа-синонима являются непреднамеренные логические ошибки (паралогизмы), совершаемые в ходе широко используемой представителями церквей «Нового Мышления» операции понижения значимости понятия «Бог» посредством его включения в синонимические ряды (Бог, Жизнь, Разум, Дух и т.п.). Накопление паралогизмов в тексте приводит к феномену смысловой импозии и, в результате, к семантическому хаосу, из которого рождается новый тип мифа. В дальнейшем он воспроизводится уже путем целенаправленной подмены понятий.

Наращение угроз со стороны научно-рационалистической критики (в т.ч. в рамках религиозно-научного дискурса) стимулирует развитие имитативных знаковых систем в религиозных текстах. В наиболее примитивной своей форме имитативный дискурс представляет собой совокупность понятий («наука», «научный»), используемых в качестве эвфемизмов, т.е. заместителей терминов «магия», «паранаука», «система представлений» и др. Чаще всего такие эвфемизмы применяются для обозначения собственных доктрин авторов религиозных текстов. В качестве главных критериев «научности» при этом выступают утверждения автора о том, что он постиг универсальные божественные законы, а также уверения в неизменной эффективности пропагандируемых религиозных практик.

Эволюция мимикрии приводит к тому, что в имитативный дискурс все чаще включаются ссылки на подлинные научные исследования, результаты которых якобы подтверждают рассуждения автора. Тем самым между двумя типами имитативных знаков устанавливаются отношения омонимии, порождающие иллюзию тождества систем превращенных и исходных значений. Как правило, эффект наукообразия усиливается благодаря оформлению текста в виде «учебника» или «методического пособия».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ионе, В.И. Феномен человека в вероучении и религиозной практике Церкви Саентологии / В.И. Ионе. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – 173 с.
2. Селивановский, В.В. Позитивное мышление: симпатическая магия и христианство / В.В. Селивановский. – СПб. : Изд-во ин-та богословия и философии, 2010. – 292 с.
3. Селивановский, В.В. «Христианский пантеизм» Нового Мышления / В.В. Селивановский // Вестн. рус. христ. гуманитар. акад. – СПб, 2011. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 20–32.
4. Позитивное исповедание : материалы науч.-практ. семинара, Санкт-Петербург, 24–25 февр. 2012 г. / Центр апологет. исслед., Санкт-Петербург. христ. ун-т. – СПб., 2012. – 98 с.
5. Ионе, В.И. Доктринальные основы сциентистских культов современности: сравнительный анализ вероучительных положений Христианской Науки, саентологии и «квантовой психологии» Р.А. Уилсона / В.И. Ионе // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. А. Гуманитар. науки. – Новополоцк, 2010. – № 1. – С. 100–108.
6. Корсаков, А.И. Религиозные аспекты философии первого позитивизма : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.14 / А.И. Корсаков ; Православ. Свято-Тихоновский гуманитар. ун-т. – М., 2012. – 38 с.
7. Гаврилов, Е.О. Религиозный сциентизм в контексте становления новых форм социального бытия / Е.О. Гаврилов // Вестн. Том. гос. ун-та. – Томск, 2013. – № 368. – С. 37–43.
8. Прилуцкий, А.М. Семиотическое пространство религиозного дискурса как предмет религиоведческого исследования : автореф. дис. ... докт. филос. наук : 09.00.13 / А.М. Прилуцкий ; Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб., 2008. – 36 с.
9. Прилуцкий, А.М. Структурно-семиотическое значение ритуала и проблема трансформации смыслов / А.М. Прилуцкий // Вестн. Православ. Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. I. Богословие. Философия. – М., 2014. – Вып. 4(54). – С. 109–122.
10. Прилуцкий, А.М. Семиотика социо-религиозных контекстов ритуала / А.М. Прилуцкий // Вестн. Рус. христ. гуманитар. акад. – СПб, 2014. – Т. 15. – Вып. 1. – С. 297–304.
11. Мерфи, Дж. Сила вашего подсознания / Дж. Мерфи ; пер. с нем. Л.Ф. Путилиной. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 352 с.
12. Бейкер-Эдди, М. Наука и здоровье с ключом к Священному Писанию / М. Бейкер-Эдди. – М. : Радуга, 1994. – 695 с.
13. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
14. Бейлс, Ф. Основные принципы науки разума: Как ваш разум может исцелить вас и исполнить ваши сокровенные желания: Курс для самостоятельного изучения [Электронный ресурс] / Ф. Бейлс. – Режим доступа: http://lib100.com/book/simoron/osnovnuuee_printcipue_nauki_razuma/html/. – Дата доступа: 12.02.2016.
15. Холмс, Э. Сила разума [Электронный ресурс] / Э. Холмс. – Режим доступа: <http://www.theosophy.ru/lib/holmes.htm>. – Дата доступа: 12.02.2016.

Поступила 7.04.2016

**SEMIOTICS OF THE «DEATH OF GOD» AS AN EXPRESSION
OF THE IDEOLOGY OF SELF-DEIFICATION IN THE WRITINGS
OF REPRESENTATIVES OF THE CHURCHES OF «NEW THOUGHT»**

V. IONE

The article presents the results of a semiotic analysis of religious texts written by representatives of the churches of «New Thought». According to the author, these results demonstrate a linguistic situation of the «death of God». The author argues that the texts under analysis are shaped by the ideology of self-deification, which subjects the process of their production to the task of myth making. The latter task produces a mythology of the «inner God», which becomes capable of fulfilling man's innermost desires. Such decomposition of the original symbolic value of «God», coupled with its reduced significance in the framework of the newly established semiotic (mythological) system, occurs simultaneously with the creation of a pseudo-scientific discourse which performs the function of mimicry.

Key words: *semiotics of religion, death of God, mythology, simulation, mimicry, religious ideology, religious scientism.*

УДК 17:3:[177+34.01]

**КОМПЛЕМЕНТАРНОСТЬ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
И ВНЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО МОРАЛЬНОГО САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ**

*канд. филос. наук А.С. КОМАРОВСКАЯ
(Белорусский государственный университет, Минск)*

Вопрос о пересечении морального и правового пространства остается, пожалуй, наиболее значимым как для области этико-философского знания, так и для юриспруденции. Решение данного вопроса есть обоснование эффективности существующего процесса правового закрепления моральных идеалов и нравственного толкования норм права, позволяющего избежать диссонанса в построении современных общественных отношений.

Ключевые слова: право, мораль, общество, нормативная система общества, социальные регуляторы, общечеловеческие ценности.

Взаимоотношение права и морали – одна из классических тем мировой философско-правовой мысли. Занимая важное место в системе общественного мировоззрения, данная тема требует рассмотрения на каждом историческом этапе развития человечества. Особый интерес представляет конструирующий культурно-исторический срез, в информационном коде которого проектируется новый образ нормативного стандарта. Так, современное белорусское общество, как динамически развивающаяся система, фиксирует в своих основах переходное состояние морали, интегрирующейся в сферу правоориентированного общества.

Целью данной работы является детальный анализ и теоретическое осмысление проблемы интеграции правовых и моральных нормативных систем, которые в совокупности становятся необходимым условием в процессе совершенствования механизмов регулирования социальных основ. Реализация цели достигается выполнением задач, связанных с фиксацией нового смыслового наполнения категорий права и морали, возникающих в условиях структурной модернизации белорусского общества, и определением роли феноменов морали и права в актуальной действительности белорусского социума.

Современное этическое знание выстраивает теоретические схемы рефлексии в отношении реальных процессов объективной социальной действительности. Многие требования морали закреплены нормами права, однако механизм их реализации остается неэффективным, поскольку общественное сознание как структурный каркас сектора права основывается на прежних идеологических установках, таких, например, как традиционная попытка поиска обоснования принципов морального поведения в религиозных догматах. «Вопрос о том, как индивид в рамках персонально ответственного поведения может придать своей жизни наилучший, совершенный вид, трансформируется в вопрос о том, что он должен делать для того, чтобы придать наилучший, совершенный вид своим отношениям с другими людьми. Наиболее общее решение, выработанное в реальном опыте нравственных поисков, осмысленное и обоснованное философией, санкционированное религией, состоит в том, что отношения между людьми являются морально релевантными тогда, когда они носят гуманный, человекоутверждающий характер, закреплены в золотом правиле нравственности, других признаваемых безусловными для человека нормативных требованиях, прежде всего таких запретах, как “не убий” и “не лги”» [3, с. 38].

Сегодня с учетом высоких темпов экономических, политических, духовных преобразований в Республике Беларусь матрица интерпретации дозволенности-недозволенности форм межличностных взаимодействий смещается в сторону абсолютного приоритета правового контекста понимания. Очевидным становится знание о взаимодополняющем характере явлений права и морали, от эффективного взаимодействия которых в значительной мере зависит уровень правопорядка, правосознания, правовой культуры и нравственности общества в условиях существования парадигмальной ориентации на сохранение пространства культурного наследия нации.

Современное общество постоянно сталкивается с ситуациями, в которых явным становится различие права и морали. Существование таких прецедентов порождает ряд исследовательских вопросов в отношении оценки подобных несовпадений и, главное, в поиске корректного пути по избеганию прямой конфронтации между правом и моралью, что чревато нигилистским отказом от всей нормативно-ценностной системы. «Сколь бы ни был далек путь от формулирования нравственного требования до формирования условий его практического осуществления, от постановки человеческой проблемы до ее реального решения, само это противостояние долженствования и действительности указывает путь прогрессивного движения истории, такого ее движения, которое является самоутверждением человека. Иногда при этом предугадываются и некоторые черты будущего» [5, с. 97].

Принятие факта наличия противоречий между нормативными структурами права и морали отражено в теоретических основах научного анализа проблемы взаимодействия феноменов морали и права. Современное научное знание имеет дело с развитыми, многоуровневыми и многофункциональными системами морали и права, максимальное сближение функциональной данности которых способствует стабилизации представлений человека о его месте и роли в социальном пространстве. Например, первичным результатом формирования однонаправленного морально-правового среза является буквальное отождествление статусов понятий «порядочный человек» и «ответственный гражданин».

На объективном уровне процесс диалогового соотношения нормативных аспектов права и морали раскрывается наличием гибкой, адаптивной к изменениям общества природы рассматриваемых культурообразований. Трансформации общества инициируют движение норм права и норм морали, отображая нестатичность сходств и различий формальных признаков морали и права.

Вопрос о сопоставимости норм права и морали решается учеными, как правило, с позиции двух противоположных точек зрения:

- моральности права (И. Кант, Г.В. Ф. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, В.С. Соловьев и др.);
- противопоставления правовых и моральных установок (Дж. Остин, Г. Харт, Г. Кельзин и др.).

В рамках первого варианта решения проблемы наличия в праве морально-нравственных основ обосновывается неразрывная связь морали и права. Магистральная роль по разработке и раскрытию обозначенной проблемы принадлежит адептам немецкой классической философии, в частности, И. Канту.

Правовая теория И. Канта тесно связана с этикой, поскольку практический разум человека выступает единым источником для права и морали, которые реализуются для достижения тождественной цели – утверждения всеобщей свободы. Различие между ними усматривается в способах принуждения: мораль основана на внутренних побуждениях человека, базирующихся на долге, право же использует для обеспечения возможности аналогичных поступков внешнее принуждение со стороны других индивидов и государства. «В учении о моральности (или неморальности) речь идет о намерениях. Напротив, в учении о праве речь может идти не о намерениях, а только о поступках. Юридический закон не касается содержания поступков и независимо от мотивов поведения определяет лишь внешние действия» [1, с. 307].

Рассматривая отношение права и морали, И. Кант фиксирует законы права в качестве первой ступени нравственности. При условии сообразности права и морали в обществе устанавливаются четко очерченные рамки дозволенного поведения, при этом волеизъявление одного лица не противоречит свободе других. Таким образом, право формирует внешние благоприятные условия для реализации цивилизованных отношений между людьми, однако стоит отметить, что, согласно И. Канту, отношения подобного рода не являются полностью нравственными, т.к. имеют обязывающие для субъектов, вступающих в них, основания. Этические законы по своим сущностным характеристикам шире правового законодательства.

Более того, И. Кант выводит требование включения законодательства права в этическое законодательство, которое, как морально практический закон есть совокупное отражение категорического императива: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом». В этом смысле юридический закон рассматривается как частное следствие категорического императива [1, с. 308]. Итак, учение И. Канта о морали и праве образует систему подчинения права этике, юридических законов – категорическому императиву.

Тенденция к трактовке нравственной природы права разрабатывается и во взглядах мыслителей русско-правовой традиции. Одна из наиболее ярких позиций по данному вопросу представлена в деятельности В.С. Соловьева, определявшего право как «низший предел или определенный минимум нравственности» [9, с. 448]. Особое место в понимании взаимодействия права и морали отводится принципу отношения к другим: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобою самим» [9, с. 167]. Значимость данного принципа В.С. Соловьев видел в каноничности, всеобщности и нормальности для всех. Итогом проекта стало нравственное оправдание права, которое априори не способно содержательно вобрать в себя весь смысловой контекст этического требования. При сопоставлении права и нравственности были кристаллизованы основные моменты их отличия, отражающие также и базовые черты права:

- ограниченность правовых предписаний «наименьшим нравственным содержанием»;
- право является областью «обязательно-нравственных отношений» [7, с. 373];
- право – это «осуществленное добро» [7, с. 375];
- «принудительная собирательная организация минимального добра (ибо только минимальное добро может быть принудительно организовано) образует область права» [7, с. 527].

Исходя из выделенных критериев, В.С. Соловьев дифференцировал возможность самого процесса взаимодействия права и морали, показал его в ключе субъективного и объективного аспектов. В субъективном ракурсе нормы права – «низший предел или некоторый минимум нравственности одинаково для всех обязательный», в объективном – право есть «обеспеченное осуществление в действительности определенного минимального добра» [8, с. 34].

Вместе с тем он признавал, что нравственное требование является неограниченным и всеобъемлющим, оно предполагает безусловное стремление к нравственному совершенству. Юридический закон ограничен и вместо совершенства требует минимальной степени нравственного состояния. В.С. Соловьев подчеркивает, что между нравственным и юридическим законами нет противоречия: второй предполагается первым, – хотя юридический закон и не требует высшего нравственного совершенства, но он и не отрицает его. Единство права и нравственности предполагает их различие, но не противоречие.

Реализация варианта противопоставления правовых и моральных установок осуществляется, главным образом, с позиций юридического позитивизма и неопозитивизма.

Один из адептов юридического позитивизма Дж. Остин в своем главном труде «Лекции о юриспруденции, или философия позитивного права» (1832) настаивал на возможности социального прогресса только в случае успешной взаимосвязи стабильности правительства с программой просвещения основной массы людей основам политической науки. отождествляя право с законом, мыслитель переносит область социально-политических интересов в сферу практической юриспруденции, отделяя при этом область этики, распространяющую оценочные категории, мнения, домыслы.

Юриспруденция, по мнению Дж. Остина, должна представлять собой науку, свободную от морально-оценочной составляющей и базирующуюся исключительно на основе юридических критериев и формально-догматическом методе исследования. Соглашаясь с И. Бентамом в том, что право является собой совокупность законов, принятых сувереном для регулирования поведения и, соответственно, поддержания порядка в определенном политическом сообществе, Остин вводит новое, расширенное определение самого «суверена», где последний предстает не в качестве отдельного лица, но в качестве властвующего учреждения, функции которого сводятся к изданию законов и контролю над их соблюдением. Источник права, таким образом, заключается в суверенной власти, осуществление которой возможно благодаря привычке подчиненных к повиновению.

Юридический характер принуждения приобретает в случае, если оно предполагает ответственность с дальнейшими позитивными или негативными последствиями. Правовые нормы, выполняемые всеми членами данного политического сообщества, обретают статус позитивных законов, несоблюдение которых напрямую связано с системой наказаний. «Всякое право представляет собой приказ» [6, с. 401], команду суверена, которая при любых обстоятельствах должна выполняться всеми подчиненными. Рационально сбалансированная общественно-политическая жизнь должна строиться на основе позитивных законов, правомерность которых не оценивается в категориях «хорошие-плохие», а требует соблюдения, поскольку единственно возможные условия существования позитивного права реализуются в жестких рамках: суверен – приказ – исполнение//неподчинение – наказание.

Отделив право от морали, Дж. Остин подробно анализирует все версии социальных обязанностей, претендующих на статус законов, и приходит к выводу, что все те законы, которые не были установлены самим сувереном, не могут считаться правом, они, скорее, относятся к сфере позитивной морали. «Право, в широком смысле, включает в себя богооткровенное право, позитивное право и позитивную мораль. Между позитивным правом и моралью, а также религией существует не близость и не сходство, а противоречие. И это должен учитывать всякий законодатель. Противоречие с моралью не лишает право его качественных свойств, даже если оно подвергается критике с моральных позиций или испытывает ограничительное воздействие со стороны последней» [2, с. 118]. Со временем связь права с формулой «закон порождает право» потребовала изменений, поскольку безоговорочное отнесение санкционированного приказа к уровню закона в определенных ситуациях могло использоваться и в антиправовых целях.

Сторонники юридического позитивизма, доведя до совершенства приемы толкования правовых норм, всячески сторонились социально-нравственных проблем, что, собственно, и не позволяло им выстроить общую теорию права. Без моральных и философских суждений концепции юридического позитивизма носили ситуативно-идеализированный характер и не могли претендовать на роль конструктора и аналитика моделей реального и будущего состояний политической сферы общества.

Жесткий дуализм политического и морального явился непреодолимым барьером для позитивистских теорий.

Те изменения аналитико-правовой мысли, которые произошли во второй половине XX в., безусловно, во многом были продиктованы деятельностью английского правового неопозитивиста и правоведа Г. Харта, чья теория является наиболее фундаментальной и последовательной версией современной интерпретации идей юридического позитивизма.

В основе концепции Г. Харта лежит тезис о том, что правовая система есть совокупность первичных правил, указывающих каким должно быть поведение, и вторичных – возводящих обязанности, налагаемые первичными правилами, на уровень закона. Хотя, следует отметить, что Харт никогда не настаивал на том, что этот союз является единственно верным критерием правовой системы или что правовая система должна быть описана именно в этих условиях.

Ясно одно – право может реализовать себя только в социальной среде, это, по сути, явление, которое утрачивает всякий смысл вне человеческого сообщества. «Существует два минимальных требования, которые должны быть соблюдены для того, чтобы правовая система существовала: 1) частные граждане должны всецело подчиняться установленным правилам и законам; 2) государственные должностные лица также должны придерживаться нормы признания, и рассматривать в качестве основного стандарта – официально принятые рамки поведения» [11, р. 116].

Казалось бы, правовая система получила раскрытие своего подлинного назначения, однако, Г. Харт понимал, что даже совершенные законы не могут стать гарантом защиты граждан от произвола властей: «даже самые ясные и стабильные законы могут быть направлены на осуществление самых отвратительных целей» [11, р. 353]. Поэтому весьма значительное место в теории Г. Харта отводится проблеме соотношения права и морали.

Моральные и правовые нормы могут совпадать, это объясняется возможностью совпадения моральных и юридических обязательств в определенных ситуациях. Также оба вида норм могут применяться для регулирования аналогичных аспектов поведения человека. Однако между ними существуют и различия: моральные нормы не всегда могут быть изменены в том же порядке, что и правовые. Моральные предписания не несут общеобязательных для всех наказаний или компенсаций при условии их соблюдения-несоблюдения, поэтому они могут восприниматься и соблюдаться не всеми людьми, чего нельзя сказать о правовой сфере общественного устройства.

Своеобразным ответом на дискуссионный спор о противостоянии приоритетов права или морали в обществе стала позиция этического обоснования права, представленная современным аналитическим мыслителем Рональдом Дворкиным.

Особенность теории Р. Дворкина состоит в утверждении того, что такие понятие, как свобода, равенство и личная ответственность индивида, находятся в отношении взаимодополнения. Мерилом правомерности поступка или социального действия предлагается считать его морально-правовой контекст. «Ключом к пониманию позиции Дворкина служит отвержение им двух основных постулатов раннего аналитического позитивизма в праве: 1) предпосылки о суверенной власти как достаточной основы определения права; 2) сведения всего права к системе норм-правил» [4, с. 180]. Основываясь на идее Г. Харта о важности внутренней точки зрения для понимания права, Р. Дворкин в работе «О правах все-речь» [См.: 4] описывает право как комбинацию правил и принципов. Другими словами – это комбинация правовых норм и правовых положений.

Поскольку сфера права открыта для всеобщей дискуссии, ее положения обсуждают не только правоведы, юристы, судьи и другие профессионально занятые в этой сфере деятельности люди, но и граждане государства, являющиеся наблюдателями правового применения. Последним свойственна оценка правовых правил в категориях морали, однако это, по мнению Р. Дворкина, несколько не умаляет их общественную значимость, поскольку и правила, и принципы напрямую связаны с целью улучшения определенного типа действительности. «Принцип – это стандарт, который соблюдается не потому, что дает преимущество или защиту желаемой экономической, политической или социальной ситуации, но потому что он является требованием справедливости или честности или иного измерения морали» [4, с. 22]. Позитивное право, являясь социальным продуктом, так или иначе, имеет и моральное содержание, поэтому усилия современных теоретиков права должны быть направлены не на разделение права и морали, а на моральное обоснование права.

Норма может быть правовой нормой только потому, что она появляется в результате морального оправдания других правовых норм. Таким образом, Р. Дворкин нацелен на демонстрацию концептуальной связи права и морали. Более того, согласно работе «Империя права» [См.: 10] вопрос интерпретации права всегда является частично вопросом моральной интерпретации. Позиция Дворкина вполне ясна: он настаивает на том, что право, по сути, не должно быть абсолютным, оно должно соответствовать реальным социальным целям и способствовать их осуществлению. В современных условиях общественного развития естественно, что натуральные права становятся юридическими на основании норм Конституции.

Право влияет на общество внешними действиями, а мораль – через внутренний мир путем системы общезначимых нравственных норм. Правовые нормы могут игнорироваться общественным мнением, пока не создастся нравственная основа для правоприменения данной нормы; право в свою очередь должно учитывать и содействовать процессу фундаментализации моральных норм.

В целом, отметим, что с конца 80-х годов XX в. стали наблюдаться тенденции гуманизации права, что нашло конкретное отражение в процессе юридического обоснования и закрепления демократических принципов, ориентирующих сферу права на личность. Этому во многом способствовала наработанная теория права, представленная вариативным многообразием ответов на вопросы относительно сущности, значимости права, его места, роли и значения в обществе, как и многочисленные исследования, посвященные моменту взаимоотношения права и морали.

Развитию социальных структур сопутствуют изменения в методологических основах процесса познания сущности права. В понятийное пространство права включается антропологический принцип, обобщаются новые свойства права. Происходит поступательное сближение права и морали. Сегодня статус права определяется не только юридическими, но и социально-этическими характеристиками, через которые демонстрируется опасность гражданской безответственности, нигилистских идеологий, индифферентного отношения к законности.

Специфика взаимодействия морали и права в современном белорусском обществе предполагает взаимную обусловленность данных социальных норм, пересечение их целевых установок и функционального проявления. Законодательство Республики Беларусь устанавливает приоритет личности по отношению к государству, закрепляя его формулой «человек – общество – государство».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмус, В.Ф. Иммануил Кант / В.Ф. Асмус. – М. : Высш. шк., 2005. – 439 с.
2. Грязин, И.Н. Аналитическая философия права: современные тенденции: аналитический обзор / И.Н. Грязин // Современная аналитическая философия : сб. обзоров. – М., 1988. – Вып. 1. – С. 110–126.
3. Гусейнов, А.А. Мораль: между индивидом и обществом (к вопросу о месте морали в современном обществе) / А.А. Гусейнов // Общественная мораль: философские, нормативно-этические и прикладные проблемы / под ред. Р.Г. Апресяна. – М. : Альфа-М, 2009. – С. 36–49.
4. Дворкин, Р. О правах всерьез / Р. Дворкин ; пер. с англ. М.Д. Лахути, Л.Б. Макеевой ; под ред. Л.Б. Макеева. – М. : РОССПЕН, 2005. – 392 с.
5. Дробницкий, О.Г. Понятие морали. Историко-критический очерк / О.Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – 388 с.
6. Остин, Дж. Определение области юриспруденции / Дж. Остин // Антология мировой правовой мысли : в 5 т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1999. – 750 с.
7. Соловьев, В.С. Соч. в 2 т. / В.С. Соловьев / вступ. ст. В.Ф. Асмуса ; сост. и подгот. текста Н.В. Котрелева ; примеч. Н.В. Котрелева и Е.Б. Рашковского. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – 529 с.
8. Соловьев, В.С. Право и нравственность / В.С. Соловьев. – Минск : Харвест, 2001. – 191 с.
9. Соловьев, В.С. Философское начало цельного знания / В.С. Соловьев. – Минск : Харвест, 1999. – 912 с.
10. Dworkin, R. Law's Empire / R. Dworkin. – London : Fontana Paperbacks, 1986. – 146 p.
11. Hart H.L.A. The Concept of Law. Second edition / Ed. by P. Cane, T. Honore, J. Stapleton. Oxford University Press; 1994

Поступила 05.04.2016

COMPLEMENTARITY OF INSTITUTIONAL LEGAL REGULATION AND EXTRA-INSTITUTIONAL MORAL SELF-REGULATION

A. KAMAROUSKAYA

Question about crossing the moral and legal space is the most significant for the field of ethical and philosophical knowledge, and for the law. Resolving this issue has evaluation of the effectiveness of existing legal consolidation of moral ideals and moral interpretation of the law, which allows avoiding the dissonance in the construction of modern public relations.

Key words: right, morals, society, standard system of society, social regulators, universal values.

УДК140.8+172.3+32.019.51

НАСИЛИЕ ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ ИДЕОЛОГИИ В КОНЦЕПЦИИ С. ЖИЖЕКА

канд. филос. наук, доц. О.В. МАЩИТЬКО

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

Поднимается вопрос о языковых аспектах идеологической детерминированности культуры в обществе, провозгласившем свою «постидеологичность», на примере философской концепции С. Жижека. Насилие языка рассматривается в качестве неотъемлемого элемента идеологии постидеологического общества, реализуясь через концепцию системного насилия, предполагающего лингвистическое формирование понятия «нормального». Через язык идеология наделяется превентивной действенностью, предопределяя возможные интерпретации социального, а существующие идеологические альтернативы становятся мнимыми, представляя собой части системы. Это предполагает изменение ее важнейшего структурного элемента идеологии – дихотомии «свои – чужие», либеральной альтернативой которого становится принцип толерантности, который, в свою очередь, становится современным неявным тоталитаризмом, будучи навязываемым в качестве общеобязательного.

Ключевые слова: язык, идеология, неявная идеология, постидеологическое общество, лингвистическое насилие, системное насилие.

Введение. Языковой аспект воздействия на сознание является предметом пристального исследовательского интереса как на протяжении XX века, так и в начале XXI. Причем если первоначально в рамках «лингвистического поворота» применительно к роли языка в мировосприятии человека употребляются выражения «человек “пребывает” в языке», «дом языка» (М. Хайдеггер), то позднее интонации меняются. Ж. Лакан говорит, что язык «не столько дом, сколько пыточная камера». Ф. Джеймисон употребляет выражение «тюрьма языка». Особенно актуальной проблема принудительного характера лингвистического воздействия на сознание становится в так называемую «постидеологическую» эпоху, в которую имплицитный характер функционирования идеологии делает роль языка приоритетной. Цель данной статьи – выявление лингвистических аспектов воздействия идеологии на примере концепции постидеологического общества С. Жижека.

Основная часть. Прежде всего, язык рассматривается С. Жижеком в качестве одной из составляющих системного насилия. Он различает, во-первых, «субъективное» насилие, которое можно обозначить как явное, совершаемое четко опознаваемым субъектом; во-вторых, символическое насилие, воплощенное в языке и культурных формах; третьим видом является «системное», или объективное, или неявное, насилие, не опознаваемое в силу того, что оно присуще социальному порядку, воспринимаемому в качестве нормы, и поэтому его нельзя приписать конкретным субъектам – оно анонимно [1]. Все в совокупности позволяет характеризовать системное насилие как неявное и в то же время тотальное. Идеология постидеологического общества обладает всеми признаками неявного насилия. Она объективна в том смысле, что ее нельзя приписать конкретному учению, философской концепции, системе идей, программе религиозного или политического лидера. Она системна, поскольку воспринимается не как идеология, а как система очевидностей, «само собой разумеющееся» положение вещей. И, наконец, она анонимна – ее нельзя приписать конкретным субъектам. Когда мы видим в чем-то акт насилия, мы оцениваем его при помощи предполагаемого стандарта того, чем является «нормальная», ненасильственная ситуация. Но наивысшей формой насилия в интерпретации С. Жижека является насаждение этого стандарта. Подобно этому в «постидеологическом» обществе навязывается «внеидеологический» социальный стандарт, а все, что выходит за его рамки, оценивается как фанатизм.

Именно поэтому С. Жижек утверждает, что современное общество, декларирующее отсутствие идеологии, более идеологично, чем когда-либо. Идеологическое воздействие в нем гораздо более эффективно, поскольку декларируемое отсутствие идеологии является всего лишь невозможностью отделить реальность от ее искажения, идеологической составляющей (что гораздо проще, если идеология представляет собой систему идей, принципов, ценностей, философских утверждений). Именно такое отделение предполагалось классической марксистской концепцией идеологии, постулирующей наличие дихотомии «ложного сознания», с одной стороны, и «истинной реальности», с другой. Устранение дихотомии возможно в процессе деидеологизации. В одном из своих интервью С. Жижек дает следующее определение идеологии: «Для меня идеология – не просто система идей. Идеология для меня, на самом элементарном уровне, – это что-то интимное, спонтанное, она – в том, как вы ощущаете окружающий вас мир, как вы организуете свою жизнь, в чем вы видите ее смысл. Поэтому я считаю, что сегодня мир идеологизирован более, чем когда-либо раньше. Для меня идеология – это вовсе не Большая Система типа коммунизма, капитализма и так далее, идеология

проявляется в самых интимных отношениях. Идеология – в том, почему вы что-то принимаете, а что-то нет, в манере вашей речи, в том, как вы готовите ужин, как вы развлекаетесь. <...> Другое определение идеологии – <...> система, которая легитимизирует существующие отношения господства» [2]. Последнее определение не противоречит первому, поскольку единственно легитимной позицией как в политике, так и на уровне массового обыванного сознания, сегодня является ценностный и идейный плюрализм, предполагающий абсолютную толерантность и уравнивание различных идеологических позиций. Такая «терпимая» позиция, собственно, и оценивается в качестве «постидеологического» состояния современного общества.

Язык – неотъемлемый элемент системного насилия «постидеологической» идеологии. В плоскости лингвистического анализа неясность современной идеологии означает, что идеологический метаязык вписан в язык-объект, является его неотделимой частью. Лингвистическое насилие связано с репрезентацией в языке, установлением определенного символического поля. Это противоположно представлению о языке и символическом порядке как среде примирения и опосредования, когда вхождение в язык и отказ от насилия воспринимаются как два аспекта одного процесса. В рамках философии языка сама символизация вещи предполагает нечто насильственное – упрощение вещи, помещение ее в заданную область значения. Символизация вещи, во-первых, упрощает определяемую вещь, сводя ее к одной черте, во-вторых, расчленяет вещь, разрушая ее органическое единство, и, в-третьих, помещает вещь в область значения, которая является внешней по отношению к ней. Поэтому С. Жижек считает вербальное насилие не вторичным искажением, а основным средством всякого человеческого насилия: «Сама реальность редко бывает невыносимой, такой ее делает язык» [1, с. 49–50]. Изменение в восприятии подкрепляется языком, оно вызывается сдвигом в символическом универсуме: «В этом качестве языка содержится фундаментальное насилие: наш мир частично искажается, утрачивает свою равновесную невинность, один оттенок задает тон Целому» [1, с. 31]. Э. Лакло и Ш. Муфф называют это гегемонией, М. Хайдеггер – онтологическим насилием. С. Жижек в этой связи говорит о перформативной действенности языка идеологии. Идеология – это не интерпретация того, каковы вещи на самом деле, но интерпретация, которая определяет само бытие и социальное существование интерпретируемых субъектов. Это связано с самим существованием субъектов в социально-символическом мире. Насилие понимается в этой связи как часть производства значения. Согласно лингвистике, значение рождается посредством отношений: любой объект приобретает значение благодаря оппозиции. Парадокс в том, что второй член оппозиции одновременно должен быть и не быть. Например, утверждение культурной ценности времени осуществляется через противопоставления его вечности и подавления ее культурной ценности. Репрессивность оказывается необходимым условием рождения смысла. Это значит, что производство значений рождает «следы» иных кодов, дискурсов, текстов. Инородные «следы» производятся самой структурой.

Сама идеология описывается С. Жижеком на языке лакановской философии как «некое диалектическое новообразование на теле языка, его симптом» [3, с. 27–28]. Идеологический «симптом» определяется негативно, для его выявления используется понятие ретроактивности. «Отрицательное» определение идеологии отчетливо иллюстрируется следующим определением: «Идеология – это вообще пустое слово, то, как она функционирует, подразумевает, что вы никогда не даёте точного определения используемым терминам. Люди, которые говорят – нет, это какая-то неправильная идеология, ошибаются. Да, неправильная, но именно поэтому она и работает. Как только вы докручиваете ее до каких-то точных определений, она работать перестает» [2]. Идеология определяется С. Жижеком как мистификация действительности, которая изначально вписана в структуру действительности. Для примера он выстраивает корреляцию между анализом товара у К. Маркса, анализом сновидения у З. Фрейда и анализом идеологии. Во всех трех случаях анализируется не «содержание», скрытое за «формой», а сама форма [3, с. 23–26]. Анализ предполагает не проникновение к «скрытой сущности», а ответ на вопрос, почему сущность облечена в конкретно эту форму.

Фундаментальный уровень идеологии С. Жижек называет «идеологическим фантазмом» [3, с. 38–40]. Это уровень, на котором идеология структурирует действительность. Главным вопросом теории идеологии является вопрос расположения идеологической иллюзии. Традиционным ответом на этот вопрос является сознание: иллюзорность заключена в сознании, в незнании действительного положения вещей. При таком подходе идеологический фантазм будет заключаться в расхождении между тем, что люди делают, и тем, что, как им кажется, они делают. Идеологическая ситуация возникает, когда люди не осознают, что они делают «на самом деле», когда складывается ложное представление о социальной действительности. С. Жижек полагает, что иллюзия имеет своим местом не знание, а действие, саму действительность. Заблуждение касается не действительности, а иллюзорного структурирования самой социальной активности. Субъекты осознают действительное положение дел, но действуют так, как если бы не отдавали себе в этом отчета. Идеологический фантазм заключается в действительном, фактическом отношении к реальности. Насилие языка делает идеологией элементом нормы.

Таким образом, если относить идеологию к сфере знания, то современное общество будет «постидеологическим». Однако в современности сохраняется фундаментальный уровень идеологии – уровень фантазма, структурирующий социальную действительность. Идеологическая иллюзия содержится в реальности самого действия. Если спроецировать данные положения на религиозную идеологию, то современное общество будет секуляризованным. Однако неявные формы религиозной

идеологии продолжают действовать: «<...> природа любой идеологии такова, что та может действовать только подспудно. Никогда – напрямую» [2]. С. Жижек приводит в пример высказывание Джудит Батлер о том, что подлинное подавление возможно только при соблюдении видимости всеобщей свободы.

Именно это имеется ввиду при характеристике современной веры в качестве «объективной» [3, с. 41–54]: она трактуется как нечто внешнее, требующее практической, конкретной активности человека. Субъект идеологии не верит – за него верят вещи, сама символическая система социальной реальности. Она выполняет ту же функцию замещения, которую выполняют плакальщицы на похоронах или смех за кадром. Плакальщицы горюют вместо субъекта, закадровый смех веселится вместо субъекта, идеологизированная социосимволическая система верит вместо субъекта: «<...> она (идеология – *авт.*) и есть месседж. В смысле – базовое утверждение. Когда мы ведем политическую, религиозную и т.п. активность, идеология всегда находится в бэкграунде. Это набор верований, в существовании которых мы даже можем не отдавать себе отчета. Потому что, как вы, возможно, знаете, я просто одержим тем, как идеи могут действовать в социальном поле, даже если в них никто на самом деле не верит. Я думаю, даже религия сегодня работает именно таким образом» [2]. Следовательно, вера не есть некое сокровенное психическое образование. Вера материализована в нашей реальной деятельности. С. Жижек иллюстрирует это на примере опыта авторитета и действенности закона. Формальная значимость «опыта авторитета», называемого также «символической виртуальностью» связана с тем, что авторитет, чтобы оставаться таковым, должен действовать на уровне формы. Чтобы переживаться как реальный, должен быть виртуальным (в смысле применимости угрозы). Если авторитет действует слишком прямолинейно, неприкрыто, – это признак бессилия. В этом заключается парадокс: чтобы быть актуальным, авторитету нужно оставаться виртуальным. Актуализация авторитета, т.е. реализация угрозы – саморазрушительны для него. На схожем «виртуальном» механизме, по утверждению С. Жижека, строится символическая действенность верований: они виртуальны, поскольку построены на предположении, что верит «кто-то». Вера становится действенной через убежденность, что другие верят, именно такая вера структурирует действительность. Если вера слишком непосредственна, это разрушительно для идеологии.

На аналогичном механизме строится символическая действенность закона. Абсолютный характер закона основан на том, что он имеет форму закона. Ему подчиняются не в силу того, что он справедлив, а просто потому, что это закон. Единственным основанием его власти является «формальный» акт провозглашения, причем для нормального функционирования закона должна быть вытеснена его зависимость от акта провозглашения, его условный характер. Исследование содержательных и исторических основ формы власти губительно для идеологии как политической, так и религиозной. Например, в религии рациональные причины веры становятся очевидными только для того, кто уже верит. Для нормального функционирования идеологии ее зависимость от акта провозглашения должна быть либо скрыта, либо сакрализована. В политических идеологиях чаще всего имеет место первое, в религиозных – второе.

Лингвистической составляющей понятия неявного насилия является то, что рамки «нормально-го» очерчиваются языком при формировании символического порядка социума. Определенные установки и нормы жизни больше не воспринимаются в качестве идеологических, они кажутся нейтральными и обыденными: их принудительность проявляется как самоуправляемость среды. Напротив, идеологией мы называем то, что выделяется на естественном фоне: крайнее религиозное рвение, подчеркнутую верность определенной политической ориентации. «Что такое ограбление банка по сравнению с основанием банка? Что такое террористический акт в сравнении с государственной властью, которая ведет войну с терроризмом? Что такое насилие, которое совершается с нарушением закона, в сравнении с насилием, которое поддерживается и освящается именем закона?» [1, с. 98] – задается риторическим вопросом С. Жижек. История человечества в целом может быть рассмотрена как история превращения несправедливости в норму. Через язык идеология наделяется превентивной действенностью, предопределяя возможные интерпретации социального. Последнее в этом случае приобретает виртуальный характер, а любой его элемент становится пустым знаком, все возможные значения которого предопределены языковым полем идеологии. Идеологическая мистификация имманентна самой социальной реальности, она не требует никаких дополнительных символических конструкций, но сущностным для нее является незнание.

Лингвистическое насилие предполагает специфическое понимание свободы в постидеологическом обществе: она трактуется как отсутствия языка для выражения несвободы. Декларируемое право выбора на самом деле является правом выбирать между принудительным согласием с существующими правилами и бессмысленным протестом. Все понятия, которые сегодня используются в западном обществе для выражения либеральных идей, – «права человека», «основные свободы», «демократия», «война с терроризмом», мистифицируют восприятие ситуации, не позволяют думать о ней. С этим С. Жижек связывает феномен «протеста нулевого уровня» в обществах развитого капитализма (к которым причисляются движение «Оккупай Уолл-стрит», волнения во Франции (2005)). Значимой спецификой данных протестов стало отсутствие каких-либо внятных требований со стороны

протестующих. В этом смысле данные события можно интерпретировать как своего рода поиск нового языка, выходящего за рамки традиционной демократической системы координат. В данном случае само отсутствие артикулированных требований обнажает проблему неявного насилия – декларируемое право выбора на самом деле является правом выбирать между принудительным согласием с существующими правилами и бессмысленным протестом, разрушением и вымещением злобы. Неартикулируемость протеста является показателем отсутствия включенности в существующую систему. Поэтому бессмысленность и невозможность «перевести» данные события в понятные речь или мысль – наиболее трудны для анализа. Возникает «герменевтический соблазн» – желание найти более глубокий смысл или послание в происходящих событиях. И самым трудным оказывается признание их бессмысленности: сообщением в данном случае был сам способ его передачи [1, с. 62–68].

Еще Г. Маркузе характеризовал современное общество как «общество без оппозиции», характерной чертой которого является «паралич критицизма», отсутствие возможного языка критики. Все суждения сводятся к одному языку – языку этого мира, который воспринимается как нейтральный [4]. Схожим образом Ю. Хабермас в характеристике терроризма подчеркивает отсутствие программной цели, бессмысленность бунта против врага, которого нельзя победить [5]. Отсутствие языка для выражения протеста является как раз свидетельством идеологичности, а не постидеологичности западного посткапиталистического общества. Невозможность «перевести» данные события в понятные речь или мысль говорят о вытеснении протеста за пределы заданного дискурсивного пространства социума: «Язык уважения – язык либеральной толерантности, он имеет смысл только как уважение к тем, с кем я не согласен. Когда мусульмане требуют уважения, они принимают структуру либерального «толерантного» дискурса» [1, с. 27]. Схожим образом Ж.-Ф. Лиотар описывает лингвистическое насилие как ситуацию, при которой у субъекта нет дискурсивных средств выражения, он становится «жертвой», обреченной на молчание. Задача философии в этой связи – борьба против гегемонии одного дискурса, а также помощь «жертве» в поиске собственного языка. С точки зрения понятия принудительного выбора С. Жижек критикует идеологию мультикультурализма, полагая, что существующие идеологические альтернативы являются мнимыми, представляют собой части системы. Движения протеста против системы чаще всего представляют собой псевдоактивность, в реальности направленную на сохранение существующей системы, например, феминистское, антирасистское движения, «Гринпис», «Врачи без границ». Идеология данных движений звучит достаточно критично по отношению к существующему символическому порядку. Однако в реальности подобного рода активность нацелена на предупреждение реальных изменений: требуется менять все таким образом, чтобы в глобальном масштабе форма оставалась неизменной [1, 10].

В качестве основного канала трансляции неявной идеологии часто указывается массовая культура. Язык массовой культуры обладает тотальностью воздействия. Особой популярностью у исследователей общества позднего капитализма пользуется анализ кинофильмов на предмет содержания в них идеологических посланий. Этот прием активно используют С. Жижек, Ф. Джеймисон, Ж. Бодрийяр. Так, фильм С. Файнс «Киногид извращенца: идеология» со С. Жижеком в главной роли эксперта начинается с обсуждения картины Дж. Карпентера «Они живут». В этом фильме герой находит очки, сквозь которые вещи выглядят такими, какими они являются «в действительности». Через них можно увидеть диктатуру в демократии или надпись «это твой Бог» на деньгах. С. Жижек в связи с этим поясняет: «По фильму, идеологический приказ скрыт таким образом, что напрямую его можно увидеть только сквозь очки. Такая же взаимосвязь между видимым и невидимым преобладает и в современном обществе «потребления», в котором нас, субъектов, больше не воспринимают в связи с какой-либо большой идеологической идентичностью, и тем самым подразумеваемая идеологическая идентичность остается невидимой. Вот так и действует этот институт: его истинная суть, предписание руководства, остается “за кулисами”» [6]. С. Жижек находит идеологические послания даже в фильмах ужасов. Например, вампиры олицетворяют элиту (у них аристократические манеры, живут в комфортных условиях среди людей), а зомби – рабочий класс (неопрятные, скитаются, нападают извне) [7]. Когда в США проходили учения на случай зомби-апокалипсиса (2012), в блогосфере, специализирующейся на конспирологии, даже ходили слухи, что на самом деле военные тренируются подавлять социальные протесты. В трилогии про Бэтмена (2005–2012) С. Жижек трактует восстание Бэйна как метафору антиглобалистских протестов, в первую очередь, «Оккупай Уолл-Стрит», тогда как Брюс Уэйн олицетворяет идеологию «либерального коммунизма» и сравним с такими неолиберальными фигурами, как Билл Гейтс, Джорж Сорос, Стив Джобс [7]. Это фигуры являются, по мнению С. Жижека, олицетворением неявного, системного насилия, постмодернистской версией смитовской невидимой руки рынка. Их характерный признак – гуманитарная маска благотворительности, скрывающая безжалостную погоню за прибылью и экономическую эксплуатацию [1, с. 17–22].

Излюбленным объектом интерпретации философов на предмет поиска идеологических посланий является «Матрица» братьев/сестер Вачковски. С. Жижек видит в фильме радикализацию не новой идеи

тотально манипулируемой и контролируемой среды. Генерация симулятивного опыта реальности делает понятие реального размытым. Идея отсутствия объективного мира, трактовка реальности как искусственного конструкта, правила которого могут быть нарушены или переписаны, выражена в предельно радикальной форме Морфеусом: «Это чувство, которое ты испытываешь всю жизнь. Чувство, что в мире что-то не так. Ты не знаешь, что именно, но это чувство сидит у тебя в голове, как заноза, и сводит с ума <...>. Матрица всюду вокруг нас, в этой комнате <...>. Это мир, который вертится перед твоими глазами, чтобы ослепить тебя и не дать увидеть истину. <...> Это тюрьма для твоего разума» [8]. Таким образом, «Матрица» заключает в себе два фундаментальных признака неявной идеологии. Во-первых, редукцию реального к виртуальному, невозможность отыскать объективность за идеологической иллюзией. Во-вторых, редукцию субъекта к пассивности – при неявном функционировании идеологии делается акцент на пассивное включение субъекта в манипулируемую среду, не предполагается процедур убеждения или пропаганды. Третий признак – тотальность распространения неявной идеологии видит в «Матрице» Ж. Бодрийяр. По его выражению, «„Матрица“ – это фильм о Матрице, который могла бы снять сама матрица» [9]. Ее характерным признаком является программирование ее собственного мнимого отрицания, следствием чего является уничтожение альтернативы, потенциального антагониста среды, внеположенной точки зрения.

Неявный характер воздействия идеологии в постидеологическом обществе предполагает изменение ее важнейшего структурного элемента – дихотомии «свои – чужие». Чаще всего она реализуется через конституирование образа врага: «Не может быть настоящих друзей без настоящих врагов. Если мы не ненавидим того, кем мы не являемся, мы не можем любить того, кем мы являемся» [11, с. 4]. Чем универсальнее идеологический дискурс, тем brutальнее исключения определенной формы «другого». С. Жижек в одной из своих работ приводит следующее высказывание Хомейни: «Иранская революция была самой человеческой во всей истории: ни один человек не погиб от рук революционеров», и далее, отвечая на вопрос журналиста о жертвах «те, кого мы убили, были не людьми, а преступными собаками» [1, с. 47]. Основываясь на этом высказывании, С. Жижек дает показательное определение врага: «Враг – это тот, чью историю ты слушать не обязан» [там же]. Идеологическое восприятие социального пространства требует абстрагирования от того факта, что субъект, находящийся на стороне «чужого», – Другой, наделенный теми же чертами человечности, что и «свой».

Чаще всего данный принцип действия реализуется через осмысление социальных процессов в терминах борьбы. Его лингвистическим следствием часто является сужение понятия «народ» – из него исключаются все «несогласные»: «<...> любое возражение оказывалось заклеянным как :антинародное выступление», а с другой стороны – постоянное обвинение оппонентов, что те-де агрессивны и “травят” народную партию» [12, с. 120]. «<...> нытье – это одна из техник, при помощи которых деспотизм умело спланирует свои ряды, возбуждая шовинистические чувства. Надо попросту завопить, что кто-то “нас” ненавидит и хочет подрезать “нам” крылья» [12, с. 107]. Парадоксальность места понятия «народ» в тоталитарном идеологическом дискурсе описывает С. Жижек: выражение «народ поддерживает партию» не может быть опровергнуто, поскольку базируется на круговом определении понятия «народ». Единственным признаком, его определяющим, является поддержка партии. Несогласные автоматически «исключаются» из числа народа, становятся «врагами» и в качестве таковых лишаются права голоса. Поэтому «народ» действительно всегда «поддерживает партию», поскольку тот, кто не поддерживает, перестает быть народом. В обыденной речи аналогичный аспект проявляется в риторике «У меня у самого есть друзья, которые...» («Some of my best friends») – в уста гипотетических друзей могут вкладываться любые идеи. По определению «безголосые» в силу анонимности «друзья» выступают в качестве «виртуальной» группы поддержки и обеспечивают легитимность говорящего. Пример с трактовкой понятия «народ» ярко демонстрирует, что монологичность явной идеологии и лишение голоса являются способом обеспечения видимого единогласия в ее языке.

С. Жижек иллюстрирует принцип действия дихотомии «свои – чужие» при дискурсивном анализе антисемитизма в рамках идеологии национал-социализма. Для явной идеологии характерно представление социального антагонизма в качестве борьбы между здоровыми социальными силами и силами разрушения. Общество рассеяно антагонистическими расколами, которые не могут быть объединены символическим порядком. Социальный фантазм (ядро идеологии) создает такое видение общества, в котором оно «существует», не расколото. В национал-социалистической идеологии источник разложения общества сосредоточен в конкретной точке – в евреях, наделенных признаками внешнего элемента, чужеродного тела, искаженной репрезентации социальных противоречий, привносящих разделение в здоровый социальный строй. Понятие социального фантазма оказывается дополнителем для понятия социального антагонизма. Фантазм – это способ маскировки пропасти социального антагонизма. Место социального фантазма в идеологии – ретроактивное: это средство идеологического дискурса, которое позволяет заранее принимать в расчет собственную несостоятельность [3].

Таким образом, проблема раскола идеологического поля решается у С. Жижека парадоксальным образом: антагонизирующий дискурс оказывается центрированным вокруг пустоты, невозможности, но при этом

пустота воспринимается как наиболее существенная часть идеологической системы. Фантазм восполняет пустоту, одновременно отрицает и воплощает структурный парадокс общества. Поэтому фантазм в рамках идеологии не может толковаться, из него можно только «выйти» через понимание того, что за ним ничего нет. Возвращаясь к примеру национал-социализма, образ еврея оказывается олицетворением фундаментального тупика той самой идеологии, которая ее порождает. Получается парадокс: вся национал-социалистическая идеология структурируется как борьба против элемента, который олицетворяет невозможность самого национал-социализма. С. Жижек полагает, что критика идеологии должна поменять местами причину и следствие: основной в критике идеологии оказывается процедура, которая определяет в той или иной идеологической доктрине элемент, репрезентирующий в ней ее собственную невозможность. Применительно к национал-социалистической идеологии социум проецирует эту внутреннюю негативность на фигуру еврея. Поэтому «еврей» для идеологического дискурса национал-социализма – «социальный симптом», точка, в которой имманентные антагонизмы общества прорываются на поверхность социума. В этой ситуации применима психоаналитическая процедура – идентификация с симптомом. Подобно тому, как в психоанализе аномалии дают доступ к истинному положению вещей (в оговорках или снах), так и явления, которые представляются отклонением от нормы, тем, что должно быть устранено, на самом деле являются продуктом системы, точкой, через которую прорывается истина – внутренние противоречия [3].

В неявных идеологиях сокрытие собственной идеологической сущности предполагает нивелирование дихотомии «свои – чужие». Именно на этом построено навязывание толерантности в качестве универсального морального принципа, а также вся политика мультикультурализма. Идеологическое разделение заменяется унификацией – предполагается, что ни одна дискурсивная точка социума не обладает приоритетом перед другой. На лингвистическом уровне это проявляется в появлении огромного количества эвфемизмов, призванных сгладить противоречия в политических симпатиях, культурных различиях, половозрастных особенностях, сексуальной ориентации. Даже вместо понятия «педофил» в рамках так называемого «сексуально-освобождающего» дискурса предполагается использовать более мягкий термин «minor-attracted persons» – «личности, которых привлекают дети». В английском варианте здесь акцентирован пассив, т.е. буквально это можно перевести как «детьми привлеченные личности». Изначальное понятие отбрасывается как «несправедливо заклеенное и криминализованное». С. Жижек полагает, что требование терпимости неизбежно влечет за собой дистанцирование от Другого, нетерпимость к иному. Кроме того, позиция «толерантности» сама, в свою очередь, навязывается в качестве общеобязательной и в этом смысле является тоталитарной. С. Жижек указывает на ироничное (предполагающее дистанцию) отношение к Другому как на характерную черту либерального мультикультурализма (влекущую за собой, в частности, активную борьбу с разного рода «домогательствами»): «Наша повседневная жизнь в эпоху позднего капитализма связана с беспрецедентным отрицанием жизненного опыта других. Мы старательно обходим бездомного, сидящего перед входом, наслаждаемся обедом, когда голодают дети, спокойно спим ночью, когда страданий не становится меньше, – атомизированная повседневность требует от нас систематического отказа от близости с другими, от нашей связи с ними (на языке господствующей культуры наша экономика состоит из индивидов, уважающих индивидуальность друг друга)» [1, с. 77]. Это резко контрастирует с носителями «явных» идеологий, вера которых в священное и универсальное Дело сопряжена с демонстративным безразличием к иным традициям как не имеющим значения.

Процесс глобализации создает единое коммуникативное и идеологическое пространство, но изнанкой этого процесса является «травматическая близость» Другого. Из этого следует парадоксальный вывод. Европейская цивилизация более терпима не благодаря неким особым ценностям – демократии, толерантности и пр., а в силу отчуждения. Огромное количество проблем – от религиозных до сексуальных – воспринимаются как различные аспекты нетерпимости. Причиной этого С. Жижек называет «культурализацию политики» – политический (идеологический) дискурс становится культурологическим. Различия, значения которых раньше актуализировались и считались непреодолимыми на уровне политики (идеологии), нейтрализуются через трактовку их как различий культурных, рассматриваемых в ракурсе принадлежности к «разным образам жизни» и требующих толерантного отношения. С. Хантингтон в этой связи отмечал, что в наше время «железный занавес идеологии сменился бархатным занавесом культуры».

Заключение. Таким образом, насилие языка является неотъемлемым элементом концепции постидеологического общества С. Жижека. Это проявляется в следующих положениях:

1. Лингвистическая составляющая присуща понятию системного насилия, предполагающего языковое очерчивание рамок «нормального» при формировании символического порядка социума.
2. Через язык идеология наделяется превентивной действенностью, предопределяя возможные интерпретации социального, которое приобретает виртуальный характер, статус «пустого знака», все возможные значения которого предопределены языковым полем идеологии.
3. Лингвистическое насилие предполагает трактовку свободы как отсутствия языка для выражения несвободы, а декларируемое право выбора оказывается правом выбирать между

принудительным согласием с существующими правилами и бессмысленным протестом. С точки зрения понятия принудительного выбора С. Жижек критикует идеологию мультикультурализма, полагая, что существующие идеологические альтернативы являются мнимыми, представляют собой части системы.

4. Универсальным каналом трансляции неявной идеологии является язык массовой культуры.

5. Неявный характер воздействия идеологии в постидеологическом обществе предполагает изменение ее важнейшего структурного элемента – дихотомии «свои – чужие», либеральной альтернативой которого становится принцип толерантности, т.е. ни одна дискурсивная точка социума не обладает приоритетом перед другой. С. Жижек полагает, что требование толерантности неизбежно влечет за собой нетерпимость к Другому (проявляющаяся в обществах позднего капитализма как борьба с «домогательствами»). Различия, значения которых раньше актуализировались на уровне политики (идеологии), нейтрализуются через трактовку их как различий культурных, требующих толерантного отношения. При этом сам принцип толерантности действует в качестве тоталитарного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жижек, С. О насилии / С. Жижек. – М. : Европа, 2010. – 178 с.
2. Корецкий, В. Славой Жижек: «Идеология — пустое слово, именно поэтому она и работает» [Электронный ресурс] / В. Корецкий, Д. Рузаев // Colta.ru. – Режим доступа: <http://archives.colta.ru/docs/20836>. – Дата доступа: 08.12.2015.
3. Жижек, С. Возвышенный объект идеологии / С. Жижек. – М. : Художеств. журнал, 1999. – 236 с.
4. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М. : АСТ, 2003. – 528 с.
5. Хабермас, Ю. Дополнительные основы демократического правового государства? / Ю. Хабермас, Й. Ратцингер (Бенедикт XVI) // Диалектика секуляризации. О разуме и религии. – М. : Библиско-богосл. ин-т св. апостола Андрея, 2006. – 112 с.
6. Файнс, С. Киногид извращенца: идеология [Электронный ресурс] / С. Файнс – Режим доступа: <http://www.thepervertsguide.com>. – Дата доступа: 08.05.2016.
7. Жижек, С. Накануне Господина. Сотрясая рамки / С. Жижек. – М. : Европа, 2014. – 280 с.
8. Жижек, С. «Матрица», или Две стороны извращения [Электронный ресурс] / С. Жижек // Искусство кино. – 2000. – № 6. – Режим доступа: <http://kinoart.ru/archive/2000/06/n6-article16>. – Дата доступа: 01.09.2013.
9. Бодрийяр, Ж. «Матрица» – Почему этот фильм восхищает философов [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр // Jung Lang. – Режим доступа: <http://jungland.net/node/953>. – Дата доступа : 25.09.2012.
10. Жижек, С. Размышления в красном цвете / С. Жижек. – М.: Европа, 2011. – 473 с.
11. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон ; пер. с англ. Т. Велимеева. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА, 2006. – 571 с.
12. Клемперер, В. ЛТИ. Язык Третьего рейха. Записная книжка фильмолога / В. Клемперер ; пер. с нем., послесл. А.Б. Григорьев. – М. : Прогресс-традиция, 1998. – 381 с.

Поступила 09.05.2016

LANGUAGE VIOLENCE AS AN IDEOLOGY ELEMENT IN THE S. ZIZEK'S THEORY

O. MASHCHYTSKA

The article raises the question of the linguistic aspects of ideological determination of culture in society, proclaimed it's "post ideological" character on the example of the philosophical theory of S. Zizek. Language violence is regarded as an integral part of the ideology of post-ideological society being realized through the concept of systemic violence, involving the formation of the linguistic concept of "normal." Through the language ideology endowed with preventive efficacy, prejudice the possible interpretations of social, ideological and existing alternatives become imaginary, representing part of the system. This involves a change in essential structural element of the ideology – the dichotomy of "us – strangers", which becomes a liberal alternative to the principle of tolerance, which in turn, becomes a modern implicit totalitarianism, being imposed as compulsory.

Key words: language, ideology, implicit ideology, post-ideological society, linguistic violence, systemic violence.

УДК 316.75+323.11

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ

*канд. филос. наук, доц. Л.В. ЯНКОВСКАЯ
(Полоцкий государственный университет)*

Анализируются основные теоретические аспекты проблематики национальной идеи, уточняется соотношение данного феномена с политической идеологией. Выявляется значимость контекстных определений национальной идеи, имеющих в литературе. Подчеркивается конструктивный характер родовидовых определений этого понятия. При выяснении механизма появления и утверждения национальной идеи в общественном сознании указывается на важность исследования массовых коммуникационных процессов, культурно-идеологического плюрализма современного общества. При анализе содержания белорусской национальной идеи учитывается конкретно-исторический характер данного феномена духовной культуры. Обосновывается тезис о наполнении белорусской национальной идеи в XXI в. целевыми установками, связанными с утверждением в стране европейских ценностей.

Ключевые слова: идеология, идея, государство, национальное сознание, культурно-идеологический плюрализм, европейские ценности, белорусская идентичность.

Введение. Исследования, посвященные национальной идее в отечественной литературе, актуализировались в связи со становлением самостоятельного белорусского государства после распада СССР. Этот процесс сопровождался формированием новой национально-государственной идеологии как комплекса идей и идеалов, которые должны были стать концептуальной основой политики государства по реформированию общества. Данная идеология в значительной степени складывалась в Беларуси «на ходу», методом проб и ошибок, как это обычно бывает в истории любого государства в переломные эпохи. Подтверждением этому, в частности, служит смена ключевых социально-экономических и политических ориентиров развития страны в рамках периодов: с 1991 по 1994 гг. – периода парламентской республики, когда была предпринята попытка реализовать принцип коллегиальности в управлении страной и быстро ввести стандарты западной демократии, что не получилось ввиду еще не сложившейся системы разветвленных институтов гражданского общества, и с 1995 г. по н.в. – периода президентской республики, в рамках которого произошла централизация власти, позволившая реализовать мобилизационный проект общества по пути госкапитализма и сохранить суверенитет страны. Проблематика национальной идеи также оказалась во многом невыясненной, рациональное осмысление ее подменялось в основном литературно-художественными, публицистическими дискурсами, носящими часто метафорический характер.

При этом белорусское государство всегда стремилось открыто продекларировать те принципы и идеи, которые постепенно определялись в ходе реформирования общества и становились теоретической базой его деятельности по управлению страной, что также стимулировало обсуждение вопросов, связанных с проблематикой национальной идеи. Вместе с тем некоторая часть общества воспринимала это как стремление «принудительно навязать» народу определенную идеологию, устранив идеологический плюрализм, который необходим в демократическом обществе. В этом случае важно иметь в виду, что у государства в любом обществе как у главного административного субъекта имеются самые сильные ресурсы для литературного оформления и, главное, для юридического закрепления (в правовых нормах) идей и ценностей, лежащих в основе государственной политики. Такого ресурса у оппозиционных идеологий нет до тех пор, пока в ходе политической борьбы они не докажут свою перспективность и к власти не придут соответствующие политические силы. Принцип идеологического плюрализма на практике не означает отсутствия государственной идеологии в стране. Он означает то, что альтернативные идеологии и их носители, действующие в рамках закона, не должны преследоваться, никто не должен принуждаться к выражению своих убеждений или отказу от них, что было сразу же закреплено в новой Конституции Республики Беларусь, принятой в 1994 г. [5, с. 9]. Кроме того, информационно-просветительная деятельность по распространению идей, ценностей официальной идеологии, которую проводит любое (!) государство прямо или скрыто, в т.ч. и демократическое, должна включать элементы принудительности и создавать условия для осознанного выбора той или иной мировоззренческой позиции любым гражданином.

Основная часть. Обычно тексты, посвященные проблематике, связанной с национальной идеей, начинаются с упоминания о том, что данная идея есть неотъемлемый элемент национально-государственной идеологии. Тезис «У каждого народа есть своя национальная идея» приобрел форму трафаретного высказывания у многих авторов. При этом вполне логично задается вопрос: «А где же у белорусского народа национальная идея и как она формулируется?» [4]. Часто авторы подобных высказываний, не найдя нигде конкретной (официальной) формулировки этой идеи, с оттенком уныния делают выводы, в подтексте которых звучит намек на то, что у нас и в этом отношении не все благополучно, мы

и тут не совсем полноценны, причиной чего является очередная недоработка органов государственной власти. По их мнению, отсутствие национальной идеи, которая должна вести общество к определенной цели, порождает в нем разброд и делает страну уязвимой по отношению к внешним воздействиям [4, 6]. При этом создается впечатление, что именно удачное изобретение и формулировка национальной идеи быстро сделает общество единым и сильным.

Одновременно в литературе выражается и другая точка зрения согласно которой национальная идея вовсе не является обязательным элементом национально-государственной идеологии любой страны. В частности, утверждается, что она невозможна в либеральном обществе, которое исходит из приоритета прав человека над правами государства. При этом под национальной идеей понимается смысл жизни в национальном масштабе, когда актуализируются установки и ценности, общие для всех, стоящие выше личных [2, с. 153]. Тогда вполне правомерно возникает вопрос: если общество идет по пути демократизации, в основе которой лежит либерализация общественных порядков, то оно вообще не нуждается в национальной идее?

Рассуждая о факторах, препятствующих безусловно положительному ответу на вопрос о наличии национальной идеи, единой для всего народа, нельзя не учитывать также социальную неоднородность любого общества. Даже если не следовать марксистской теории о расколе любой нации на две противоположные по классовой сущности национальные культуры, то и стратификационная модель общества также указывает на наличие в нем множества социальных образований, представители которых различаются между собой неравным объемом власти, материального богатства, прав и обязанностей. Может ли для них в принципе быть сформулирована общая, единая идея? В этой связи нельзя не обратить внимание на высказывания некоторых российских авторов, которые утверждают, что становление национальной идеи обязательно должно предполагать союз народа и власти. А он, по их мнению, в той же России не может состояться, пока существует кланово-олигархическое управление страной, пока не пересмотрены итоги грабительской *приватизации* 90-х годов XX в., пока власть не в состоянии защитить свой народ, а народ не имеет возможности защитить себя от *коррупции* и преступности. [7].

Существует также точка зрения, по которой национальная идея актуальна только для обществ, находящихся в экстраординарных условиях, когда необходимо выжить, спастись, победить, подняться. Национальная идея, согласно ей, легко формулируется в условиях национально-освободительного движения, оборонительной войны, покорения и освоения природы [2, с. 153]. Тогда можно предположить, что в мирных условиях, в странах стабильных, успешно развивающихся, не осуществляется поиск национальной идеи, в ней здесь нет необходимости.

На основе вышесказанного уже не совсем очевидным оказывается тезис об обязательной принадлежности национальной идеи для каждого народа, страны.

Что же такое национальная идея? Каждый ли народ ее имеет или должен иметь? Должна ли она быть уникальной, отличной от других народов? Как появляется в обществе национальная идея? Кто является ее создателем – народ, интеллектуальная элита общества или органы государственной власти? Как соотносятся понятия «политическая идеология» и «национальная идея»?

Чтобы рассуждения о национальной идее не приобретали надуманный характер, уводящий часто в область мифотворчества, необходимо обратиться к определениям этого понятия, имеющимся в литературе. Смысл и значение его чаще всего становятся очевидными через контекстные определения, которые в основном присутствуют в различных источниках, когда словосочетание «национальная идея» включается в связь с другими понятиями, и из характера этих связей можно попытаться понять, что оно означает. В этом случае, если обратиться к конкретным формулировкам лозунгов, претендующим на роль национальной идеи, можно выделить следующие варианты ее толкования. Так, к примеру, она рассматривается как особая миссия того или иного народа («Москва – Третий Рим» – в России XVI в.), как основной принцип организации общественной жизни («Свобода. Равенство. Братство» – лозунг французской революции XVIII в.) или так, что национальная идея становится синонимом патриотизма и национальной гордости. Не оспаривая значимость для научного дискурса контекстных, неявных определений, необходимо помнить, что самый конструктивный характер должны носить определения национальной идеи, осуществленные классическим образом – через род и видовое отличие.

В этом плане в литературе встречаются два основных варианта определения.

Во-первых, под национальной идеей понимается осознанное и выраженное представление народом себя отдельной нацией, т.е. утверждается, что национальная идея – это национальное самосознание, которое проявляется в самоидентификации конкретных индивидов с устойчивой общностью, основанной на единстве языка, культуры, традиций, в ощущении своей уникальности [3, с. 29; 9, с. 108; 8].

Во-вторых, прослеживается стремление авторов при определении национальной идеи исходить из толкования самого понятия «идея». Что такое идея вообще? Ведь идея в своей сути есть не любая мысль, а лишь та, которая содержит прямо или косвенно рекомендацию, установку на совершенствование основ общественного устройства. Поэтому национальная идея – это конструктивное выражение мечты народа о

будущем, суждение, отражающее основные чаяния народа в определенный период времени и объединяющее значительную часть населения страны. В данном случае в определениях национальной идеи фиксируется ее целеполагающая, прогностическая функция, когда она формулируется в виде лозунга, в котором обозначена главная цель развития данного народа на достаточно длительный период времени [6, 8].

Причем, приведенные выше два варианта определения национальной идеи через род и видовое отличие неразрывно связаны между собой. Не случайно часто встречающиеся в литературе фразы «Кто мы такие?» и «Куда мы идем?», произносимые в связи с попыткой определить значение национальной идеи и кажущиеся на первый взгляд только литературно-художественными метафорами, далекими от научных смыслов, по сути дела достаточно точно указывают на основные составляющие национальной идеи: первая говорит о стремлении к самоидентификации народа с определенной общностью, а вторая – об основной цели исторического развития данного народа, которая неизбежно должна быть обозначена после свершившегося факта данной самоидентификации.

Рассуждая о конкретном характере, способе появления, рождении национальной идеи в обществе, почти все авторы утверждают, что ее нельзя искусственно придумать и навязать народу. Она должна взрывать в толще народной культуры, снизу. Она есть отражение определенных социально-экономических и политических изменений в обществе и может появиться лишь при соответствующей степени зрелости социокультурных оснований. Народ – ее носитель, но выразить, сформулировать ее он не в состоянии. Это должны сделать его лучшие представители – ученые, писатели, художники. Данная формула тогда окажется живой, когда она будет совпадать с настроениями основных слоев общества, основными тенденциями развития общества, иначе этот лозунг будет надуманным и чуждым народу. «Национальная идея должна быть привлекательна и созвучна национальному духу, она должна бросать вызов времени, концентрировать ресурсы, быть краткой и всеобъемлющей одновременно, содержать рецепт успеха» [7].

Когда говорят о реальном существовании национальной идеи у того или иного народа, не всегда учитывается фактор известности конкретного тезиса, лозунга, оформляющего ее, широким слоям населения. Не проявляется ли в данном случае стремление отдельных представителей элиты общества принять желаемое за действительное? Особенно когда речь идет о прошлых эпохах. Так, часто приводится пример национальной идеи в дореволюционной России, которая выражалась в виде лозунга «Православие, самодержавие, народность». Для дворянства, духовенства, политической элиты, образованных слоев общества этот лозунг тогда мог иметь определенный смысл, но крестьянство, городские низы, в массе своей неграмотные, составляющие основную часть населения, вряд ли вообще слышали что-либо об этом. Тогда о какой объединяющей роли национальной идеи в этом случае может идти речь?

Если обратиться к современности, то сейчас фактор неграмотности населения в освоении той или иной социально-политической информации не играет большой роли ввиду прогресса в сфере образования в значительной части мира. Но всегда ли и при этом те или иные лозунги, идеи, важные и значимые для страны, становятся известными широким массам населения? Без исследования конкретных механизмов коммуникации, требующих выяснения источников, способов, степени эффективности передачи информации, способствующих реальному существованию национальной идеи в общественном сознании, невозможно делать однозначный вывод о ее наличии или отсутствии в социуме.

Распространение отдельных смыслов и значений национальной идеи происходит определенным образом уже в рамках межличностной и групповой коммуникации, но главной сферой передачи информации здесь становится массовая коммуникация, реализуемая в обществе посредством специальных средств – СМИ: печати, радио, телевидения, кино, с помощью которых сообщения поступают к большим группам людей. Массовая коммуникация пронизывает все стороны современного общества и воздействует на индивидуальное, групповое и массовое сознание самыми разнообразными способами. Поэтому о возможном реальном существовании национальной идеи в истории общества как лозунга важного, актуального, объединяющего, а значит, известного значительной части населения той или иной страны, можно говорить только с появлением и развитием средств массовой информации. Печать, радио, телевидение становятся важным фактором формирования национального сознания лишь в XIX–XX вв. в индустриально развитых странах мира, в XXI в. к этим средствам добавляются Интернет-СМИ. Причем благодаря всемогущим СМИ характер национальных могут приобретать как конструктивные идеи, обращенные к коренным интересам населения страны, так и менее значимые для всего населения идеи (добиться проведения Олимпийских игр в стране, свергнуть диктаторский режим и утвердить демократические порядки в какой-либо чужой стране и др.), которые из-за психологической обработки населения также могут казаться населению первоочередными, насущно необходимыми и потому требующими значительных материальных, финансовых затрат и даже человеческих жертв.

Необходимо также помнить о чрезвычайно высокой степени культурного-идеологического плюрализма современного общества, когда различные социальные группы общества (поколенческие, демографические, профессиональные и др.) оказываются включенными в абсолютно разные информационные поля в сфере досуга, развлечений, отдыха, т.к. современное общество имеет возможность предлагать ин-

дивидам разнообразие потоков информации на различный вкус через СМИ, литературу, шоу-бизнес. Это создает, естественно, благоприятные условия для выбора, но, с другой стороны, подрывает так называемое духовно-информационное единство поколений, осложняя процесс внедрения в массовое сознание значений и смыслов какой-либо единой для всех идеи, претендующей на роль общенациональной. Представители разных поколений смотрят разные фильмы, читают разные книги, слушают разную музыку – в результате у них формируются разные ценностные ориентации, которые затрудняют им выработать единые критерии в оценке патриотизма, национализма, перспектив развития страны и т.д.

При этом, учитывая важность информационного воздействия в процессе утверждения национальной идеи в общественном сознании, необходимо помнить, что главным способом в этом деле является деятельность государства по легитимации государственной власти, т.е. такая социально-экономическая политика, которая отвечает интересам большинства населения. В этом случае та или иная национальная идея не только декларируется, но и реализуется на практике, подтверждая свою истинность и объединяя народ.

Должна ли быть у каждого народа своя особая, уникальная национальная идея? Данный вопрос неизбежно требует постановки другого – а существует ли вообще у каждого народа свой особый исторический путь? Поиск ответа на последний вопрос дает не так уж много аргументов в пользу вывода об уникальности национальной идеи для конкретной страны, народа. Любая национальная идея в конечном счете – это мечта о хорошей жизни, стандарты которой тоже можно обозначить достаточно несложно (еда, одежда, здоровье, отдых, образование – весь комплекс социально-экономических и политических условий для самореализации личности), и они для всех людей примерно одинаковы. К тому же глобализация социальных процессов в современном мире предлагает всем народам одну цивилизационную цель – переход от индустриального к постиндустриальному обществу, и делает ее по сути неизбежной для всех народов, только в разные сроки и, может быть, не всеми достижимой в силу конкретных условий развития тех или иных стран. Так, к примеру, лозунг «Мы хотим в Европу, на Запад!», в той или иной степени реализуемый в мире в рамках самых различных процессов (освоение новейших западных технологий, миграция населения из бедных регионов мира с целью влиться в «золотой миллиард» и др.), – это вариант мировой вестернизации, т.е. приобщения к стандартам постиндустриальной, западной цивилизации, который охватил в настоящее время все континенты. К тому же эта цель сейчас дополняется еще одной общей для всех задач – выживания и развития в условиях мировых угроз (истощения и загрязнения природы, терроризма, массовых заболеваний, военной угрозы и т.д.). Так что в связке вопросов «Кто мы такие?» и «Куда мы идем?» ответ на второй в принципе ясен и дается не нами.

Поэтому говорить о национальной идее как об уникальной для каждой страны можно лишь в том аспекте, что для каждой из них должны быть определены свои, особые способы достижения общей для всех в мире цели, учитывающие специфику конкретных социально-экономических и политических условий развития данного народа. И вот в этом случае как раз и может появиться свой, особый национальный лозунг, оформленный в виде тезиса, достаточно специфического для страны. Он может быть придуман представителями интеллектуальной элиты страны, но при этом он должен соответствовать настроениям большинства населения, элита при формулировке должна его почувствовать, «подслушать» у народа, что становится возможным в результате серьезных исследований общественного мнения различных групп населения, а не только путем догадок, не чисто умозрительным путем.

Национальная идея у любого народа, даже будучи у него выявлена и оформлена в конкретном тезисе, лозунге, всегда носит конкретно-исторический характер, т.е. на различных этапах истории она наполняется разным содержанием. Это видно на примере белорусской национальной идеи. Впервые представления о белорусах как особой нации были выражены в последней четверти XIX в. в рамках зарождающегося национально-культурного движения. В известном тезисе «Мы – белорусы», который свидетельствовал о начале процесса национальной самоидентификации этого народа, на первый взгляд, не было главного признака национальной идеи – формулировки цели, направления развития белорусского этноса. Но если учесть исторический контекст, в рамках которого был сформулирован этот тезис, то идеал желательного будущего для белорусов достаточно однозначно определялся в то время представителями его литературной, политической элиты, а именно: чтобы процесс формирования белорусской нации был политически оформлен, необходимо создание собственной государственности, которой у данного этноса на тот момент не было. Так что национальная идея у белорусов в виде ответа на вопросы «Кто мы?» и «Куда мы идем?» в определенной степени уже к концу XIX в. была обозначена.

Для белорусского этноса XX в. как раз и стал временем обретения собственной государственности, которую он реализовывал постепенно: БНР – государственность была впервые продекларирована, но не реализовалась, БССР – государственность уже реализовывалась, хотя и в ограниченном масштабе; Республика Беларусь стала воплощением подлинной государственности со всеми ее полноценными институтами.

В XXI в. национальная идея для Беларуси наполняется новым содержанием. Каким? Поиск формулы, которая бы обозначила пути, способы достижения общей для всех стран, в т.ч. и для Беларуси, цивилизационной цели естественным образом связан с желанием белорусского народа жить с высоким достатком, быть комфортной европейской страной. Думается, что на нынешний момент истории именно

тезис, все чаще публично выражаемый фразой «Беларусь – европейская страна», говорит не только о констатации уже достигнутых определенных успехов по пути продвижения к постиндустриальной стадии, но и одновременно ориентирует общество на реализацию комплекса задач, которые еще предстоит решить для утверждения в стране так называемых европейских ценностей. Данный тезис и есть по сути дела выражение нашей национальной идеи. Спор Беларуси с некоторыми политическими институтами Евросоюза идет не столько по поводу самих западных ценностей, сколько из-за способов их достижения. К тому же противопоставление западных ценностей тем, которые стремится утвердить Беларусь, часто носит надуманный характер, создаваемый в основном журналистским сообществом.

Желание Беларуси заявить себя европейской страной проявляется не только в реализации серьезных, достаточно амбициозных проектов (создании Парка высоких технологий, строительстве системы транспортно-логистических центров, включающих страну в процессы общеевропейской интеграции, реформировании и модернизации систем образования (приобщении к Болонскому процессу), здравоохранения (появлении трансплантологии, снижении младенческой смертности до уровня самых передовых стран), либерализации инвестиционного климата, борьбе с коррупцией и др.), но и в ряде мероприятий, которые не вносят существенный вклад в развитие страны, но способствуют своеобразному пиару республики на международной арене. Так, с этим было связано стремление определить географический центр Европы именно в Беларуси, несмотря на то, что в этом вопросе нет одного официально признанного в науке ответа, т.к. на это звание претендует несколько мест и в других европейских странах. В этом же плане можно оценить навязчиво раскручиваемую СМИ идею возможной победы в конкурсе эстрадной песни Евровидения, особенно после того, когда эта победа была достигнута на аналогичном детском конкурсе.

Понимание идеи «европейскости» Беларуси в настоящее время осложняется кажущейся несогласованностью этой идеи с приоритетностью восточного вектора во внешней политике республики и, прежде всего, союзом с Россией. Но в действительности этот союз не означает антиевропейских ориентиров. Сам по себе никакой союз в современных условиях не обеспечивает стране новые порядки с европейским комфортом, их надо выстраивать самим, осуществляя модернизацию разных сфер на основе прогрессивных технологий, которые в условиях глобальной рыночной экономики можно не только создать самостоятельно, но и купить на том же Западе – были бы средства на это, которые нужно, опять-таки, заработать самим. В отличие от других постсоветских республик Беларусь после обретения независимости не включилась в процесс выбора альтернативной позиции: или Европа, или Россия. В последнее десятилетие достаточно четко определился наиболее приемлемый для страны политический ориентир: «Беларусь – страна в сердце Европы, призванная одновременно играть роль запада Востока и востока Запада» [1].

Причем «западность», «европейскость» для Беларуси стали ближе именно благодаря союзу с Россией, поскольку уже в 90-е годы XX в. она включилась в процессы европейской интеграции как страна, через которую осуществлялся транзит газа из России в Европу. Геополитический ресурс Беларуси как перекрестка транспортных путей, который потенциально был у нее всегда, стал полноценно реализовываться в последнее десятилетие при создании соответствующих логистических структур, обеспечивающих свободное перемещение грузов. В Беларуси лозунг «Мы хотим в Европу!» не приобретает характер «манифестационности», которая по мнению политолога Ю. Шевцова не свойственна белорусской традиции и идентичности в принципе. «Белорусы выражают себя не столько через лозунги, декларации, сколько через конкретные действия, через движение к понятной, практически важной цели» [10, с. 55] в отличие, к примеру, от Украины, где соответствующие лозунги активно провозглашаются, но которая в реальном движении в настоящее время все более отдаляется от стандартов европейской жизни. В этой связи не следует впадать в уныние, не найдя официально закрепленных и публично декларируемых лозунгов, выражающих белорусскую национальную идею. Она живет в контексте реальных преобразований в стране.

Заключение. Европейский выбор сам по себе не обеспечит мир и благополучие для Беларуси, т.к. необходимо постоянно искать ответ на вопрос о способах достижения стандартов западного образа жизни на каждом конкретном отрезке этого исторического пути. Процесс утверждения субъектности Беларуси на международной арене в современных условиях идет сложно. Беларусь географически европейская страна, но социально-экономически и политически это не так, по крайней мере, такую оценку мы слышим с Запада, хотя нигде четко евростандарты не обозначены. Обижаться на не всегда обоснованные оценки Запада ввиду сложившейся в мире «нормативности» евроатлантического канона общества для всего мира, который использует часто при этом двойные стандарты, бесполезно. Социокультурную полноценность Беларусь может доказать только внутренними социально-экономическими и политическими реформами, создавая западную производительность труда, сохраняя национально-государственный суверенитет, т.е. реализуя «европейскость» на практике.

При всей важности национальной идеи для развития страны, народа нельзя вместе с тем преувеличивать ее значение. Национальная идея – фактор духовный и наивно думать, что какой-либо лозунг, удачно сформулированный, сам по себе, магическим образом, без серьезных социально-экономических преобразований в состоянии сдвинуть общество, объединить народ и мобилизовать его на радикальные

действия. К тому же нельзя списывать в архив старые, проверенные временем идеи, которые тяготеют к идеалу социальной справедливости, связанному с адекватной оценкой вклада каждой личности в общество, только на том основании, что они уже когда-то звучали: «каждому по труду», «равенство всех перед законом», «кто не работает, тот не ест» и многие другие, которые при стремлении власти их реализовать получают поддержку большинства населения и выступают не только объединяющим фактором, но и значительно оздоравливают моральную атмосферу общества.

Отдельные авторы стремятся отождествить национальную идею в целом с политической идеологией, утверждая, что она представляет собой свод основополагающих принципов и целей существования и развития нации, государства [7]. Вряд ли можно согласиться с подобным расширительным толкованием национальной идеи, поскольку, несмотря на взаимосвязь этих духовных феноменов, они имеют относительно самостоятельный характер. Любая политическая идеология как совокупность конкретных идей и идеалов выступает всегда от лица определенных социальных групп, классов и служит инструментом их борьбы за власть. Национальная идея – это тот лозунг, тезис, который претендует изначально отразить общий интерес всех слоев общества. Поэтому национальная идея может быть включена в идеологию, но лишь в ту, которая станет государственной при приходе к власти соответствующих политических сил, т.е. станет своеобразным стержнем национально-государственной идеологии, поскольку государство как аппарат управления всем обществом для легитимации своей власти должно выполнять интеграционно-консолидирующую роль, реализуя политику в интересах всех слоев общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буховец, О. Настрой на стройку / О.Буховец // Беларусь сегодня. – 2010. – 1 окт. – 16 с.
2. Веллер, М. Великий последний шанс / М. Веллер. – М. : Астрель, 2010. – 460 с.
3. Дайняк, Е.Н. Основы идеологии белорусского государства / Е.Н. Дайняк, А.А. Коновалова. – Минск : БГТУ, 2011. – 83 с.
4. Есипович, Б.А. Национальная идея [Электронный ресурс] / Б.А. Есипович, Э.Г. Куницкий. – Режим доступа: <http://www.sb.by>. – Дата доступа 01.06.2015.
5. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2007. – 63 с.
6. Национальная идея белорусского государства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.akademik-m.by>. – Дата доступа: 11.06.2015.
7. Национальная идея. Материал из свободной русской энциклопедии «Традиция» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://traditio.wiki>. – Дата доступа 26.11.2015.
8. Национальная идея. Материал из Википедии — свободной энциклопедии – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://yandex.by>. – Дата доступа: 30.11.2015.
9. Мельник, В.А. Государственная идеология Республики Беларусь / В.А.Мельник. – Минск : Тесей, 2003. – 239 с.
10. Шевцов, Ю. Объединенная нация. Феномен Беларуси / Ю. Шевцов. – М. : Европа, 2005. – 120 с.

Поступила 11.01.2016

POLITICAL IDEOLOGY AND NATIONAL IDEA

L. YANKOVSKAYA

The basic theoretical aspects of the national idea problems are analysed, the correlation of this phenomenon and the political ideology is specified. The significance of the contextual definitions of the national idea to be found in the literature is revealed. The constructive nature of these definitions is emphasized. Clearing up the emergence and establishment mechanism of the national idea at the public consciousness we show the importance of the large-scale communication processes and cultural – ideological pluralism in the modern society. Analysing the contents of the Byelorussian national idea we consider the concrete historical character of this phenomenon of the spiritual culture. The thesis of filling of Byelorussian national idea in the XXI century with the aims concerning the establishment of the European values in the country is motivated.

Key words: *ideology, idea, State, national consciousness, cultural and ideological pluralism, European values, Byelorussian identity.*

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 130.2

КУЛЬТУРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И КУЛЬТУРНАЯ ДИПЛОМАТИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ БЕЛАРУСИ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕАКЦИИ

В.А. МОЖЕЙКО*(Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, Минск)*

Анализируется формирование таких направлений культурной политики Республики Беларусь, как культурная безопасность и культурная дипломатия. Рассматривается история развития термина «культурная безопасность», культурная составляющая Концепции национальной безопасности Беларуси, где выявлена взаимосвязь между культурной и информационной безопасностью. Особое внимание посвящено культурной политике «мягкой белорусизации» как компоненту культурной безопасности республики Беларусь. Акцентируются теоретические основы культурной дипломатии, а также белорусский опыт культурной дипломатии в международном контексте.

Ключевые слова: культурная политика, культурная безопасность, информационная безопасность, культурная дипломатия, национальная идентичность, культурная идентичность, мягкая сила, белорусизация, мягкая белорусизация.

Введение. Современные глобальные и региональные вызовы поднимают перед белорусской общественностью проблемы национальной безопасности и национальной идентичности. Культурная безопасность как часть культурной политики находится на пересечении внутригосударственной и международной деятельности.

В чем заключается специфика культурной безопасности? Как она отражается в белорусских государственных документах и заявлениях? Какими могут быть шаги по укреплению культурной безопасности Беларуси? На эти вопросы попытается ответить данная статья.

Основная часть

История развития термина «культурная безопасность». Впервые в контексте государственной политики о культурной безопасности писал Жан Боден в работе «Метод легкого познания истории» [1]. В частности, он акцентировал ее конфессиональный аспект. Придерживаясь в целом идеи веротерпимости, Ж. Боден вменял в обязанность суверену бороться против посягающих на основы государственности радикальных учений, разграничивать свободный частный выбор и публичный интерес.

Существенно развил понятие «культурная безопасность» П. Бурдые. Среди форм капитала современного общества он выделил как наиболее важные экономический и культурный капитал. Под культурным капиталом П. Бурдые подразумевает накопленное культурное достояние, все достижения в этой сфере деятельности, которые, в конечном счете, определяют культурную специфику нации и имидж государства на мировой арене [2]. Соответственно, одной из задач государства становится защита капитала, в т.ч. культурного, или забота государственного аппарата о культуре.

Впервые концепция культурной безопасности реализована на практике в 1980-е годы в Новой Зеландии в специфике деятельности локального медицинского обслуживания народа Маори. Там пришли к выводу, что успех невозможен без учета традиций и обычаев народов, которые получают соответствующую медицинскую помощь. Параллельно сформировалась концепция культурной безопасности – *cultural safety* – как деятельности, основанной на уважении и поддержке культурной идентичности сообщества, его древних традиций, современного состояния и потребностей [3, с. 26].

Безусловно, вопросы культурной безопасности значительно шире медицинской проблематики, и в 1990-е годы формируется новое представление о культурной безопасности – *cultural security* [4]. В русскоязычной версии смысл не меняется, но в английском оригинале акценты смещаются с безопасности как защищенности, целостности, невредимости (*safety*) на безопасность как защиту, охрану, гарантирование, обеспечение (*security*). Таким образом расширяется сфера применения термина: не только локальные и/или гражданские инициативы, но общегосударственный и межгосударственный уровень обеспечения защиты наряду с военной и продовольственной безопасностью. В то же время термин *cultural security* не заменяет, а дополняет *cultural safety*: первоначальная форма по-прежнему актуальна.

В формулировке С. Форреста культурная безопасность – это «способность общества сохранять специфические характеристики несмотря на изменяющиеся условия и реальные или виртуальные угрозы: более подробно она включает постоянство традиционных схем языка, культуры, идентичности, сооб-

шество, национальных или религиозных обычаев, оставляющих для изменения все, что должно быть исключено» [5, с. 2]. Этот подход к культурной безопасности базируется на более общей концепции социальной безопасности, разработанной О. Вивером [6].

Таким образом, культурная безопасность не сводится к безопасности культуры как таковой. Она рассматривается как фактор обеспечения безопасности общества и государства в целом (М. Степанянец) [7]. Сохранение памятников культуры и народных традиций, поддержка искусства и культурных инициатив не существуют сами по себе и не ограничиваются в конечном счете культурной сферой. Позитивное влияние этой деятельности шире, включает национальную безопасность и развитие культурного самосознания. При этом важно отметить, что культурная политика в контексте культурной безопасности не должна быть воинственной и нацеленной на противопоставление «чуждых» ценностей и культур «традиционным», «безопасным». Напротив, как заметил С. Форрест, «культурная безопасность, это скорее не защита культуры от угроз, а создание условий, при которых культура будет безопасно расти и развиваться по своим законам» [5, с. 1].

Культурная составляющая Концепции национальной безопасности Беларуси. В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь [8] в данный момент отсутствует понятие «культурная безопасность». Однако отмечены глобализационные вызовы культуре и необходимость определенных государственных усилий по поддержке и защите культурного пространства.

В частности, п. 12 декларирует, что в социальной сфере одним из основных национальных интересов является «развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества, сохранение и преумножение его культурного наследия, укрепление духа патриотизма». При этом одним из значимых источников внешних угроз национальной безопасности в этой сфере для Беларуси определено «ослабление национально-культурной идентичности белорусской диаспоры, существенное ущемление законных прав и интересов соотечественников» (п. 40).

Концепция национальной безопасности предусматривает меры, которые мы можем отнести к культурной дипломатии (хотя сам термин не упоминается). Согласно п. 49, меры по защите от внешних угроз национальной безопасности Беларуси сосредотачиваются на таких направлениях, как «доведение до широких кругов мировой общественности объективной информации о Беларуси и ее позиции по основным международным проблемам, внешнеполитическим инициативам, достижениям отечественной культуры и науки» и «развитие по периметру внешних границ Республики Беларусь пояса добрососедства во всех его измерениях: военном, политическом, культурном, информационном, социальном и экономическом».

Отдельный акцент Концепция делает на укреплении национальной безопасности через укрепление национального единства: «Совершенствование государственной политики в области межнациональных и межконфессиональных отношений будет заключаться в обеспечении условий для укрепления единой общности «белорусский народ», воспитании уважения к другим национальностям, религиям и культурам, пресечении любых попыток разжигания национальной и религиозной розни» (п. 52).

Таким образом, можно выделить два основных направления, на которых сфокусирована Концепция национальной безопасности в культуре Беларуси.

Во-первых, это внутренняя деятельность по обеспечению культурной безопасности: поддержка и способствование развитию белорусской культуры в целях укрепления национальной/общегосударственной общности «белорусский народ» и предотвращения различных конфликтов, включая разжигание межнациональной розни.

Во-вторых, это внешняя деятельность, активная культурная дипломатия: работа с белорусскими диаспорами, формирование пояса добрососедства через продвижение белорусской культуры, ценностей, взглядов и позиций.

Культурная и информационная безопасность: президентские акценты. Проблема культурной безопасности Беларуси акцентирована Президентом Республики Беларусь А.Г. Лукашенко 21 апреля 2016 г. при обращении с ежегодным Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию [9].

Президент отметил, что Министерству культуры «стоит уделять особое внимание культурной безопасности государства. К сожалению, в настоящее время и эта сфера духовной жизни народа стала ареной для противостояния политических сил, размежеваний и «дележки» достижений. Сегодня задача – не допустить конфронтации общества, всячески содействовать его консолидации ради благополучия, настоящего и будущего нашей страны».

С этой темой тесно переплетен еще один акцент Президентского послания – информационная безопасность: «В нынешних условиях особенно важна защита нашего информационного пространства. Не секрет, что Беларусь «простреливается» различными информационными потоками. Поэтому необходимо умело и системно противостоять негативным явлениям, настойчиво проводить свою линию, защищая интересы белорусского народа и государства (...) Вот эту боевитость, умение активно и профессионально вести дискуссию, отстаивать конструктивную позицию сегодня как никогда важно взять на во-

ружение нашим газетам, журналам, телеканалам и радиопередачам не только республиканского уровня, но и регионального».

Таким образом, по мнению Президента, угрозой для Беларуси является общественная конфронтация через деструктивное культурное влияние, в т.ч. через внешние информационные потоки. Ответом же на эти вызовы должна стать общественная консолидация, достигаемая за счет акцента на культурной безопасности и на развитии конструктивной, профессиональной дискуссионности в национальной информационной политике.

Культурная политика «мягкой белорусизации». Политику «мягкой белорусизации» мы выделяем как динамично развивающийся существенный компонент нашей культурной безопасности.

Ключевым моментом в формировании де-факто государственной культурной политики «мягкой белорусизации» стал март-апрель 2014 года – период после крымско-донбасского кризиса, крупнейшего регионального кризиса за последние 20 лет. В общественной сфере тенденция сформировалась ранее, определенные действия и настроения можно расценивать как мягкую белорусизацию, однако именно весна 2014 г. стала отправной точкой для качественного скачка и изменения подхода власти к белорусизации.

К сожалению, нельзя назвать какую-то конкретную дату или событие (например, общественную акцию или принятие какого-либо официального документа, нормативно-правового акта) как начало «мягкой белорусизации» на официальном уровне. Общество и власть здесь действовали сообща «мягкой силой». В результате белорусизация до сих пор на пути к нормативно-правовому документу (в идеале – концепции либо стратегии государственной культурной политики). Это носит некоторый дезорганизирующий характер в осуществление культурной политики в целом и «мягкой белорусизации» в частности; затрудняет ее изучение, поскольку нет бесспорного официального ориентира.

В чем же сущность политики «мягкой белорусизации»? Во-первых, обратим внимание на использование концепции «мягкой силы» – *soft power*. Термин ввел профессор Гарвардского университета Дж. Най [10], подразумевая такое политическое воздействие, при котором результат достигается не за счет применения прямолинейной грубой силы, а на основе добровольного участия, симпатии и привлекательности определенных идей, проявлений культуры [11].

Во-вторых, значимым является сам путь применения «мягкой силы». После украинского кризиса именно белорусизация стала актуальным направлением культурной политики и культурной безопасности. Трагичная практика соседей показала, до каких рисков доводят проблемы несформированной национальной идентичности и «тлеющих» культурных конфликтов. Они создают благоприятную среду для внешнего влияния «мягкой силы» (например, вполне типичного проявления *soft power* в феномене «русский мир»). В итоге из культурологической сферы эти угрозы вышли на арену геополитики и войны. Важно, что именно осознанные культурные отличия помогают нации выстоять в критические моменты. В кризисе главным оружием становится не грубая сила, а как раз сформированная (или, напротив, несформированная у оппонента) национальная идентичность.

Таким образом, «мягкая белорусизация» означает постепенное, в значительной степени добровольное расширение практики использования белорусского языка, поддержку развития и распространения белорусской культуры, сохранение и продвижение историко-культурного наследия через построение культурной политики в формате «мягкой силы». Эта деятельность способствует укреплению культурной безопасности, формирует белорусскую национальную идентичность.

Культурная дипломатия: теоретические основы и международный опыт. Культурная дипломатия (также распространен термин «внешняя культурная политика») тесно связана с концепцией «мягкой силы» Дж. Най. Она представляет собой продвижение интересов государства за рубежом через «мягкое» социокультурное сотрудничество. Это политический процесс использования культуры в качестве самостоятельного инструмента; процесс, который имеет свою концептуальную основу и содержит скоординированный, рассчитанный на долгие годы прогностический элемент [12, с. 15].

Первоначально термин «культурная дипломатия» ввел американский исследователь Ф. Баргхорн в 1930-е годы применительно к политике СССР как «манипуляцию культурными материалами и кадрами в пропагандистских целях» [13, с. 26]. Впоследствии важность внешней культурной политики была оценена повсеместно, а ее дефиниция трансформировалась в нейтральную. Например, американский политолог М. Каммингс-младший определяет культурную дипломатию как «обмен идеями, информацией, ценностями, традициями, верованиями и другими аспектами культуры, которые могут способствовать улучшению взаимопонимания» [14, с. 1]. Культурная дипломатия представляет собой комплекс практических действий, имеющих стратегические и тактические цели в сфере культурного взаимодействия государств, международных организаций и других институтов [14].

Субъектами (акторами) культурной дипломатии в мировой практике обычно выступают международные общественно-политические и культурно-просветительские организации. Они, как правило, полу-

чают организационно-политическую поддержку и, частично, финансовую помощь от своих государств, координируют деятельность с дипломатическими представительствами (зачастую руководители этих организаций являются и руководителями культурных отделов посольств). Субъекты действуют в достаточной степени автономно, принимая самостоятельные стратегии и находя финансирование (спонсоры, платные услуги вроде языковых курсов или администрирования лингвистических экзаменов).

В качестве примеров можно привести Польский институт, Французский институт, Британский Совет, Гете-Институт – общественно-политические организации по расширению международного сотрудничества в сфере культуры. Сегодня созданием подобной организации занимается новообразованный отдел культурной дипломатии Министерства иностранных дел Украины (Украинский институт).

Белорусский опыт культурной дипломатии: вызовы и перспективы. По мнению профессора, декана факультета международных отношений БГУ В.Г. Шадурского, высказанному еще в 2000 г., вопросы культурной политики Беларуси требуют пристального внимания: «В сфере культуры обострились многие негативные явления, которые явились во многом следствием отсутствия отвечающей современным требованиям внутренней и внешней культурной политики (четко обозначенных приоритетов, их организационного и материального обеспечения и т.д.). Большая часть принятых законодательных актов представляет собой лишь декларации о намерениях в отдельных сферах культуры. Практически единственным документом, регламентирующим государственные подходы в культурной политике, остается Закон «О культуре в Республике Беларусь» ... Однако и его многие положения не выполняются, не обеспечены соответствующими нормативными актами» [15, с. 57].

И хотя прошло уже 15 лет, акцентированные В.Г. Шадурским проблемы [15] актуальны сегодня: в республике отсутствует комплексный документ, в котором сформулированы приоритеты внешней культурной политики Беларуси; теоретическое обеспечение культурной политики заметно отстает от насущных потребностей общества; требуется разработка долгосрочных перспектив международного культурного сотрудничества, а также качественный анализ текущих процессов. К концу 2016 г. основы белорусской культурной политики правительство планирует зафиксировать в кодексе «О культуре», который, надеемся, станет базовым для последующего формирования внешней и внутренней культурной политики как целостной национальной культурной стратегии.

Заключение. Таким образом, культурная безопасность предполагает способность общества сохранять специфические культурные характеристики, включая постоянство традиционных схем языка, идентичности, национальных и религиозных обычаев, оставаясь при этом открытым для всех востребованных конструктивных внешних изменений. В качестве динамично развивающегося компонента белорусской политики в сфере культурной безопасности выступает сегодня «мягкая белорусизация»: постепенное и добровольное расширение практики использования белорусского языка, поддержка, развитие и распространение ценностей белорусской культуры, сохранение историко-культурного наследия.

Культурная дипломатия – важный стратегический фактор культурной безопасности, нацеленный на продвижение государственных интересов и национальных ценностей в международном сотрудничестве. Активное развитие в Беларуси этого направления, во-первых, требует разработки соответствующих документов, нормативно-правовой базы, которые обеспечат фундамент белорусской внутренней и внешней культурной политики. Во-вторых, создав международные общественно-политические организации по культурным связям, можно комплексно представлять белорусские интересы за рубежом, расширяя приоритетные для Беларуси направления. Актуальность и важность развития культурной безопасности акцентировал Президент Республики Беларусь А. Лукашенко в Послании к белорусскому народу и Национальному собранию в 2016 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боден, Ж. Метод легкого познания истории / Ж. Боден. – М. : Наука, 2000. – 412 с.
2. Бурдые, П. Социология политики / П. Бурдые. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
3. Medical-Surgical Nursing: Assessment and Management of Clinical Problems. Elsevier Health Sciences, 2014. – 1824 p.
4. Cotter, John M. Cultural Security Dilemmas and Ethnic Conflict in Georgia / John M. Cotter // Conflict study Journal at the University of New Brunswick. – Spring 1999. – Vol. XIX. No. 1 – 27 p.
5. Forrest, S. Indigenous Identity as a Strategy of Cultural Security / S. Forrest // Northern Research Forum. Plenary on Security. Yellow knife, NWT. – September 18, 2004. – 4 p.
6. Weaver, O. Social Security: The Concept in Identity, Migration and the New Security Agenda in Europe/ O. Weaver. – 1993. – 221 p.
7. Степанянц, М. Культура как гарант российской безопасности / М. Степанянц // Вопросы философии. – 2012. – № 1. – С. 3–13.
8. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь [Электронный источник] :Указ Президента Респ. Беларусь 9 нояб. 2010 г. № 575. – Режим доступа: <http://mvd.gov.by/ru/main.aspx?guid=14961>.
9. Выступление Президента Александра Лукашенко при обращении с ежегодным Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию [Электронный источник]. – Режим доступа: [?http://president.gov.by/ru/](http://president.gov.by/ru/)

- news_ru/view/aleksandr-lukashenko-21-aprelja-obratitsja-s-ezhegodnym-poslaniem-k-beloruskomu-narodu-i-natsionalnomu-13517/.
10. Nye, J. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power / J. Nye. – New York : Basic Books, 1990. – 307 p.
 11. Nye, J. Soft Power: The Means to Success in World Politics / J. Nye. – New York : Public Affairs Group, 2004. – 191 p.
 12. Боголюбова, Н.М. Теоретические аспекты проблемы внешней культурной политики / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева // Америка и мир: история и современность. – СПб, 2006. – С. 277–280.
 13. Barghoorn, F.C. The Soviet Cultural Offensive. The role of Cultural Diplomacy in Soviet Foreign Policy / F.C. Barghoorn. – Princeton, 1960. – 353 p.
 14. Cummings, Milton C.Jr. Cultural Diplomacy and the United States Government. / Milton C.Jr. Cummings. – Washington DC : Center for Arts and Culture, 2003. – 15 p.
 15. Шадурский, В.Г. Внешняя культурная политика Республики Беларусь: состояние и проблемы / В.Г. Шадурский // Белорус. журнал междунар. права и междунар. отношений. – 2000. – № 4. – С. 53–60.

Поступила 03.05.2016

CULTURAL SECURITY FND CULTURAL DIPLOMACY AS THE COMPONENTS OF THE BYELORUSSIAN CULTURAL POLICY; CHALLENGES AND POSSIBLE REACTIONS

V. MOJEIKO

This article reveals the formation of such areas of cultural policy of the Republic of Belarus, as a cultural safety and cultural diplomacy. Review of the current situation precedes the analysis of the historical development of the term "cultural security". The article analyzes the cultural component of Belarus Concept of National Security, reveals a correlation between the cultural and information security. Special attention is devoted to the cultural policy of soft Belarusization as a component of the cultural security of Republic of Belarus. The article has explicated the theoretical foundations of cultural diplomacy, has considered the Belarusian experience of cultural diplomacy in the international context.

Key words: *cultural policy, cultural security, information security, cultural diplomacy, national identity, cultural identity, soft power, Byelorussification, soft Byelorussification/*

УДК 008:24:34:39:94(477)

ПОЛОЦК И УКРАИНСКАЯ КУЛЬТУРА

канд. культурологии, доц. В.А. РАДЗИЕВСКИЙ
(Киевский национальный университет культуры и искусств)

На примерах Евфросинии и Симеона Полоцких, а также на отдельных достижениях культуры и искусства (архитектуры, живописи и т.д.) анализируется влияние Полоцка на культурное пространство Украины. Проводится идея, что в культурологической рефлексии личность Евфросинии Полоцкой особая, она отражена в украинской духовности (храмы, иконы и т.д.), где предстает заступницей украинской земли. Великая просветительница стала знаковой фигурой и для украинской фитокультурологии. Высказан ряд гипотез и приведены факты о значении Евфросинии и Симеона из Полоцка для культуры Украины.

Ключевые слова: Полоцк, культурное пространство Украины, культура, субкультура, культурология, история.

Введение. В украинской культурологии XXI в. актуален вопрос о месте, роли и значении украинской культуры в европейском и мировом духовном наследии. Некоторые культурологи (Н. Ткач, Е. Каракоз, Л. Лешенко, В. Яремченко, Т. Кузьменко, Н. Дубина, А. Гурбанская и т.д.) считают, что культура Украины во многих аспектах является обособленной, самодостаточной и неповторимой. Другие украинские исследователи (П. Толочко, Г. Ивакин, А. Моця, А. Толочко, В. Король, Н. Щербак, В. Орленко, О. Салата, И. Столяр и др.), акцентируя самобытность украинской культуры, отмечают, что она неразрывно связана с братскими славянскими культурами, особенно с белорусской и русской. Мы считаем необходимым подчеркнуть многовековой и плодотворный дискурс украинско-белорусского творческого диалога. Одним из аспектов этого культурообразующего нарратива было знаковое влияние белорусского Полоцка на культуру Украины, чему в научной литературе еще не уделялось достаточное внимание.

Цель статьи – привести и проанализировать наиболее репрезентативные примеры влияния белорусского Полоцка на культуру Украины в культурфилософском и историческом дискурсах.

Основная часть. С Полоцком связаны судьбы великих людей, имевших определяющее, судьбоносное значение для развития украинской культуры. Так, например, в Украине почитание *Евфросинии Полоцкой* зафиксировано не только во многих исторических источниках (начиная от Киево-Печерского патерика и богатой житийной литературы), но и является зримым примером современности.

Со времен распада Древней (по нашей версии и пониманию, Новгород-Полоцко-Киевской) Руси и почти до советского времени (более семи сотен лет) в Дальних пещерах Киево-Печерской лавры – самом важном для украинских христиан историческом месте Киева, находились мощи славянской просветительницы и подвижницы Евфросинии Полоцкой (единственной здесь женщины-святой. Остальные почитаемые и почивающие в Дальних пещерах Киево-Печерской лавры святые, включая двух отроков и младенца, мужского пола). Сегодня в Дальних пещерах лавры остались рака, частичка мощей и икона великой полочанки, т.к. останки святой были перевезены в Полоцк 23 мая 1910 г. За столетия пребывания драгоценной полоцкой святыни в Киеве ее видели, по нашим подсчетам, более ста миллионов христиан не только Украины, но и других стран (Византии, Болгарии, России, Сербии, Румынии и др.).

В ноябре 2015 г. автором статьи вместе с кандидатами наук Д.И. Бочарниковым и Д.В. Кепиным, ассистентом Г.В. Юрченко и студентами-добровольцами из Киевского национального университета культуры и искусств были проведены опросы (110 респондентов) возле Дальних пещер Киево-Печерской лавры. Наше исследование подтвердило особое отношение современных украинцев (преимущественно православных) к великой дочери славного Полоцка. Среди опрошенных значительная часть – паломники, в их среде особенно выражается почитание и прославление Евфросинии Полоцкой. Из опрошенных шестьдесят два согласились, что эта полочанка – величайшая личность в отечественной культуре и истории. Двадцать девять – разделили мнение об особой роли представительницы географического центра Европы в духовной жизни Украины. Пятнадцать – затруднились с ответом, и только четверо опрошенных не знали, кто такая эта святая.

На основании наших социологических и культурологических исследований (бесед, опросов, интервью, наблюдений, анализа исторических источников) можно утверждать, что среди православных были и есть украинцы, которые верят, что по молитвам Евфросинии Полоцкой можно исцелиться от многих,

даже тяжелых, болезней. Было отмечено, что для большинства (61 из 110 опрошенных) посетителей Дальних пещер Евфросиния Полоцкая оказалась родной и близкой. Причем, своей, даже более, чем уроженка Пскова равноапостольная княгиня Ольга, чем мать основателя Киево-Печерской лавры Феодосия Печерского и несравнимо намного ближе, чем разрекламированная в последние годы Анастасия Лисовская (Хюррем Хасеки Султан, или Роксолана, известная как супруга Сулеймана I Великолепного), происходившая, возможно, из украинского Рогатина.

В Республике Беларусь, наверно, мало кто знает, что в центре Киева, возле дворца «Украина», находится храм в честь Евфросинии Полоцкой, построенный в 2001 г. Небольшая церквушка изобилует святынями. В первую очередь, это частица Животворящего Креста Господня и иконы с частицами мощей великих христиан: святой Евфросинии Полоцкой, апостола Андрея Первозванного и евангелиста Марка, великомучеников Пантелеймона, Георгия Победоносца и Димитрия Солунского, великомученицы Варвары, мучеников-младенцев Вифлеемских, святителей Димитрия Ростовского и Луки Крымского, преподобных Сергия Радонежского и Серафима Саровского, Иова и Амфилохия Почаевских, Оптинских старцев, Максима Грека, Феодора Санактарского, Алексия Карпаторусского, Ионы Киевского и Герасима Иорданского. В ковчежце, выносимом в дни памяти, хранятся частицы мощей преподобномучеников Хозевитских и Елеонских, святителей Филиппа Московского и Питирима Тамбовского, блаженного Иоанна Тульского, преподобных Пафнутия Балахнинского.

При храме Евфросинии Полоцкой с марта 2002 г. издается еженедельная бесплатная газета «Православный Печерск». В теплое время года из церкви ежемесячно совершается Крестный ход на самое известное кладбище города Киева – Байковое, для служения панихиды.

Неподалеку от киевского храма Евфросинии Полоцкой находится Свято-Владимирский духовно-просветительский центр. Крупнейший современный культурный центр страны – дворец «Украина», стоит на месте, где в 1833–1927 гг. находился храм крестителя Руси – святого Владимира. В киевской топонимике сохранилось имя Владимира Великого: Владимирские рынок и автостанция, Владимиро-Лыбидская улица. При духовном центре в честь предка полоцкой просветительницы действуют: православные кинозал, библиотека, детская воскресная школа и лекционный зал, где проводятся беседы о православии (в т.ч. посвященные белорусским святым и святыням). В украинских апокрифах, легендах и сказаниях Евфросиния Полоцкая отмечена как помогающая не только монахиням или же белорусам, но и всем чающим устройства девичьего счастья, способствующая успешным путешествиям, избавляющая от уныния, содействующая всяческому благополучию и благоустройению.

Не только Украинская православная церковь Московского патриархата свято чтит Евфросинию Полоцкую. Представители новых украинских религиозных движений (возникшие в XX в. украинские автокефальная церковь, Киевский патриархат и ряд иных религиозных организаций), зная историческую любовь украинцев к этой полочанке, включили ее в свои списки и пантеоны. А 5 июня (или 23 мая по старому стилю), в день памяти игуменнии Полоцкой святой Евфросинии Полоцкой, в Киеве (в лавре) проходят значимые празднования.

Игуменния Евфросиния получила поистине всеславянское почитание и уважаема как достойная покровительница и небесная заступница «земли нашей» – украинской. В России игуменом земли русской по праву почитают Сергия Радонежского, общеукраинского игумена нет, зато есть игуменния, рожденная в Полоцке.

Отметим, что украинская земля богата выдающимися историческими личностями, в т.ч. святыми, опосредованно связанными с полоцкими культурными традициями. Хорошо известны здесь многие знаковые люди Древней Руси, не только Антоний и Феодосий Печерские. Только в Ближних пещерах Киево-Печерской лавры можно увидеть мощи Нестора Летописца и его учителя Никона, Алипия и Агапита Печерских, Ильи Муромца и Дамиана Целебника, а также многих других, чье влияние на наши единые, общие древнерусские, корни было определяющим [6, 9–11].

Таким образом, одной из ключевых личностей женского пола не только Беларуси, но и Украины, славянского христианского мира в целом, по праву считается Евфросиния Полоцкая. Образ «молитвенницы за землю нашу» несет свет радости (не случайно ее имя в переводе с греческого означает «радость»), оптимизма, возрождения, надежды и счастья. Это нашло отражение в украинском искусстве, ведь даже украинские иконы святой Евфросинии Полоцкой часто имеют особенно светлые (зеленоватые и голубоватые) оттенки, а сама святая изображается с расцветающей зеленой веткой. Такая икона находится в Дальних пещерах Киево-Печерской лавры, на месте, где веками хранились ее мощи, а сейчас – их небольшая частичка.

Частое изображение Евфросинии Полоцкой с растительностью привлекло наше внимание, послужило поводом для анализа этого аспекта (2007–2010 гг.), а впоследствии позволило акцентировать значение всемирно известной полочанки в развитии фитокультуры и нового направления в украинской

культурологии – украинской фитокультурологии [6]. Мотивом стали и иные аспекты ее жизни (как переписчица, она должна была придерживаться правил, оформляя растительным орнаментом начальные буквы и заголовки разделов). К тому же, украинские народные сказания и поверья изображают княгиню любящей растения (в т.ч. зеленые венки) [4, 6].

Основанные Евфросинией, по ее содействию или согласно ее советам, монастыри (здесь были библиотеки, скриптории, лектории, богадельни, видимо, иконописные, ювелирные и иные мастерские) стали центрами просвещения не только в Полоцком княжестве, но и во всей древней восточнославянской державе [1, 2, 9–12]. Это дает нам возможность *гипотезы* о зарождении в Полоцком княжестве еще в XII в. начал становления и развития высшей школы. Если созданные Евфросинией просветительские центры – еще не академии и не университеты, то их некий прообраз. Можно с определенной долей уверенности предположить наличие в сердце Европы – на Полоцкой земле, в XII в. своеобразной протоакадемии. Как видно из материалов агиографии, апокрифов, сказаний и легенд, в открытых игуменьей учебных заведениях изучали богословие (не только азы Закона Божьего), грамматику, математику, пение, историю, греческий, латынь, основы юриспруденции и многое другое. Евфросиния Полоцкая преподавала и писала молитвы, наставления и поучения, делала переводы. Наверно, поэтому она считается покровительницей учителей, писателей, поэтов, переводчиков и библиотекарей (в т.ч. благодаря основанию библиотеки в храме святой Софии).

Полоцкий собор святой Софии взял лучшее из Софии Киевской и Софии Константинопольской, сам же со временем стал «культурным донором» для многих архитектурных сооружений Украины. Рецепция белорусского архитектурного наследия не одно столетие ощущалась на землях Полесья, Галичины, Подолии, Буковины и других регионов, этнографических центров [1, 2, 9–12]. Развитие полоцкого зодчества периода Евфросинии Полоцкой служило примером для архитектуры Западной и Центральной Украины. По заказу Евфросинии Полоцкой Лазарь Богша сделал крест, который сыграл определенную роль и в украинской культуре (как христианская святыня, духовный символ, образец для подражания, шедевр искусства, пример мастерства, отчасти эталон для наследования и т.д.) [1, 2, 9–12].

Своеобразная культурная трансмиссия архитектуры, иконописи, образования и иных достижений искусства и культуры Полоцка распространялась на сотни верст. Лучшие достижения, нововведения и изобретения, а также в целом передовой опыт полочан перенимали иностранные мастера и отдельные школы. Порой новые носители знаний, умений и навыков даже не знали об их истоках. Здесь нельзя проводить четкую демаркационную линию между белорусскими культурными донорами с их исключительно позитивными коннотациями и их талантливыми украинскими реципиентами.

Евфросиния была похоронена в Феодосиевском Иерусалимском монастыре, а после захвата города мусульманами в 1187 г. гроб был перенесен и захоронен в Дальних (именуемых также в честь Феодосия Печерского Феодосиевыми) пещерах Киево-Печерской Лавры. Существует мнение, что последней волей Евфросинии могло быть захоронение в монастыре Святого Феодосия, что и стало причиной того, что останки были оставлены в Киеве, в Феодосиевой пещере, а не возвращены в Полоцк

В Киеве и за его пределами ее церковное почитание началось уже в XIII в. В то время существовали православная служба преподобной Евфросинии Полоцкой и агиографическое «Житие», но они носили местный, а не общеславянский характер. Вскоре популярность Евфросинии перешагнула за пределы Киева и Полоцка. Святая стала известна за границами восточнославянского мира и православного культурного ареала. Мы склонны считать, что небеспочвенны сведения о канонизации Евфросинии папой римским Григорием X в 1274 г. с целью создания Унии и обращения православных (особенно восточных славян) в католицизм [4, 5]. Евфросинию признают святой и католическая, и униатская (включая украинскую римско- и греко-католическую) церкви.

Не случайно и то, что на столпах самого крупного православного храма Киева XIX в. – Владимирского кафедрального собора, известный живописец Виктор Васнецов разместил Евфросинию Полоцкую напротив святой Евдокии. Образ белорусской подвижницы украшает многие украинские церкви, включая Трапезную церковь Киево-Печерской лавры. Представляется правильной неоднократно высказанная нами (еще с 2011 г.) инициатива переименовать одну из улиц Киева в честь Евфросинии Полоцкой.

Вполне достоин подобной чести от киевлян и другой известный полочанин – *Симеон Полоцкий*.

Симеон учился в созданной Петром Могилой коллегии в Киеве, где был учеником Л. Барановича, сподвижником И. Галятовского, А. Радивилового. Многие киевские современники Самуила (будущего монаха Симеона) (С. Косив и др.) ощущали значительный духовный потенциал выходца из Полоцка [1, 9, 11, 12].

Мысли и идеи Симеона Полоцкого восприняли и развили такие великие мыслители украинской земли, как сподвижник Петра I киевлянин Феофан Прокопович и всероссийский патролог святой Дмитрий Ростовский (Туптало) из украинского городка Макарова. Профессора Киево-Могилянской коллегии (И. Гизель, С. Яворский, Г. Кониский, М. Козачинский и др.) знали и ценили произведения великого белоруса [1, 12].

Творчество одного из первых белорусских и русских поэтов, автора силлабических виршей Симеона Полоцкого («Жезл правления», «Обед душевный», «Вечеря душевная», «Месяцеслов», «Вертоград многоцветный», «Псалтырь Рифмотворная», «Рифмологион», «Житие и учение Христа Господа и Бога нашего», «Венец веры католической», «Книга кратких вопросов и ответов катехизических» и др. [1, 7, 8]) оказало влияние на многих передовых мыслителей: первого своеобразного украинского философа Григория Сковороду, позднее – харьковских романтиков (А. Метлинского, И. Срезневского, Н. Костомарова и т.д.), поэтов и писателей XVIII–XIX вв. (И. Котляревского М. Максимовича, П. Кулиша, Н. Гоголя, Т. Шевченко).

Театр последнего украинского гетмана К. Розумовского, хотя и отходил от модных школьных драм, не мог игнорировать шедевры XVII в., написанные Симеоном Полоцким: «Комедию о Навуходоносоре царе, о теле злате и о трех отроцах в печи не сожженных» и, особенно, «Комедию притчи о блудном сыне».

Среди последователей Симеона Полоцкого представители не только украинского духовенства, но и интеллигенции (западноукраинская группа «Русская троица»).

Таким образом, влияние Симеона Полоцкого в Украине не ослабевает.

Как православный дидаскал, имея уже опыт в Киеве и Полоцке, Симеон прославился в Москве. В столице он сначала обучал подьячих Приказа тайных дел, позже стал воспитателем царских детей: Алексея, Софии и Федора. Латынь, польский, стихосложение и «много иной премудрости» поведал великий Симеон тогдашней московской элите, а через нее и многим бывавшим при дворе царя малороссам, включая гетмана и представителей украинской казачьей старшины. Известно, что еще в ноябре 1666 г. Симеон предложил повышать уровень образования в Московской державе, говорил государю о необходимости «взыскати премудрости» [1, 7, 8]. Есть мнение, что ранее, более чем за десять лет до этого, пребывая в Киеве, он выступил с подобной инициативой в Киевских академии и лавре.

Крупный деятель восточнославянской культуры, дипломат, поэт, публицист, богослов, писатель, воспитатель, учитель, переводчик, референт, драматург, советник, проповедник, оратор и церковный деятель – это далеко не полный перечень дарований великого Симеона из Полоцка.

Заключение. Анализ знаковых и наиболее репрезентативных примеров влияния белорусского Полоцка на культуру Украины в контексте прошлых многовековых и нынешних современных реалий в культурфилософском и историческом дискурсах позволяет сделать вывод о важной рецепции украинской культурой духовного наследия Полоцка.

Всенародную любовь и уважение украинцев к Евфросинии Полоцкой, ее значение для культуры Украины трудно переоценить. Для понимания многих процессов, которые происходили и происходят в украинской культуре в XVII–XXI вв., важной является творческая личность Симеона Полоцкого. Образование, архитектура, иконопись и многие другие достижения искусства и культуры Полоцка стали примером для украинских мастеров, а заимствованный опыт сыграл огромную роль для развития многогранной, богатой и уникальной культуры Украины.

Об общих исторических корнях Беларуси, Украины и России часто вспоминает Президент Беларуси А.Г. Лукашенко [3]. Эта историческая память подкрепляется примерами влияния Полоцка – важного всеславянского духовного центра, кладезя исторических источников и географического сердца Европы, на украинскую культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Історія України : Документи. Матеріали. Посібник / уклад., комент. В. Ю. Короля. – Київ : Академія, 2002. – 448 с.
2. Михайлова, Р.Д. Художня культура Галицько-Волинської Русі / Р.Д. Михайлова. – Київ : Слово, 2007. – 496 с.
3. Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию 22 апреля 2014 года [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://www.president.gov.by/.../aleksandr-lukashenko-obraschaetsja-s-ezhegodnym->
4. Радзівський, В.О. Базові резонансні субкультури сучасної України : моногр. / В.О. Радзівський. – К. : Логос, 2014. – 664 с.
5. Радзівський, В.О. Православ'я як альтернатива кримінальній суб-культурі : моногр. / В.О. Радзівський. – К. : НАКККіМ, 2012. – 98 с.
6. Радзівський, В.О. Фітокультура та антиномія як елемент субкультури в ритуалах Середньовічної Русі: нотатки до фітокультурології та юридико культурології : моногр. / В.О. Радзівський. – Київ : НАКККіМ, 2011. – 228 с.
7. Симеон Полоцкий. Вирши / Симеон Полоцкий ; сост., подгот. текстов, вступ. ст. и комент. В.К. Былинина, Л.У. Звонаревой. – Минск : Мастац. літ., 1990. – 447 с.
8. Симеон Полоцкий. Избранные сочинения / Симеон Полоцкий ; подгот. текста, ст. и комент. И.П. Еремина. – СПб. : Наука, 2004. – 280 с.

9. Толочко, П.П. Від Русі до України : вибрані наук.-популяр., критичні та публіцист. праці / П.П. Толочко. – Київ : Абрис, 1997. – 400 с.
10. Толочко, П.П. Древнерусская народность. Воображаемая или реальная? / П.П. Толочко. – Київ : АДЕФ-Україна, 2010. – 300 с.
11. Толочко, П.П. Неісповедимі путі України : вибрані наук.-популяр. та публіцист. праці за 1998–2003 рр. – П.П. Толочко. – Київ : АртЕк, 2004. – 240 с. ; іл.
12. УКРАЇНЦІ : істор.-етнограф. моногр. У 2 кн. – Опішне : Українське Народознавство, 1999. – Кн. 2. – 544 с.

Поступила 06.12.2015

POLOTSK AND UKRAINIAN CULTURE

V. RADZIYEVSKYY

In the examples of the Euphrosinia and the Simeon from Polotsk and individual achievements of culture (architecture, painting, education, etc.) analyzes the influence of Polotsk on the cultural space of Ukraine. In a cultural reflection of the personality the Euphrosinia reflected in the Ukrainian spirituality (churches, icons, etc.). It appears defender of the Ukrainian land. Great educator becomes a symbolic figure for the Ukrainian fitoculturology. The author expressed a number of of hypotheses and brought significant facts about the importance of the Euphrosinia and the Simeon from Polotsk on the culture of Ukraine.

Key words: Polotsk, the cultural space of Ukraine, culture, subculture, culturology, history.

УДК Т63.2(2Б)

**КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ
В ТРАКТОВКЕ БЕЛОРУССКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ XVI–XVII ВВ.****В.Д. МИХАЙЛОВ***(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Анализируются идеи социальной справедливости в трактовке белорусских мыслителей, гуманистов и просветителей эпохи Возрождения (XVI–XVII вв.). Эмпирическим базисом исследования выступили оригинальные тексты Сымона Будного, Франциска Скорины, Андрея Волана, Николая Гусовского, Михалона Литвина, Льва Сапеги, Юзефа Доманевского, Андрея Римши и других белорусских мыслителей. Исследуется сущность таких аспектов социальной справедливости, как свобода, воля, равенство граждан перед законом, общественное согласие, естественное право, законопослушность, справедливый суд, мораль и нравственность. Отражены основные социально-культурные тенденции в развитии общественной мысли ВКЛ эпохи Возрождения, которые выражались в синтезе традиционной христианской трактовки рассматриваемых аспектов социальной справедливости с западноевропейским рациональным мышлением Эпохи Возрождения и Просвещения.

Ключевые слова: *Великое Княжество Литовское, закон, право, свобода, равенство, справедливость, общественное согласие.*

Введение. Период XVI–XVII вв. характеризуется активной публицистической деятельностью белорусских мыслителей, гуманистов, просветителей, деятелей культуры Сымона Будного, Франциска Скорины, Андрея Волана, Николая Гусовского, Михалона Литвина, Льва Сапеги и др. Анализируя христианскую теологию, античные идеи и гуманистическую философию эпохи Возрождения, они акцентировали внимание на социальной справедливости, объективных условиях для равенства, гармонии и общественного согласия. В своих сочинениях белорусские мыслители XVI–XVII вв. осуждали рабство и социальное неравенство, искали причины их появления, доказывали значение и ценность индивидуальной свободы, а также анализировали пути создания справедливого общества.

Основная часть. Лев Сапега учил в своем «обращении ко всем сословиям Великого Княжества Литовского», что «порядочному человеку следует брезговать рабством. Настоящий гражданин должен жертвовать имуществом и даже жизнью, чтобы избавиться от неволи. Именно поэтому пристойные люди не жалеют имущества и даже жизни, чтобы защититься от внешних врагов, не попасть под их жестокое владычество, не потерять своей свободы, не допустить чужого господства над собственной волей и мыслями» [1, с. 216]. Социальная справедливость, по его мнению, возможна лишь при правильном распределении взаимных обязанностей правительства и рядовых граждан.

Лев Сапега предъявлял высокие требования в установлении общественного согласия к судебной системе. Он считал, что судьи обязаны защищать правду, справедливость и закон: «Избранные судьи не должны ради личной выгоды или из-за подношений перекручивать закон. Они не должны наносить вред всему обществу и своим ближним. Судьям следует защищать святую правду и стоять на страже справедливости. Только тогда мы сможем сохранить наши свободы» [1, с. 217].

Но при этом Сапега осознавал относительность равенства и свобод для разных сословий, что нашло отражение в Статуте ВКЛ. Во второй статье третьего раздела, где провозглашались «шляхетские вольности», сказано: «Государь обещает от своего имени и от имени прежних князей, всех феодалов (духовных и светских), всем служащим, шляхте, горожанам и всем людям защищать свободы и вольности христианские, которые они, как люди вольные, свободно выбирали с давних времен и издавна от своих предков себе панов и господ Великих Князей Литовских, жили и служили примером и способом вольных панов христианских, были равны...» [2, с. 111–112].

По утверждению Франциска Скорины, справедливость в обществе может быть достигнута лишь через испытания, скорби и терпение. В предисловии к «Псалтирю» он пишет: «Как золото испытывается огнем, так святость Бога испытывается терпеливостью. Сам Спаситель наш говорит: “Благословенны плачущие, ибо найдут утешение”» [3, с. 37]. При этом он не отрицает иерархии в обществе и ссылается на слова апостола Павла: «Петр призывает подчиняться всем старшим. Чтобы рабы слушались своих хозяев, жены – своих мужей. Апостол повелевает мужьям ценить своих жен» [3, с. 74]. В предисловии к «Второзаконию» мыслитель рассуждал об идеальном государстве, в котором бы была «равная свобода всем, общее имущество всех» [3, с. 59].

Франциск Скорина рассматривал категорию общественного «согласия» как важнейшее условие общественного и социального взаимопонимания. Он писал, что согласие приносит добро и порядок, а противоречия являются основной причиной разрушений и анархии. «С согласия же всякое доброе объе-

динение наступает, противостояние же и самые великие царства разрушает» [3, с. 24]. По его мнению, каждый человек должен использовать свои таланты для увеличения общественного согласия и взаимной любви: «Каждый христианин, имея свои способности, к умножению общего благу пусть творит дела, но более всего, любовь ко всем пусть соблюдает» [3, с. 21].

Осуждая неравенство, тиранию и жестокое обращение между подданными и властителями, Скорина допускал возможность неповиновения властителям, которые несправедливы: «Наша обязанность, если издевательства происходят на наших глазах, – не молчать, а призвать прекратить тиранию. А где она все равно будет продолжаться, то, напомнив тирану один раз, второй, третий, – оставить его и не есть его хлеба. Ибо того, кто будет молчать тирану или содействовать ему, несомненно, накажет Господь Бог» [цит. по 1, с. 156].

Сымон Будный считал, что в моральном плане все люди равны. Он осуждал магнатов, которые унижали тех, кто был ниже по статусу. Будный говорил, что чиновники и знать обязаны помнить: «они такие же, как и все люди» [цит. по 4, с. 142]. Строгое выполнение простыми гражданами своих обязанностей и моральная ответственность чиновников, по его мнению, способны дать гарантию спокойствия в государстве, благоприятно влияя на развитие в обществе свободы, морального равенства и справедливости.

В «Песне про зубра» Николай Гусовский выступил против феодальных порядков, сложившихся в стране. Он оправдывает право людей на сопротивление: «Мысль не придет, что нужно за ум взяться. / Где им увидеть из чертогов, как с домиков деревенских / Гонят бичами гольтьбу в плен на страданья!» [5, с. 366]. А вот Юзеф Доманевский считал иначе: равенство возможно только в пределах состояния, сословия. «Равный равного ценит», – писал он в поэме «Жизнь сельская и городская» [цит. по 6, с. 163]. В повести «Посвящение Криштофу Радивилу» Андрей Римша утверждал: «Никогда не знал рабства народ литовский. / Святость свободы нашей – ... наша величайшая забота, / Рабство мы осуждаем» [7, с. 510].

Интересна аргументация принципа равенства и справедливости у Михалона Литвина. Он считал, что государство должно способствовать утверждению в обществе справедливых отношений, защищать интересы каждого человека; рассматривал социальную несправедливость как результат «порчи нравов». В трактате «Разговор поляка с литвином» Михалон Литвин утверждал, что «люди между собой от рождения одинаковы. А если человек человека без вины обижает, бьет, убивает, так как это против естественного права, потому что это равно, как сам себе вредил, зло творил, сам себя убил, отравил, сжег» [цит. по 8, с. 108].

В качестве справедливого общественного устройства, имущественного равенства людей, Литвин приводит пример татар: «У них нет ни дворов, ни домов, кроме подвижных палаток из прутьев и тростника, ... недвижимого частного имущества у них нет ... не заботятся они и о приобретении движимого имущества, кроме необходимой и то небогатой утвари домашней и простых вещей ... и все живут вне изобилия и крайнего недостатка» [цит. по 8, с. 45–46]. Он идеализирует уклад жизни татар, потому что «они не владеют никаким недвижимым имуществом, кроме колодезь» [цит. по 9, с. 85]. Такое возможно и в других государствах, по его мнению. В трактате «Про нравы татар, литвинов и московитов» Михалон Литвин критикует узурпацию власти магнатами в ВКЛ и называет абсурдным то, что «один чиновник занимает 10 должностей, а другие отдалены от государственных дел» [цит. по 10, с. 205]. Идеализируя свободный политический уклад, он пишет: «...у варваров этих никто, живущий в довольстве, не задыхается от обжорства, ни один бедный не умирает с голода или холода; никто у них не нищенствует при такой их бедности и недостатке. ... Редко найдешь умирающего с голода, нищенствующего, обманщика, сутягу, стяжателя чужого, несправедливого судью, лживого свидетеля, клятвопреступника, вора, разбойника. Поэтому нет никакой надобности у них мучиться беспокойством о сохранении своего имущества» [цит. по 8, с. 46].

Литвин обосновал принцип любви к ближнему, реализацию которого видел на примере Иудеи, где «не допускают никого из своего народа умереть от бедности: так сильна в них любовь к ближнему. Ни один сарацин не смеет съесть ни одного куса, не разделив его на равные части между всеми присутствующими» [цит. по 8, с. 49]. Еще одним важным аспектом справедливости считал справедливый суд, положительный пример которого нашел у татар в суде Кадия, ему «повинуются наравне с простыми людьми вельможи и вожди» [цит. по 8, с. 52].

Крепостничество, по мнению Михалона Литвина, нарушает естественное право каждого человека на свободу. «А мы держим в непрерывном рабстве людей своих, добытых не на войне и не купленных, которые принадлежат не к другому народу, а к нашему и к нашей вере, сирот, неимущих, попавших в сети через брак с рабами; мы злоупотребляем нашей властью над ними, издеваемся над ними, наказываем, убиваем без суда, ради мелких подозрений» [цит. по 10, с. 213].

Наиболее полно и подробно концепция социальной справедливости представлена в трактатах Андрея Волана («О политической или гражданской свободе», «Про счастливую жизнь или наивысшие человеческие достоинства», «Про государственного мужа и его добродетели»). Волан писал, что «люди, которые хвастаются своей чрезмерной свободой, хвастаются не благородным пониманием свободы, а понятием, наименование которому “развращенное своеволие”. Свобода никому не делать зла, тогда как разное противостояние и хаос нарушает покой человека. Только деспот считает приличным делать людям зло по своей прихоти. Свобода отрицает рабство и поддерживает господство справедливых законов.

Деспот же разрушает любое верховенства закона и в своих действиях руководствуется не разумом, а страстью порочных чувств» [11, с. 17]. Рассматривая проблемы государства, общества и личности, мыслитель задает вопрос: все ли сословия пользуются в Речи Посполитой равной свободой или только «некоторой части та хваленая свобода служит?» [цит. по 8, с. 82]. И после анализа правового положения разных сословий отвечает: «А что касается прав, то они обычно разные для одних и тех же случаев, одним шляхтичам, другим мещанам, третьи пахарям установлены, что уже само показывает, что не одинаковый взгляд на свободу всех» [цит. по 8, с. 82–83].

Андрей Волан так определяет справедливого человека: «Спутниками справедливости является вера и правда. У справедливого человека никогда не расходятся слово и дело» [11, с. 128]. Соединение требования свободы с требованием равенства как одинаковой защиты интересов одного индивида против другого выражало прогрессивную тенденцию того времени. В соответствии с ней Андрей Волан сделал вывод, что в Великом княжестве Литовском и Речи Посполитой закон не в одинаковой степени охраняет интересы всех сословий. Шляхта, причиняющая множество обид «простому человеку, более легкое наказание несет, а простой же человек – более тяжкое и строгое, если бы обидел или оскорбил шляхтича. Из этого ясно, что только самому шляхетству свобода обеспечена, а другие сословия несомненную неволю на себе несут. ... А если иные имеют над другими некоторое первенство, что, не боясь никакой угрозы, ни права, низших обидеть и обременить могут, они действительно паны, а те невольниками могут быть названы» [цит. по 8, с. 83].

Как видно из вышеизложенного, Андрей Волан полагал, что именно неравенство людей перед законом приводит к господству одного человека над другим. Он доказывал, что такое положение неразумно и несправедливо: «лишенные способности ко всяким благодеяниям, они (знать) только прославляют предков. Вспоминая подвиги прошлого, они и себя считают знаменитыми и достойными разнообразных похвал. В действительности же, чем более славной была жизнь предков, тем более гнусной оказывается жизнь потомков [...] Подобное наблюдается и у других народов. И там очень нелегко достаются титулы и звания выходцам из темного простонародья, если последние в своей благотворительности стремятся достичь далекой вершины фортуны. Аристократам же везде честь и похвала. Никто не возражает, как потомки живут себе в лучах той славы и почета, которую имели их предки. Такому потомству доверяют вести государственные дела, управлять самим государством. Так что, и отойдя, остаются» [5, с. 518]. Андрей Волан указывает на прямую зависимость добра и счастья человека от политической свободы. В представлении философа свобода – это гарантированная законом и властью личная безопасность человека, неприкосновенность его собственности, общественное согласие: «В рабской жизни почти нет места для благодетельности, отсутствуют условия для сохранения доброго здоровья, необходимого для полезных дел» [цит. по 6, с. 150].

С одной стороны, Волан говорил о справедливости в ее всеобщем понимании: «Справедливость, которую философы называют арифметической, не признает различия между человеком знатым и простым, богатым и бедным, она всех наделяет поровну. Она не видит никакой разницы между личностями и всякий причиненный ущерб, а также убийство наказывает одинаковым соответствующим наказанием» [11, с. 32]. С другой стороны, он не был абсолютно против социального расслоения в обществе, имущественного неравенства, но требовал при этом равенства всех сословий перед законом, судом: «Пусть за шляхтой остаются целыми ее привилегии, в соответствии с которыми она по милости своих королей и магнатов освобождается от всех невольничьих повинностей, а также от налогов. Но чтобы власть и права шляхты на чужую свободу были больше, чем власть и права других на ее свободу – этого не должны позволять никакой закон и никакое справедливое право. Принцип равенства всех перед законом отрицает такое неравенство как нечто уродливое и преступное» [11, с. 30–31].

Имущественное неравенство, по мнению Андрея Волана, превращает человека в раба: «там, где за одинаковую работу люди получают разную награду, где за равное дается неравное и тем самым нарушается закон справедливости, – там сеется семя раздора» [11, с. 45]. Одним из страшнейших видов несправедливости признавал несправедливую систему наказаний за преступления, согласно которой за умышленное убийство человека преступник мог откупиться определенным денежным штрафом. «Если больше будет наказание, чем вина, то это можно назвать зверством, а если меньше, чем вина, – произволом, а ни одно из этих названий не может быть справедливостью» [цит. по 10, с. 90]. В особенно тяжелом положении, по его замечанию, находятся простые и бедные люди, «которых убийство, не иначе как скота, очень малой суммой денег оплачивается, а, следовательно, они несут на себе гнуснейшую тяжесть неволи» [цит. по 8, с. 91].

Андрей Волан указывал, что в сохранении принципа равенства важную роль играют судьи, как поставленные «свыше» защитники свободы. Он акцентировал внимание на том, что судебная система должна в первую очередь служить целям сохранения гражданских свобод: «Первым условием свободы является наша безопасность. Человеку не должны угрожать произвол, насилие или убийство, а его имуществу – грабеж и разорение. Ведь и владение самыми большими богатствами больше не радует, когда жизнь владельца в опасности. Наш народ всегда стремился, чтобы законы как можно надежнее защища-

ли его достоинство. И когда он казнит грабителей и злодеев, то смертный приговор убийцам был бы тем более справедлив. Жизнь человека – ценность намного дороже всего остального» [11, с. 57].

Заключение. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что белорусские мыслители периода XVI–XVII вв. создали в своих трудах богатые и прогрессивные для своего времени социально-политические концепции. В рамках христианской гуманистической интерпретации сущности власти и государства, теологических и философских дискуссий они искали идеальный тип государственного и общественного устройства, при котором были бы возможны наилучшие гражданские свободы. В ходе исследования выявлено, что белорусские гуманисты и просветители эпохи Возрождения осуждали рабство, имущественное и юридическое неравенство, коррупцию, несправедливую социальную дифференциацию. Социальную справедливость мыслители ВКЛ видели в равенстве всех людей перед единым законом, в общественном согласии, а условиями построения справедливого общества считали направленность каждого человека на достижение общего блага, просвещение и образованность, плюрализм мнений, патриотизм, расширение личных свобод, ограниченных только нормами права. Эти идеи были прогрессивными в рамках общеевропейской гуманистической мысли и способствовали созданию Статута Великого Княжества Литовского, Судебника Казимира и других знаменитых законодательных актов, которые оказали значительное влияние на развитие белорусской культуры и общеевропейской политико-правовой мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Саверченко, И.В. Памятники литературы Беларуси X–XVIII веков / И.В. Саверченко. – Минск : Беларус. Энцыкл., 2013. – 462 с.
2. Статут Вялікага княства Літоўскага 1588 : Тэксты. Даведнік. Каментарыі / Беларус. сав. энцыкл. ; рэдкал.: І.П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. сав. энцыкл., 1989. – 570 с.
3. Скарына, Ф. Выбраныя творы / Ф. Скарына ; уклад., прадм., пер. на беларус. мову І.В. Саверчанкі. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – 110 с.
4. Падокшын, С.А. Філасофская думка эпохі Адраджэння ў Беларусі: ад Францыска Скарыны да Сімяона Полацкага / С.А. Падокшын ; Акад. навук Беларус. ССР, Ін-т філасофіі і права. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 285 с.
5. Анталогія даўняй беларускай літаратуры, XI – першая палова XVIII стагоддзя / НАН Беларусі, Ін-т літ. ; падрыхт.: А.І. Богдан [і інш.] ; навук. рэд. В. А. Чамярыцкі. – 2-е выд., выпр. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – 1015 с.
6. Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі : у 6 т. / НАН Беларусі, Ін-т філасофіі. – Мінск : Беларус. навука, 2008–2013. – Т. 3 : Рэфармацыя. Контррэфармацыя. Барока / В. Б. Евароўскі [і інш.] ; рэдкал. тома: В. Б. Евароўскі [і інш.]. – 2013. – 614 с.
7. Літаратура XI–XVI стагоддзяў / уклад. і камент. А.У. Бразгунова, І.У. Будзько, Л.В. Ляўшун ; навук. рэд. В.А. Чамярыцкі ; прадм. У.В. Гніламёдава. – Мінск : Маст. літ., 2011. – 765 с. – (Залатая калекцыя беларускай літаратуры : у 50 т. / Ін-т мовы і літ. НАН Беларусі ; рэдкал.: У. В. Гніламёдаў [і інш.] ; т. 1).
8. Сокол, С.Ф. Социологическая и политическая мысль в Белоруссии во II половине XVI века / С.Ф.Сокол. – Минск : Наука и техника, 1974. – 142 с.
9. Козел, А.А. Философская мысль Беларуси : учеб. пособие / А.А. Козел. – Минск : Амалфея, 2004. – 350 с.
10. Саверчанка, І.В. Паэтыка і семіётыка публіцыстычнай літаратуры Беларусі XVI–XVII стст. / І.В. Саверчанка. – Мінск : Беларус. навука, 2012. – 463 с.
11. Волян, А. Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе / А. Волян ; пер. з лац. У. Шатона. – Мінск : Выд. Зміцер Колас, 2009. – 142 с.

Поступила 03.05.2016

THE CONCEPT OF SOCIAL JUSTICE IN THE INTERPRETATION BELARUSIAN THINKERS OF THE XVI–XVII CENTURIES.

V. MIKHAILAU

The article is devoted to the analysis of the ideas of social justice in the interpretation of the Belarusian thinkers, humanists and enlighteners of the Renaissance (XVI-XVII centuries-). The empirical basis of the study has been made by the original texts of Symon Budny, Francysk Skaryna, Andrew Volan, Mikolaj Hussowczyk, Michalon Lytvyn, Lew Sapieha, Josef Domaniewski, Andrew Rymysz and other Belarusian thinkers. Such aspects of social justice as freedom and will, equality of all citizens before the law, the public consent, natural law and the law abidance, fair court, morality and ethics are explored in this article. The article also reflects the main socio-cultural trends in the evolution of Renaissance social thought in Grand Duchy of Lithuania, which were expressed in synthesis of the traditional Christian interpretation of the considered aspects social justice with the Western rational thinking of the Renaissance and the Enlightenment.

Key words: the Lithuanian Great Principality, law, right, liberty, justice, common cjncent.

УДК 130.2+141.0

**ПАРАДИГМА НЕЛИНЕЙНОГО МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ
И НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ДИАЛОГА ЗАПАДА И ВОСТОКА****д-р филос. наук, проф. М.А. МОЖЕЙКО****(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)**

Обосновывается идея, что доминирование в современной культуре нелинейного мышления актуализирует для Запада содержание восточной культурной традиции, фундированной идеей спонтанности. В силу этого смягчается оппозиция западного и восточного стилей мышления, знаменуя собою новый этап в развитии диалога западной и восточной традиций.

Ключевые слова: нелинейность, причинность, спонтанность, синергетика, постмодернизм, язык, Запад, Восток, стиль мышления.

Введение. Идея линейного детерминизма доминировала в европейской культуре на протяжении практически всей ее истории, а освоенные до сих пор типы системной организации объектов (от простых составных до развивающихся) могли быть адекватно интерпретированы в этой парадигме. Сегодня в фокусе внимания оказывается идея нелинейности применительно как к естественнонаучной (синергетика), так и к гуманитарной (постмодернистские аналитики) сферам. Современная культура демонстрирует важнейший порожденный этой идеей парадигмальный сдвиг – отказ от презумпции принудительной каузальности, т.е. наличия внешней по отношению к исследуемому процессу причины. Этот сдвиг имел своим следствием обращение современной науки и философии к тезаурусу восточной культурной традиции, фундированной идеей спонтанности.

Основная часть. Классическая западная культура в качестве своей несущей семантической оси конституировала субъект-объектную оппозицию: фигура противостояния субъекта и объекта была основополагающей как для классической науки (все, к чему ни прикоснется научное познание, становится объектом), так и для классического типа философствования с его интенцией на рефлексивное усмотрение в ряду своих функций мировоззренческой и, соответственно, на субъект-объектную артикуляцию своего предмета.

Западный тип социальности, базирующийся на дифференцированном ремесленном производстве, способствовал оформлению в культуре представлений о человеке как о выделенном из природы субъекте ее преобразования: акт деятельности артикулируется как действие субъекта, направленное на объект. Подобная ориентация генетически восходит к традиции античной Греции с ее пафосом преобразования. Например, при строительстве дороги не обходили гору, но прорубали ее насквозь или делали ступеньки; показательна и древнегреческая трактовка мастера как *demiourgos*'а – «творца вещи». Типична в этом отношении логическая система Аристотеля, дифференцированно выделяющая целевую, действующую и формальную причины, репрезентирующие субъектный блок деятельностного акта, и лишь обозначающая объектный блок как таковой, фиксируя материальную причину.

В культуре западного типа оформился стиль мышления, предполагающий не только выраженное противостояние субъекта и внеположенного ему объекта, но и акцентирующий отнесение любого результативного процесса к субъекту, мыслимому в качестве Автора и Внешней Причины. Это проявляется в парадигме деизма, а также в языковой формуле «примысленного субъекта» в грамматических конструкциях, передающих ситуацию безличного процесса: от древнегреческого «Зевс дождит» до современного английского «*it is raining*».

Для традиционной восточной культуры, напротив, характерен акцент на объективно-предметной составляющей деятельности: при взаимодействии с орудиями деятельности предмет превращается в соответствующий продукт в ходе трансформации его свойств. Это обусловлено тем обстоятельством, что традиционная восточная культура основана на аграрном типе хозяйствования, исходно предполагающем не только и не столько активное вмешательство человека в процесс, сколько ориентацию на использование спонтанно возникающего продукта (показательна в этом отношении древнекитайская притча о человеке, тянувшем злаки из земли, торопя их рост). В данном случае деятельностный акт артикулируется как спонтанный процесс изменения свойств предмета, по отношению к которому субъект мыслится имманентно включенным. В подобном культурном контексте человек не переживает себя автономным субъектом преобразования внешнего мира, деятельность осмысливается синкретично, без резкого членения на объектную и субъектную составляющие.

Подобный тип культуры актуализирует радикально иные системы ценностей, нежели культура западного активизма. Типичным примером могут служить аксиологические презумпции даосского принципа недеяния «у-вэй»: «пусть ... будут десятки и сотни приспособлений-инструментов, а не

применяют... Хотя есть лодки и колесницы, а никто на них не ездит. Хотя есть вооруженные воины, а никто их не строит», и «когда состояние отсутствия стремлений осуществляется посредством покоя, тогда выправление Поднебесной будет происходить само собой» [1, с. 23–65]. Личность мыслится как элемент космического целого, в ряду ее достоинств акцентируется не самореализация в ходе преобразующей внешний мир деятельности, но внутреннее самоустроение, предполагающее достижение гармонии с мирозданием.

Данные максимы очевидно альтернативны презумпции активной жизненной позиции как нормативному требованию классической античной этики (полисный закон во времена Солона предусматривал лишение гражданских прав того, кто во время уличных беспорядков не определит свою позицию с оружием в руках; реакция Гомера на «гнев Ахиллеса», уединение которого он рассматривает как нечто из ряда вон выходящее, хотя с точки зрения восточной культуры это было бы как раз типовым поведением обиженного).

Указанная разница в акцентировке субъектного и объективно-предметного блоков деятельности находит свое выражение на всех уровнях культуры, фундируя собой даже различные типы построения соответствующих языков. Так, в древнекитайском языке *вэньянь* основную функционально-семантическую оппозицию составляют имя и предикатив, соответственно выражающие предмет и изменяющиеся его свойства, в то время как в древнегреческом и во всех более поздних языках это имя и глагол, то есть субъект и осуществляемое им действие.

На уровне концептуальных культурных образований данная установка проявляется в особом типе структурирования философских моделей, космогенеза, восточные и западные экземплификации которого оказываются в исследуемом контексте радикально альтернативными. Так, восточная натурфилософская традиция ориентирована на парадигматическую фигуру спонтанности космического процесса: от раннего даосизма до философской модели мироздания, основанной на концепции «цзы-жань» («самокачества»), объясняющей сущность вещей всеобщим космическим резонированием одинаковых «жань» («качеств») – «чжи-жань», т.е. качество созданное, привнесенное извне, мыслится как навязанное и остается на аксиологической периферии.

В отличие от восточных, для европейских философских космогоний характерны такие модели становления и развития мироздания, которые предполагают фиксацию и выделение изначального субъекта – инициатора и устроителя космического процесса; последний трактуется в качестве целенаправленного процесса деятельности, т.е. подчиненного изначальной цели и разумной логике. Данная презумпция пронизывает всю западную традицию классического философствования, от моделей античной натурфилософии, где фигуры «нуса» и «логоса» функционально занимают семантическую позицию субъекта как носителя не только иницирующего импульса, но и логического сценария космогенеза, до установок классического новоевропейского деизма.

Аналогично классическая наука западного образца, фундированная незыблемой презумпцией оппозиции субъекта и объекта, ориентирована на аксиологически педалируемый объективизм, основанный на идее вынесенности, отстраненности позиции субъекта по отношению к объекту. В этом плане становление неклассической науки и неклассической философии было ознаменовано интенцией на разрушение жесткого противостояния субъекта и объекта как в естественнонаучной когнитивной традиции (конституирование методологии Копенгагенской школы на основе радикального отказа от идеи внеположенной позиции субъекта по отношению к приборной ситуации), так и в традиции философской («кризис онтологии» XX в., во многом инспирированный позитивизмом с его идеей «онтологического релятивизма», в итоге привел к экзистенциализации онтологической проблематики: артикуляции *Dasein* М. Хайдеггером, «опыт феноменологической онтологии» Ж.-П. Сартра, трактовка «открытого для понимания бытия» в качестве «Я» у Г.-Г. Гадамера и др.).

Классическая субъект-объектная оппозиция подверглась критике как со стороны естественнонаучного вектора культуры, так и со стороны философского. По словам А. Койре, «если и есть нечто такое, за что ответственность может быть возложена на Ньютона или, точнее, не на одного Ньютона, а на всю современную науку, – раскол нашего мира на два чуждых мира» [2, р. 23]. Искусственный, типичный для западного типа рациональности разрыв объективного мира и мира субъекта оценивается как пагубный, в первую очередь, для человека, чье бытие оказывается бытием в тотально дегуманизованном мире. Известный представитель современного естествознания Ж. Моно так пишет о союзе субъекта и объекта: «Древний союз разрушен. Человек... осознает свое одиночество в равнодушной бескрайности Вселенной» [3, р. 180].

В фокус критики субъект-объектного типа рациональности попадает прежде всего то, что в его рамках человек либо теряет свои субъектные качества, выступая функционально в качестве объекта изучения, либо сводит их к узко прагматично артикулированным, т.е., опять же, теряет, выступая в качестве субъекта деятельности по преобразованию объекта, который интересует его исключительно с точки зрения возможного покорения. В этом смысле развитие классического типа рациональности оценивается

философией неклассического типа (Франкфуртская школа, М. Хайдеггер, современная философия техники в своем антитехнистском векторе развития: Л. Мэмфорд, Ф. Рапп, Х. Шельски и др.) как угроза человеческому в человеке. По оценке А. Койре, моделированный таким образом мир — это мир, «в котором, хотя он и вмещает в себя все, нет места для человека» [2, р. 24].

В работе «Порядок из хаоса», исходно имевшей название «Новый альянс», а в англо- и русскоязычных версиях еще и подзаголовок «Новый диалог человека с природой», И. Пригожин и И. Стенгерс оценивают сложившуюся ситуацию следующим образом: «наука начала успешный диалог с природой. Вместе с тем, первым результатом этого диалога явилось открытие безмолвного мира... В этом смысле диалог с природой вместо того, чтобы способствовать сближению человека с природой, изолировал его от нее» [4, с. 45–46]. Концептуальное движение в рамках жесткой субъект-объектной оппозиции, как этого и следовало ожидать, по мысли И. Пригожина, привело к тому, что в рамках классической науки универсум как внешний мир (понятый в качестве регулируемого механизма) и внутренний мир человека (понятый как история новаций) оказались разделены [5, с. 46–52].

Синергетическая парадигма, в противоположность этому, ставит своей целью концептуальное обоснование и исследование того, что И. Пригожин и И. Стенгерс обозначили как «сильное взаимодействие проблем, относящихся к культуре как целому, и внутренних концептуальных проблем естествознания» [4, с. 61–62]. Исходя из этого, синергетика выдвигает парадигмальную программу «нового синтеза», провозглашающую своей целью снятие противоречия не только между гуманитарным и естественнонаучным познанием, но и между «двумя культурами», на которые оказалась расколота классическая западная культура. По оценке И. Пригожина и И. Стенгерс, «для древних природа была источником мудрости. Средневековая природа говорила о Боге. В новые времена природа стала настолько безответной, что Кант счел необходимым полностью разделить науку и мудрость, науку и истину. Этот раскол существует на протяжении двух последних столетий. Настала пора положить ему конец. ...Что касается науки, то она созрела для этого» [4, с. 150].

Что же касается реализации этой интеграционной программы, то, по утверждению О. Тоффлера, говоря о синергетической исследовательской парадигме, можно утверждать, что «перед нами дерзновенная попытка собрать воедино то, что было разъято на части» [6, с. 26]. По оценке синергетики, «сегодня, когда физики пытаются конструктивно включить нестабильность в картину универсума, наблюдается сближение внутреннего и внешнего миров, что, возможно, является одним из важнейших культурных событий нашего времени» [4, с. 48].

Исследование синергетикой феноменов самоорганизации макромолекул привело к обоснованию идеи пребиотической эволюции [7, 12], в силу чего, по образному выражению А. Баблюяц, «дарвиновскому “дереву” пришлось пустить корни в неживой мир элементов» [8, с. 244]. И подобно тому как феномен возникновения жизни, рассмотренный в свете идеи самоорганизации нестабильной среды, оказывается выходящим далеко за пределы его традиционного видения узко дисциплинарным взглядом, так и феномен возникновения социальности утрачивает свой статус конституированно оппозиционного природному миру. Как пишет И. Пригожин, «идея нестабильности ... позволила включить в поле зрения естествознания человеческую деятельность, дав, таким образом, возможность более полно включить человека в природу» [5, с. 47]. С точки зрения синергетики, человек выступает «интегральной частью окружающей его среды», даже в своей сложности он «не уникален в безмерности Вселенной» [8, с. 24].

Таким образом, как заметил С.П. Курдюмов, «признание неустойчивости и нестабильности в качестве фундаментальных характеристик мироздания... заставляет... по-новому оценить положение человека в космосе» [9, с. 53].

Неудивительно, что критика Ю. Кристевой аристотелевской логики с жестко фиксированной «действующей причиной» неизбежно порождает обращение к классической восточной логике; в частности, к концепции Чан Дунсуня. Анализируя стиль мышления Чан Дунсуня, Кристева замечает, что «он вышел из другого лингвистического горизонта (горизонта идеограмм), где на месте Бога выявляется диалог Инь-Ян» [10, р. 92]. Если учесть, что фигура Бога осмыслена философией постмодернизма как персонификация идеи внешнего линейного причинения, то обращение Ю. Кристевой к имманентной креативности «диалога Инь-Ян» может быть прочитано как поворот к идее спонтанной самоорганизации. Обращение к культурной традиции Востока характерно также и для Ж. Деррида в плане его программно «антиэллинизма», и для М. Фуко [11].

Ссылки на восточную культуру типичны и для классиков синергетики. Так, по наблюдению С.П. Курдюмова, описанный синергетикой механизм самоорганизации «удивительно напоминает древние натурфилософские построения»; в данном контексте «сопоставление этих учений с современными теоретическими представлениями» оценивается как имеющее «эвристическую ценность для дальнейших разработок в теории самоорганизации» [9, с. 57].

Ярким примером проявления этой тенденции в гуманитаристике является оформившаяся в рамках пост-постмодернизма концепция субъективности. Важнейшей стратегией преодоления кризиса идентификации выступила в современной философии новая концепция коммуникации: расщепленное *Я* может обрести свое единство лишь посредством *Другого*. Данная стратегия формируется в пост-постмодернизме как синтез идей диалогизма, высказанных в рамках неклассической философии (экзистенциальный психоанализ, современная философская антропология, философская герменевтика, философия католического аджорнаменто и философская концепция языковых игр). Прежде всего, сюда относятся идеи о так называемом «коммуникативном существовании»: «бытие-с» у М. Хайдеггера, «со-бытие с Другим» у Ж.-П. Сартра, «бытие-друг-с-другом» у Л. Бинсвангера, «отношение *Я – Ты* вместо *Я – Оно*» у М. Бубера, «преодоление отчаяния благодаря данности *Ты*» у О.Ф. Больнова, «малый кайрос» как подлинность отношения *Я с Ты* у П. Тиллиха и т.п.

Так, в рамках данной постмодернистской программы чрезвычайно актуальное звучание обретает тезис Ж.-П.Сартра: «мне нужен другой, чтобы целостно постичь все структуры своего бытия, Для-себя отсылает к Для-другого»; подлинное бытие *Я* возможно лишь как «бытие-с-Пьером» или «бытие-с-Анной», т.е. «бытие, которое в своем бытии содержит бытие другого» [12, с. 147–157]. Способ бытия есть, по Ж.-П. Сартру, «быть увиденным Другим», подобно тому, как механизм конструирования *Я* основан, по Г.-Г. Гадамеру, на «опыте *Ты*», и главное содержание этого опыта есть «свободное перетекание *Я в Ты*» [13, с. 139]. По словам Э. Левинаса, именно поэтому «каждый, кто говорит “Я”, адресуется к Другому» [14, с. 68].

Столь же созвучной новой концепции коммуникации постмодернизма является позиция П. Рикера, полагавшего, что «исходный образец обратимости обнаруживает себя в языке – в контексте интерлокуции. В этом отношении показателен обмен личными местоимениями: когда я говорю другому “ты”, он понимает это для себя как “я”. Когда же он обращается ко мне во втором лице, я переживаю его для себя как первое» [15, р. 192–193]. В такой системе отсчета возможна лишь единственная форма и единственный способ бытия *Я* – это бытие для Другого, зеркало которого заменило собою разбитое зеркало прежнего объективного и объектного мира классической культуры. И результатом коммуникации выступает вновь обретенное философией постмодернизма *Я – Я*, найденное, по Ж. Делезу, «на дне Другого». Так, по оценке Ж. Деррида, «“фрагментарный человек” может быть собран только посредством Другого» [16].

В сущности, современная культура воспроизводит в своем философском дискурсе фигуры традиционной восточной натурфилософии. В частности, в постмодернистской концепции Другого просматриваются аналогии с древнекитайской концепцией спонтанности «цзы-жань», которая предполагает самоопределение сущности посредством резонирования с другими (Другими) сущностями того же рода – «лэй».

Заключение. Таким образом, каждый из названных парадигмальных сдвигов современного западноевропейского стиля мышления имеет своим следствием непосредственное обращение современной науки и философии к тезаурусу восточной культурной традиции. В этом отношении анализ многочисленных апелляций как синергетики (И. Пригожин и И. Стенгерс, С.П. Курдюмов и Е.Н. Князева), так и постмодернизма (Ж. Деррида, М. Фуко, Ю. Кристева, Ж. Делез), к традиционной восточной философии показывает, что в современной культуре в достаточной степени смягчается традиционная оппозиция западного и восточного стилей мышления, что может рассматриваться как новый этап в развитии диалога западной и восточной культурных традиций как в аксиологическом, так и в содержательном отношениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лао-Цзы. Трактат о Пути и Потенции (Дао-Дэ Цзин) / Лао-Цзы // Антология даосской философии. – М. : Клышников – Комаров и К^о, 1994. – С. 23–65.
2. Koyre, A. *Newtonian Studies* / A. Koyre. – Chicago : Univ. of Chicago Press, 1968. – 321 p.
3. Monod, J. *Chance & Necessity* / J. Monod. – N.Y. : Vintage Books, 1972. – 314 p.
4. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.
5. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
6. Тоффлер, О. Наука и изменение / О. Тоффлер // И. Пригожин, И. Стенгерс Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М. : Прогресс, 1986. – С. 11–33.
7. *From Chemical to Biological Organization* / Ed. by Marcus M., Muller S.C., Nicolis G. – Berlin: Springer, 1988. – 358 p.
8. Баблюнц, А. Молекулы, динамика и жизнь. Введение в самоорганизацию материи / А. Баблюнц. — М.: Мир, 1990. — 374 с.
9. Интервью с С.П. Курдюмовым // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 53–57.
10. Kristeva, J. *Le texte du roman* / J. Kristeva. – P. : Editions de Minuit, 1970. – 209 p.

11. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб. : Унив. кн., 1997. – 575 с.
12. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто / Ж.-П. Сартр // От Я к Другому. Сборник переводов по проблемам intersубъективности, коммуникации, диалога. – Минск : Менск, 1997. – С. 145–169.
13. Гадамер, Г.-Г. Человек и язык / Г.-Г. Гадамер // От Я к Другому. Сборник переводов по проблемам intersубъективности, коммуникации, диалога. – Минск : Менск, 1997. – С. 130–141.
14. Lévinas, E. Autrement que savoir / E. Lévinas. – P. : Vrin, 1988. – 314 p.
15. Ricoeur, P. Onself & Another / P. Ricoeur. – Chicago : The University of Chicago Press, 1992. – 247 p.
16. Derrida, J. Psyché: Invention de l'autre / J. Derrida. – P. : Gallimard, 1987. – 622 p.

Поступила 03.05.2016

THE PARADIGM OF THE NON-LINEAR THINKING AT MODERN CULTURE AND NEW PROSPECTS FOR THE WEST-OST DIALOGUE

M. MOJEIKO

The dominance of non-linear thinking in the contemporary culture actualizes the contents of eastern cultural tradition (which is based on the idea of spontaneity) for West thinking. Because of this the opposition of Western and Eastern styles of thinking has been softened, opening a new stage in the development of the dialogue of Western and Eastern traditions.

Keywords: *non-linearity, causality, spontaneity, synergetics, postmodern, language, West, East, style of thinking.*

УДК 168.522

**МИКРОУРОВНИ И МАКРОУРОВНИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КУЛЬТУРЫ:
К МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*канд. филол. наук, доц. С.М. СОРОКО
(Полоцкий государственный университет)*

Рассматривается методологическая проблематика исследования микроуровней и макроуровней социокультурной системы; выявляются синергетические факторы, обуславливающие специфику микро- и макроуровневого анализа социокультурной системы. Обосновывается гипотеза, что методологические особенности исследования информационного пространства культуры условного сообщества людей на микроуровне и макроуровне включают: 1) сущностные различия между микро- и макроинформацией; 2) выбор точки отсчета исследователя; 3) феноменальные функциональные связи, которые стихийно структурируют внешнюю макросистему и изначально заданы для многочисленных внутренних микросистем.

Ключевые слова: микроуровень и макроуровень, микроинформация и макроинформация, информационный уровень, методология, культура, информационное пространство.

Введение. Непосредственно связанные с методологической проблематикой научного анализа понятий микроуровня и макроуровня сегодня часто используются в различных научных дисциплинах. Свои исследовательские микро- и макроуровни есть в экономике, лингвистике, социолингвистике, биологии, коммуникации и т.д. Для них характерны специфические для конкретного научного направления методы, предметы и объекты исследований. В целом же можно утверждать, что микро- и макроуровни не изолированы, а взаимно детерминированы в любой системе (экономической, лингвистической, биологической, социальной, информационной и т.д.).

Поставим *исследовательский вопрос*: какие факторы обуславливают выделение информационных микро- и макроуровней в социокультурной системе? Являются ли их различия только пространственными (масштабными) и временными (длительными) для предметов и объектов исследования?

Цель проводимого анализа – обосновать методологические особенности исследования информационного пространства культуры условно выделенного сообщества людей на микро- и макроуровнях.

Основная часть. Исследуя как единое целое информационное пространство (ИП) культуры – среду информационного бытия культуры, инфраструктуру которой определяет коммуникация [1], мы можем в силу всездесущности понятия «информация» системно анализировать информационные процессы на разных уровнях социума: административном, научном, образовательном, политическом, этическом, эстетическом и многих других, значимых как для отдельного человека, так и для общества в целом. Для этого исследователю требуется владеть в достаточном объеме необходимой информацией и быть способным синтезировать ее в соответствии с актуализированными и акцентированными целями и задачами.

Казалось бы, социум в динамике – это всегда система неорганизованной сложности. Вышеназванные информационные уровни и системы не являются элементами одного порядка по качеству, не соизмеримы между собой по формальным показателям, они соотносятся с различными социальными сферами и видами деятельности людей. Но, тем не менее, каждый из них – репрезентант конкретной культуры (белорусской, русской, украинской и т.д.) как системного формирования и феномена мировой культуры. Ведь любой народ отличается от иных своими культурными особенностями, которые в пространстве и времени проявляются благодаря распространению информации о культурном разнообразии в науке, образовании, политике, этике, искусстве и т.д. – что значит, на разных информационных уровнях. Сразу отметим, что по отношению к культурам различных народов и цивилизаций (самостоятельным информационным системам – ИС) *мировая культура* может рассматриваться в качестве внешней *макросистемы* со своим специфическим хронотопом, пространственно-временные показатели ее ИП действительно имеют уникальные масштаб и длительность.

Введенное нами в 2012 г. понятие «информационный уровень» – это латентно ограниченное информационное пространство агента¹ информационного процесса с неоднозначно кодированной, но однозначно читаемой информацией [1]. Постулируется, что на одном информационном уровне определенная группа людей – субъект культуры – воспринимает, осмысливает и распространяет функционирующую информацию одинаково (симметрично), без каких-либо барьеров и искажений; она понятна им сразу, не требует дополнительных операций перекодирования, т.е. перевода на другой язык, расшифровки смысла по-

¹ Агент – производящая причина, которая активно действует в системе и вызывает те или иные явления; агент может одновременно являться субъектом и объектом, если его рассматривать в классической «субъект-объектной» бинарной позиции; потенциально он обладает свойствами самоорганизации.

нятий, освоения контекста и т.п. (Образцом информационных процессов одного уровня может служить обмен информацией между «узкими» специалистами по понятной сугубо им проблеме.) Для исторически сформированной культурной общности людей понятие «информационный уровень» имеет особое прагматическое значение. Здесь изначально «фиксируется» стихийно-вероятностное естественным путем оформленное культурное (в первую очередь, ментальное) *единство* (!) людей.

Данный конструкт «информационный уровень» рассматриваем как идеальный тип (М. Вербер) – методологическую категорию социально-исторического познания (В.Н. Фурс [2]). Понятие «уровень» является, на наш взгляд, концептуальным в нелинейном информационном процессе формирования иерархической гиперструктуры сложных самоорганизующихся социокультурных систем. В динамике структурных образований различные уровни (в т.ч. микро- и макро-) разграничивают пространство любой социокультурной ИС. Условно абстрагированный информационный уровень выступает как функционально самостоятельная составная часть (подсистема) более масштабного формирования в едином ИП культуры. Важно, что сформировавшееся информационное пространство (уровень) семантически однородное или приближающееся к идеальной гомогенности не абсолютно, а на основе конкретной информационной причины – идеи, выполняющей роль системообразующего фактора [1, с. 48–70].

В ИП мировой культуры в качестве системообразующего фактора можно рассматривать национальную идею для культур европейских народов в период становления и развития национальных государств, христианскую или исламскую доктрины для соответствующих духовных культур и др. В информационном ракурсе и каждая культура, и каждая культурная эпоха – это уникальная ИС со специфической пространственно-временной организацией (хронотопом), с присущей только ей логикой информационных процессов. Последние базируются на доминантной идее, проявляющейся для внешнего наблюдателя только на исследовательском *макроуровне* при сопоставлении и сравнении функционирующих культурных форм.

Причем, на макроуровне спонтанно (изначально неопределенно) устанавливаются функциональные связи между элементами ИС (в нашем случае, субъектами мировой культуры) особого организационного порядка. Данное явление обосновал в алгоритмической теории информации А.Н. Колмогоров через понятие «сложность последовательности», логарифмический порядок, новую «концепцию *случайного*», где случайность – это только «отсутствие закономерности» [3]. Случайность исчезает, когда закономерность устанавливается.

Нельзя утверждать, что в одном пространственно-временном измерении культуры (единой ИС с единым ИП) на различных и многочисленных *микроуровнях* социальных общностей и субкультур происходят одни и те же информационные процессы. Они непременно должны быть разными (закон разнообразия У.Р. Эшби) с точки зрения внутренних наблюдателей по сущности, качественным показателям, структурообразующим элементам системного формирования, избирательности как присущему каждому человеку неотъемлемому праву выбора информации.

Проверим гипотезу: кроме выбора макро- или микро- объектов научного анализа исследовательские микро- и макроуровни ИП культуры различаются: 1) выбором точки отсчета исследователя; 2) феноменальными функциональными связями, которые стихийно структурируют внешнюю макросистему и изначально заданы для внутренних микросистем. Универсальный характер информационных процессов должен подтвердить гипотезу на любом информационном уровне социума.

Рассмотрим, как в *экономической сфере* авторитетные теоретики [4] трактуют различия между макроэкономикой и микроэкономикой. Если макроэкономист изучает «поведение экономики как *единого целого* с точки зрения обеспечения условий устойчивого экономического роста, полной занятости ресурсов, минимизации уровня инфляции и равновесия платежного баланса», то предметом микроэкономики выступает механизм принятия экономических «решений *на уровне домашних хозяйств и фирм*» в заранее заданных экономических условиях, а также сам механизм формирования условий в результате их совместных действий. «Микроэкономика принимает как заданные такие переменные, динамику которых исследует макроэкономика». Макроэкономика оставляет «за кадром» поведение отдельных субъектов хозяйствования, а макроэкономический анализ предполагает абстрагирование от индивидуальных различий, выявляя ключевые моменты механизмов поддержания «краткосрочного и долгосрочного *общего макроэкономического равновесия* (внутреннего и внешнего)» [4, с. 14–15].

Здесь очевидны различия и в пространственно-временной организации микро- и макроэкономики, и в целеполагающих факторах системного функционирования анализируемых объектов. На микро- и макроуровнях исследуются различные *функциональные связи* экономической системы, где качественно одни и те же характеристики могут выступать как статическими, так и динамическими параметрами.

В *языкознании*, по данным английского социолингвиста Р.Т. Белла, различать микро- и макролингвистику предложил А.А. Хилл в 1958 г. Кодовый анализ, или микролингвистика, на протяжении столетия выступал как традиционный подход к описанию языка, где «аналитическая процедура сосредотачивалась на предложении как на самой крупной единице», состоящей из единиц меньшего объема. В макролингвистическом подходе акцент сделан на тексте и на отношениях между элементами текста, обраща-

ется «внимание на функции этого текста при использовании его как части человеческой коммуникации». Исследования языковых структур, превышающие размеры предложений, формировали макролингвистику. В ней Белл различает анализ текста и анализ дискурса – «связующее звено между несколькими дисциплинами и подходами» [5, с. 268–272].

Следовательно, микролингвистика не выходит за рамки функциональных структурообразующих связей предложения (это ее единый информационно-кодовый уровень), макролингвистика предполагает междисциплинарный подход и синтез качественно различных языковых структур, выявляет их функциональные связи в процессе коммуникации.

В *социальной коммуникации* А.В. Соколов обосновал виды коммуникации: по субъектам коммуникативного акта (коммуникантам) как микрокоммуникация (между индивидами), мидикоммуникация (социальные группы), макрокоммуникация (общество в целом), где «смысловая коммуникация» возникает не столько между субъектами, сколько в результате взаимодействия их памяти. Эти виды соответствуют межличностной, групповой и массовой коммуникации, которые Соколов называет уровнями социальной коммуникации [6]. На наш взгляд, такая унификация социальных уровней возможна, но она недостаточна для анализа динамических систем, поскольку явно не связана с вероятностными информационными процессами.

Современные теории коммуникации объединяют общую, массовую, социальную, политическую, экономическую, межкультурную и другие разновидности коммуникации. По данным М.А. Васирика, в науке насчитывается более ста определений коммуникации, которые базируются на разработках русских, американских, канадских, французских ученых. Последние (Б. Мьеж, Д. Бунью, Д. Вольтон, П. Бурдые и др.) рассматривают в единстве «информационно-коммуникативную науку» [7, с. 4–6]. Такой синтезированный подход является не просто рациональным и прогрессивным, он приемлем для макроанализа вероятностных информационно-коммуникативных процессов, где актуальными будут разработки синергетиков.

В *синергетике* философы Д.С. Чернавский, И.В. Мелик-Гайказян предложили различать макро- и микроинформацию при анализе самоорганизующихся систем. Для микроинформации устанавливаются эквивалентные отношения с изменением энтропии, но ее «невозможно запомнить»; макроинформация соотносится с неэквивалентной мерой энтропии, но она есть «запомненный выбор», или зафиксированная информация [8, с. 9].

Для нас важно, что микроинформация в ИП культуры функционирует только на своем информационном уровне или в своей микросистеме (мы этот аспект учли в формулировке понятия «информационный уровень»), за пределами которых она просто не имеет прагматического значения (может появляться/исчезать без каких-либо последствий). Зафиксированная макроинформация (опубликованная статья, установленный закон, явление новой культуры и т.д.) – это уже феномен (!), который можно проверить, верифицировать, копировать, исказить и т.д.; это причина или же информация в качестве «руководства к действию» (определение В.И. Корогодина). Для своеобразно организованной логической цепочки информационных процессов, оформляющих постепенно хронотоп ИП культуры, именно макроинформация (условно агент ментальной деятельности) позволяет установить функциональную зависимость между элементами ИС (субъектами мировой культуры) особого организационного порядка. Зафиксированная информация (макроинформация) всегда имеет «внутреннюю» структуру, она же (при определенном количестве!) формирует «внешнюю» структуру иного организационно-функционального уровня.

Следовательно, обуславливающие выделение информационных микро- и макроуровней в социокультурной системе *факторы будут синергетическими*. Сущность нелинейных процессов сложных самоорганизующихся систем значима и для естествознания, и для гуманитарных наук, поскольку информационные процессы – это нелинейные процессы в традиционном восприятии, их основа – информационная причинность межуровневых взаимодействий [См. 9]. Культура и общество – это сложные самоорганизующиеся системы, развивающиеся на основе общих законов эволюции и самоорганизации. В таких системах наблюдаются диссипативные процессы как определенная доля хаоса на микроуровне, который на макроуровне играет роль силы, приводящей к выходу на аттракторы. Этот принцип самоорганизации С.П. Курдюмов распространил на все сложные самоорганизующиеся системы [10, с. 13].

Особенности исследования ИП культуры мы видим в том, что любой социум имеет *коммуникационные центры* координации информационными процессами в различных сферах: административно-управленческой, политической, военной, религиозной, образовательной, общественной, культурной, экономической, хозяйственной и т.д. Информационные процессы на этих уровнях фиксируются (!), взаимосвязаны, формируют гиперструктуру ИС культуры в целом, а также ИП культур различных народов. В зависимости от точки отсчета исследователя эти процессы можно рассматривать и абстрагированно (в заранее предопределенных условиях микросистемы), и как информационные процессы системы, самостоятельно организующейся в историческом времени (макроуровень).

Одним из важнейших следствий «из парадигмы система/окружающий мир является то, что нужно различать окружающий мир системы и систему в окружающем мире данной системы» (Н. Луман)

[11, с. 43], т.е. *систему и подсистему*, а также *точку отсчета исследователя*, которая не позволяет ему воспринимать окружающий *микросистему* внешний мир хаотично, а позволяет выявлять функциональные связи *макросистемы*. Реально функционирующие в обществе структурные формирования – управленческий аппарат, общественные и религиозные организации, учреждения образования, типографии, редакции периодических изданий, научные, политические и другие сообщества в целом представляют собой гибкую и динамичную коммуникационную *инфраструктуру* ИП культуры.

Основатель информацииологии И.И. Юзвизин связывал кризис фундаментальной науки с отсутствием научных исследований природных и социальных процессов как информационных. «При информационном подходе внимание исследователя переносится с элементов отдельно взятой системы на микро- и макромерные кодово-сотовые отношения и связи не только между ними, но и с окружающими системами и Вселенной, вместе взятыми. Отношения, сравнения, анализ и синтез составляют основу информационного подхода исследований всех без исключения социальных процессов и явлений природы» [12, с. 38].

На наш взгляд, микро- и макромерные кодово-сотовые *отношения* (информация в трактовке Юзвизина) и связи затрагивают проблематику кодирования и декодирования, появления симметричной и ассиметричной информации, что действительно является спецификой информационного подхода при анализе информационных процессов в природе и обществе на основе информационной причинности. В культурологическом ракурсе любая ИС культуры имеет исследовательские микро- и макроуровни, может рассматриваться как информационно открытая (с динамичной инфраструктурой) или закрытая (с жесткой статичной структурой). Здесь актуальными становятся уже тенденции к информационной открытости или закрытости.

В книге «Социодинамика культуры» А. Моль описал функционирование «сообщений культуры» (информация, которую культура несет внешнему миру о себе) через замкнутые «циклы культуры». Циклам характерны многоуровневые обратные связи и контуры, соединяющие различные элементы и подсистемы. Здесь идеи (информационные потоки) направлены от творцов к интеллектуальной *микросреде* (элитарные круги), от микросреды – к средствам массовой информации, затем по каналам массовой коммуникации поступают ко всему населению; и эти циклы замкнутые, непрерывные. *Макросреда* возникает как «продукт» деятельности средств массовой коммуникации и информации, она придает новую форму идеям творцов (А. Моль) [13, с. 363–366]. То есть многократно перекодирует информацию интеллектуальной микросреды, адаптирует ее для возможного использования. Таким образом макросреда аккумулирует и генерирует уже новую информацию.

Заключение. В информационном ракурсе (нами избранная точка отсчета) анализа микро- и макроуровневых взаимодействий в ИС культуры теоретические посылки и концептуальные идеи А. Моля (о микро- и макросредах социума), И.И. Юзвизина (о микро- и макромерных кодово-сотовых отношениях элементов ИС с ее внешней средой), Д.С. Чернавского и И.В. Мелик-Гайказян (о микро- и макроинформации), а также других теоретиков, к исследованиям которых мы обращались в этой статье, дополняют друг друга. Они непосредственно относятся к методологии исследования информационного пространства культуры, различных его уровней и межуровневых информационных взаимодействий.

Информационные процессы действительно носят универсальный характер. Сложившийся научный анализ микро- и микросистем в экономике, лингвистике, синергетике подтвердил нашу гипотезу, что различия здесь не только в предмете и объекте исследования. Они не столько в их масштабности и длительности, сколько в иной пространственно-временной организации самих систем, в их хронотопе. Методологические особенности исследования информационного пространства культуры условного сообщества людей на микроуровне и макроуровне включают: 1) сущностные различия между микро- и макроинформацией; 2) выбор точки отсчета исследователя; 3) феноменальные функциональные связи, которые стихийно структурируют внешнюю макросистему и изначально заданы как статичные для многочисленных внутренних микросистем.

Факторы, обуславливающие специфику микро- и макроуровневого анализа социокультурной системы, – синергетические, отражающие сущность нелинейных (многоуровневых) информационных процессов сложных самоорганизующихся систем, развивающихся на основе общих законов эволюции и самоорганизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сарока, С.М. Архітэктоніка інфармацыйнай прасторы беларускай культуры XIX – пач. XX ст.: манагр. / С.М. Сарока. – Наваполацк : ПДУ, 2012. – 292 с.
2. Фурс, В.Н. Идеальный тип / В.Н. Фурс // Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А.А. Грицанов. – 2-е изд. – Минск : Интерпрессервис; Кн. дом, 2001. – С. 398–399.
3. Колмогоров, А.Н. К логическим основам теории информации и теории вероятностей / А.Н. Колмогоров // Проблемы передачи информации. – 1969. – Т. V. – Вып. 3. – С. 3–7.

4. Агапова, Т.А. Макроэкономика : учеб. [Электронный ресурс] / Т.А. Агапова, С.Ф. Серегина / под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. А.В. Сидоровича ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – 6-е изд. – М. : Дело и Сервис, 2004. – 448 с. – (Учебники МГУ им. М.В. Ломоносова»). – Режим доступа: http://ipk-bntu.by/biblioteki/makroekonomika/Maskoeekonomika_Agarova.pdf. – Дата доступа: 15. 02.2016.
5. Белл, Р.Т. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы / Р.Т. Белл ; пер. с англ. ; под ред. проф. А.Д. Швейцера. – М. : Междунар. отношения, 1980. – 320 с.
6. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие [Электронный ресурс] / А.В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с. – Socioline: учебники, монографии по социологии. – 2010. – Режим доступа: <http://socioline.ru>. – Дата доступа: 05. 12.2014.
7. Василик, М.А. Наука о коммуникации или теория коммуникации? К проблеме теоретической идентификации / М.А. Василик // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. тр. – СПб. : СПб ГПУ, 2004. – С.4–11.
8. Мелик-Гайказян, И.В. Информационные процессы и реальность / И.В. Мелик-Гайказян. – М. : Наука. Физматлит, 1998. – 192 с.
9. Сороко, С.М. Информационная причинность как парадигма информационной эпохи / С.М. Сороко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання, Кривий Ріг, 24 лист. 2012 р. : у 5 ч. / Придніпров. наук. центр НАН України і Міністерства освіти і науки України ; ред. кол.: О.С. Токовенко [і інш.]. – Днепропетровск, 2012. – Ч. 1. – С. 115–118.
10. Курдюмов, С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / С.П. Курдюмов. – М. : АН СССР, 1990. – 45 с.
11. Луман, Н. Социальные системы: очерк общей теории / Н. Луман; пер. с нем. И.Д. Газиева; под ред. Н.А. Головина. – СПб. : Наука, 2007. – 644 с.
12. Юзвешин, И.И. Информациология или закономерности информационных процессов и технологий в микро- и макромирах Вселенной / И.И. Юзвешин. – М. : Радио и связь, 1996. – 214 с.
13. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 416 с.

Поступила 14.04.2016

MICROLEVELS AND MACROLEVELS OF AN INFORMATION SPACE OF CULTURE: TO METHODOLOGY OF RESEARCH

S. SOROKO

The subject is devoted to methodology problem of social system microlevel and macrolevel research; synergetic factors conditioned the specific character of micro-and- macro level analyses of sociocultural systems are being made known. The author grounds up hypotheses that methodological peculiarities of research of microlevels and macrolevels in an information space of culture include: 1) essential differences between microinformation and macroinformation; 2) an option of reference point of a researcher; 3) phenomenal function bonds make a structure of external macrolevel spontaneously and they are initially given for numerous internal microlevels in a sociocultural system.

Key words: *microlevel and macrolevel, microinformation and macroinformation, information level, methodology, culture, information space.*

УДК 008(100)(091)+94(100)“1939/1945”

УНИКАЛЬНОСТЬ ХОЛОКОСТА В ИСТОРИИ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

А.В. ЖАБИНСКИЙ

(Белорусский государственный университет, Минск)

Рассматривается трагическая страница истории еврейского народа, одна из величайших трагедий мировой истории – Холокост, с одной стороны, одно из самых страшных проявлений геноцида в человеческой истории, с другой – беспрецедентный феномен, обосновывается его уникальность. Приводятся доводы, позволяющие не включать в понятие «Холокост» уничтожение различных этнических и социальных групп (так, анализируются различия между Холокостом и геноцидом армян). Подтверждением уникальности феномена Холокоста служат как мнения различных исследователей, в т.ч. ведущих философов и культурологов XX в. (Ж.П. Сартр, Х. Арндт, М. Хоркхаймер, Т. Адорно и др.), так и собственные оригинальные, но дискуссионные гипотезы и выводы автора.

Ключевые слова: Холокост, Шоа, еврейство, фашизм, расизм, нацизм, геноцид, культура.

Введение. После окончания Второй мировой войны тема Холокоста заняла важное место в ряду современных исторических, социологических, философских и теологических исследований. Однако до сих пор отсутствует анализ этого явления в социокультурном ракурсе, равно как и целостное исследование его репрезентации в мировой культуре второй половины XX в. Осмысление Холокоста как социокультурного феномена, его уроков, выявление причин, по которым в цивилизованном обществе XX в. наблюдался этот чудовищный феномен, остается актуальным и для современников.

Традиционно при анализе феномена Холокоста выделяют несколько тенденций. Одни считают, что Холокост – это явление универсальное, под которым понимается преследование и массовое уничтожение не только евреев, но и цыган, других народов в годы нацизма, а также гомосексуалистов, масонов, безнадежно больных и т.д. Другие высказывают мнение, что Холокост нужно рассматривать как геноцид любого народа, например, армян. Третьи настаивают на уникальности явления. Мы также считаем, что два первых подхода не дают возможности рассмотреть Холокост объективно, расцениваем его как уникальный феномен на фоне известных в человеческой истории геноцидов, в т.ч. и тех, которые были предприняты нацистами.

Основная часть. Указание на уникальность Холокоста частично заключено уже в самом термине: как известно, слово *Холокост* (англ. *Holocaust*) образовано от двух греческих корней: *holeo* («всё») и *kausteo* («сжигаю»), слово переводится как «всесожжение» и означает жертву всесожжения. Впервые оно было применено к тотальному уничтожению нацистами евреев в годы Второй мировой войны: всех – от грудных младенцев до стариков – расстреливали и живьем закапывали в ямах и рвах, травили в газовых камерах и душегубках, сжигали в огромных лагерных печах. Это была жертва, приносившаяся самому страшному в истории человечества идолу – идолу Расы.

Сущность Холокоста заключается прежде всего в том, что для физического истребления был выбран целый народ – евреи, которых нацисты объявили не просто «недочеловеками», но виновниками всех бед мировой истории, изначально порочными, «неисправимыми». Прежняя юдофобия (иудеобоязнь), культивировавшаяся с эпохи Средневековья, в т.ч. и в проповеди Церкви, была разновидностью обычной ксенофобии и проявлением религиозной нетерпимости. Достаточно было крещения (хотя на него решалась только небольшая часть еврейского народа), чтобы еврей мог считаться ставшим на путь «исправления»; достаточно было вмешательства высших иерархов Церкви или властей во время погромов, чтобы убийства и насилие остановились на какое-то время. На рубеже XIX–XX вв. юдофобию (или антисемитизм старого типа) сменил расовый антисемитизм, обоснованный немецкими философами и историками Е. Дюрингом и Г. Трейчке и развитый далее идеологами нацизма. Этот антисемитизм основан на априорном иррациональном признании «порочности» семитской расы (к ней, вопреки научному подходу, относили только евреев), «вредности» евреев для человечества – при том, что именно они дали миру, в частности христианской цивилизации, непреходящие духовные ценности, запечатленные в Библии.

Только евреи были выбраны нацистами для тотального уничтожения. Их вина была лишь в том, что они родились евреями. Ассимилировались они или нет, считали ли себя немцами, исповедовали ли христианство – все это уже не имело никакого значения. Важно, что политика нацистов, направленная на физическое уничтожение евреев, не имела рациональной основы. Примеры геноцида других народов демонстрируют, что их уничтожение, которое, конечно же, ничем не может быть оправдано, так или иначе было обусловлено пусть и чудовищными, но логически объяснимыми причинами – религиозными (как уничтожение в XII в.

рыцарями немецкого Тевтонского ордена языческого балтийского племени пруссов, давшего название Пруссии), военными или геополитическими. В XX в. эти факторы уже не играли решающей роли при определении групповой принадлежности людей. Как отмечает белорусский историк и исследователь Холокоста Я.З. Басин, «все возрастающую роль играют ныне национальные и этнические моменты... Холокост и явился одним из актов массового уничтожения людей по национальному признаку» [1].

Нацистам удалось совершить немыслимый переворот в сознании людей. Они создали идеологию, которая обосновывала многомиллионные убийства ни в чем неповинных людей. Им удавалось оправдывать свое поведение в глазах миллионов свидетелей и внушать армии необходимость убийств. «Убийство – не новое явление на земле, и Каинов грех сопровождает род человеческий испокон веков, – говорил Генеральный прокурор Израиля в своей речи на процессе Эйхмана, – но только в XX веке мы стали свидетелями убийства особого рода. Не в результате преходящей вспышки страсти или душевного помрачения, а как следствие обдуманного решения и тщательного планирования. Не по злостному умыслу отдельной личности, а как порождение величайшего преступного заговора, в котором приняли участие десятки тысяч людей. Не против единственной жертвы, а против целого народа... Сообщниками преступлений были вожди нации, и среди них профессора и ученые с академическими званиями, со знанием языков, просвещенные люди, именуемые “интеллигенцией”» (цит. по: [2, с. 6–7]).

Подтверждением уникальности *Шоа* (иврит. «Катастрофа»); так в еврейской культуре именуется Холокост) является мотивация нацистами своего плана. Требовалось уничтожить *всех* евреев за «преступление» быть рожденными евреями. Этот абсурдный мотив основан на совершенно надуманных абсурдных причинах (еврейский «заговор» против человечества, их «вина» в появлении и распространении социализма и коммунизма, их «стремление к мировому господству», их «сознательное вредительство» «арийскому духу» и «арийской культуре» и проч.), на предубеждениях, которые невозможно подтвердить фактами. При этом, безусловно, идеологи нацизма опирались на вековые предрассудки и стереотипы, сложившиеся по отношению к евреям в европейской цивилизации, где они, в целом верные своей древней вере, всегда воспринимались как подозрительные чужаки, люди «без родины», поставленные чаще всего (особенно в эпоху Средневековья) вне закона, а с эпохи эмансипации (с XIX в.) – как опасные конкуренты во всех сферах жизни.

Проблему антисемитизма глубоко и всесторонне рассмотрел в 1944 г., уже учтя страшный опыт Холокоста, хотя и не зная еще полных его масштабов, выдающийся французский мыслитель-экзистенциалист Жан Поль Сартр в эссе «Размышления о еврейском вопросе». Он предпринял попытку выявить механизм зарождения ненависти к евреям, а также предложил свое решение проблемы. Антисемитизм, по Сартру, это «свободный и тотальный выбор самого себя, это тотальный подход не только к евреям, но и вообще – к людям, к истории и к обществу, это одновременно и страсть, и мировоззрение» [3, с. 169]. Разумеется, мыслитель осуждал антисемитизм и считал его проявлением примитивной манихейской концепции мира, в которой ненависть к еврею стала главным «объяснительным» мифом. Философ анализировал личность антисемита, определяя его как «человека толпы», не способного к обоснованию своей ненависти. «Это человек, который боится. Нет, не евреев, конечно, – боится самого себя, боится своей совести и своих инстинктов, боится свободы и ответственности, боится одиночества и боится перемен, боится общества и боится мира, – он боится всего, и не боится только евреев», – пишет Сартр [3, с. 215]. Неприятие определенного сообщества (в данном случае – евреев) Сартр считает глубинным отклонением в психологии антисемитов. Логика антисемитизма абсурдна, хотя иногда может принимать вид разумный. В целом Сартр определяет антисемитизм как «религию серости», которая позволяет толпе сплотиться на почве самых низких инстинктов.

Рассматривая еврея, находящегося в антисемитском обществе, философ говорит о тягостном внутреннем разладе его личности: «Дома ему говорят, что он должен гордиться тем, что он еврей. И ребенок уже не знает, кому верить; унижение, тоска, гордость разрывают ему душу» [3, с. 223]. По Сартру, еврей – это человек, которого другие считают евреем; самоопределение еврея для антисемита не имеет никакого значения. Еврей заброшен в тяжкие условия и постоянно находится в ситуации экзистенциального выбора. Выход из такого положения Сартр видит в ассимиляции, но тут же оговаривается, что это несбыточно. Ведь истинным противником ассимиляции является не еврей, а антисемит. Действительно, история еврейского народа подтверждает, что юдофобия и антисемитизм были немаловажными факторами сохранения его идентичности, предотвращения окончательной ассимиляции; сама же иудейская традиция видит во врагах еврейского народа, следуя библейской «привычке» (особенно урокам пророков), «бич Божий», справедливое возмездие Божье за недостаточную верность Ему и самим себе.

Что же касается той особой разновидности геноцида, которая была применена нацистами по отношению к еврейскому народу, то ее отличает прежде всего следующее: впервые очень значительные силы государственного аппарата были направлены на то, чтобы определить, кто есть еврей, где он находится и как, в конце концов, его уничтожить. Подтверждением этому служит протокол Ванзейской конференции 20 января 1942 г., в котором отражены принятые решения, главное из которых – выселение всех евреев на Восток, т.е. в Восточную Европу. Это означало полное их истребление в лагерях Польши.

Напомним, нацистское государство, согласно принятым в Нюрнберге дискриминационным законам, убивало даже тех, у кого был, по крайней мере, один еврейский предок в третьем поколении, т.е. тех, кто лишь на четверть был евреем и чаще всего таковым себя не считал, был носителем языка и культуры той страны, в которой жил. И раньше всего подобный подход был применен к немецким евреям. «Впервые в истории на значительной территории было практически осуществлено уничтожение отдельно взятого народа. Подлежащих уничтожению определяли по национальному признаку в третьем поколении», – пишет Я.З. Басин [1]. Возможно, Вторая мировая война была инициирована нацистами не только по политическим причинам. Мы полагаем, что они могли руководствоваться также возможностью уничтожить своего «вечного врага» – евреев. Впервые в истории ненависть была превращена в средство сплочения фашистских партий в различных странах. Дипломаты и прочие представители Германии сеяли зерна ненависти за пределы своей страны. Даже в своем завещании, написанном за несколько минут до смерти, Адольф Гитлер призывал беспощадно бороться с мировым еврейством.

Наиболее полное обоснование уникальности Холокоста, на наш взгляд, дал известный израильский историк Иегуда Бауэр в работе «Место Холокоста в современной истории», написанной в 70-е годы XX в. По его мнению, исключительность Холокоста «состоит в тотальном характере его идеологии и в воплощении абстрактной идеи в спланированное, методично осуществляемое массовое убийство. Кроме того, Холокост был основным мотивом для развязывания полномасштабной войны, отнявшей за долгие шесть лет около 35 миллионов человеческих жизней... Антиеврейский поход был решающей составляющей нацистской эсхатологии, краеугольным камнем их мироустройства, а не просто одной из частей их программы. Будущее человечества зависело от их победы над еврейством» [4, с. 71]. Отметим, что общее число жертв за годы Второй мировой войны по уточненным современным данным составляет не 35, а более 50 миллионов. Это чудовищная цифра – большей катастрофы в истории человечества не было. Но не менее чудовищно то, что в эту цифру входят 6 миллионов сознательно истребленных евреев – прежде всего женщин, стариков, детей (полтора миллиона детей!). Для еврейского народа, численность которого составляла до войны 10 миллионов, это означало гибель 60%, для европейского еврейства – практически тотальное уничтожение. В Беларуси, насчитывавшей до Великой Отечественной войны около миллиона евреев, были уничтожены 800 000. Фашистский антисемитизм стал абсолютно новым этапом развития антисемитизма, «так как, хотя его составляющие хорошо знакомы, их комбинация была качественно беспрецедентной, тотальной и смертельной. Следовательно, с точки зрения еврейской истории, Холокост, хотя и имеет много элементов, известных из продолжительной истории еврейского мученичества, все-таки – явление уникальное» [4, с. 78].

История не знала еще такого идеального механизма, целью которого было уничтожить каждого еврея. Многие авторитетные историки глубоко убеждены в том, что уничтожение не носило побочного характера, евреев убивали не «между делом» в ходе военных действий. Геноциду были подвержены не только евреи Германии. Целью нацистов было уничтожение всех евреев, проживавших на захваченных территориях, в конечном итоге – всех евреев мира. Нацистская Германия создала страшнейшую машину для убийств, уничтожение было поставлено на поток. Такой образ действий чем-то напоминает крупное промышленное предприятие: все сферы немецкого общества – социальная, политическая, религиозная, были задействованы в процессе уничтожения. Немаловажную роль в этом процессе сыграли люди, считавшиеся лучшими в своем государстве. «Впервые в истории в разработке теории и практики геноцида принимали участие люди, представляющие элиту государства. В Германии это были крупнейшие немецкие ученые: политологи, историки, антропологи, психологи, медики, педагоги, технари, юристы», – пишет Я.З. Басин [1].

Некоторые государства иногда впускали к себе бежавших от фашистских преследований евреев (для этого нужна была виза, наличие родственников в стране, как, например, в США), но в основном для беженцев были закрыты государственные границы. Невозможен был во время войны въезд и в Палестину, освоение ее евреями на выкупленных у арабов землях началось еще в конце XIX в. Палестина находилась под юрисдикцией Великобритании, правительство которой в начале XX в. в «Декларации Бальфура» обещало евреям с течением времени создать национальный очаг на их исторической родине. Однако Великобритания долго, до открытия второго фронта, не желала осложнять отношения с нацистской Германией. Малколм Хэй – шотландец, католик, известный публицист, офицер британской армии, воевавший в Первую и Вторую мировую войны, поставил цель «докопаться» до подлинных причин страшной Катастрофы европейского еврейства, свидетелем которой стал. Он пишет в своей всемирно известной книге «Кровь брата твоего: корни христианского антисемитизма»: «В 1941 году Гитлер еще выжидал, что же собирается предпринять христианский мир. Если бы союзники открыли для евреев въезд в свои страны, по меньшей мере миллион человек, в том числе сотни тысяч детей, были бы спасены. Но все границы были закрыты. Мало кто испытывал сострадание к обреченным» [5, с. 29].

Холокост стал логическим завершением последовательных и методичных гонений в течение всей еврейской истории. Ни один народ не знал таких непрекращающихся преследований на протяжении примерно двух тысяч лет. «Когда на Нюрнбергском процессе немецкого генерала спросили, как могли совершаться подобные вещи, он ответил: “По-моему, если годами и десятилетиями проповедовать

доктрину, что евреи, в сущности, не люди, подобный результат неизбежен» [5, с. 26]. В доказательство уникальности Холокоста свидетельствует тот факт, что почва для ненависти к евреям была подготовлена за много веков до трагедии в ходе мировой истории, о чем достаточно много писали исследователи антисемитизма, в частности: известный французский историк российского происхождения Лев Поляков [6], М. Хэй [5], крупный польский богослов, доктор богословия и философии священник Владислав Хростовский [7]. В европейском обществе в массовой проповеди Церкви культивировалось отношение к евреям как к отверженным и презренным, как к «народу-богоубийце», что и подтолкнуло нацистов использовать в своей политике антиеврейский аргумент в качестве одного из ключевых.

Такое же мнение высказала выдающийся немецко-американский ученый, автор исследований сущности тоталитаризма Ханна Арендт: христианское религиозное общество на протяжении многих веков хоть и дискриминировало еврейский народ, но тотальному преследованию не подвергало. Культурное и финансовое влияние евреев на Европу к началу XX в. практически сошло на нет. Нацисты же воспользовались таким ослабленным положением европейского еврейства и напали на него. Вместе с тем философ обвиняет самих евреев в отсутствии у них некоего политического чутья и политической грамотности: «Еврейская история есть история народа без правительства, страны, языка» [8, с. 41]. Разъясняя слова Арендт, Михаил Хейфец отметил: «Начав с четкого плана достижения на земле Царства Божия, евреи две тысячи лет избегали любых самостоятельных политических действий, а потому придумали себе гипотезу “козла отпущения”. Нацисты тоже оказались заинтересованы в объяснении своих преступлений следованием сложившейся многовековой традиции» [9, с. 18].

Разумеется, не только евреи пострадали от рук нацистов. Гонениям подверглись и цыгане, и масоны, и умственно отсталые, и гомосексуалисты. В войне уничтожены были многие народы. Как заметил Я.З. Басин, «нет смысла выделять трагедию еврейского народа из общей трагедии народов в годы Второй мировой войны, но и нельзя обойти вопрос Холокоста – специфического исторического и социального феномена XX века» [1]. Белорусы, русские, поляки и другие также признавались «низшими» расами; но все же, например, поляки, фенотип которых подходил установкам мифа об «арийском сверхчеловеке», могли, с точки зрения нацистов, участвовать в специальной программе «облагораживания» и «окультуривания», включаясь в «высшую» расу. (Это художественно отражено в романе американского писателя Уильяма Стайрона «Выбор Софи», в одноименном фильме с Мэриэл Стрип в главной роли). Евреи же изначально занимали самую низкую ступеньку в «расовой классификации» нацистов. В своей знаменитой речи на Генеральной Ассамблее ООН выдающийся писатель, лауреат Нобелевской премии мира Эли Визель, подростком чудом выживший в Освенциме и там же наблюдавший ужасную картину массовой гибели людей, в т.ч. своих родителей и маленькой сестры, запечатлел этот страшный опыт в романе «Ночь» (1957). Он справедливо отметил: «Не все жертвы нацизма были евреями, но все евреи были жертвами нацизма». Именно этим выделяется Катастрофа европейского еврейства.

Рассмотрим тот факт, что значительная часть ученых относит к Холокосту также уничтожение, к примеру, цыган. Отметим, что и на этот народ распространялись бесчеловечные законы и ограничения, они гибли в тех же концентрационных лагерях, что и евреи. Но если анализировать факты более детально, можно прийти к выводу, что в случае с цыганами убийства не носили столь планомерного и тотального характера, не обосновывались «глубокими» идеями. По сути, цыгане терпели бедствия в тех регионах, где власть попадала в руки оккупантов. В случае же с евреями их уничтожение имело глобальный характер: фашисты транспортировали их в концентрационные лагеря из всех регионов, даже с окраин Европы. Действительно, расистские «научные» исследования того времени подтверждали «неполноценность» цыган, однако политика их уничтожения не отличалась последовательностью – в отличие от уничтожения евреев: ассимилированные и интегрированные в европейское общество цыгане были практически вне поля зрения фашистов; гонениям и уничтожению подлежали, с точки зрения нацистов, те из них, кто вел кочевой образ жизни.

С целью более глубокого анализа сравним мотивы геноцида армян со стороны турок в начале XX в. и евреев в годы нацизма и отметим принципиальную, по нашему мнению, разницу. Программа нацистов по истреблению евреев не только Германии, но и всей Европы была основана на четкой доктрине их «неисправности». Несмотря на то, что программа была иррациональной, а ее доводы – иллюзорными, это не помешало нацистам привести в исполнение решение Ванзейской конференции. Их отличала слаженность действий, скрупулезный подход к массовым убийствам. Напомним, на конференции был приведен список количества евреев в каждой европейской стране, был обсужден ряд технических вопросов по переселению и принуждению их к каторжным работам в концентрационных лагерях, а каждый участник конференции получил копию протокола и был обязан безоговорочно следовать инструкциям.

Осуществляя геноцид армян, лидеры младотурок не беспокоились по поводу иноверного армянского населения Анатолии и некоторых восточных регионов Османской империи. Имея собственный язык и являясь носителями христианской веры, армяне желали отделиться, тем самым отняв у турок, с их точки зрения, часть их родины. Кроме того, враждебное отношение к армянам усугублялось в ходе борьбы за сель-

скохозыятвенные ресурсы. Не желая делиться ни ресурсами, ни территорией с армянами, власти приняли решение с особой жестокостью разобраться с так называемым «армянским вопросом». Младотурок не интересовали армяне, проживающие на других территориях; те не были объявлены «порочными от рождения». Нацисты же возложили на себя миссию решить судьбу всех евреев Европы и мира. «“Что с ними делать?” – спрашивал 16 декабря 1941 г. генерал-губернатор оккупированной Польши Ганс Франк... “Я должен попросить вас, господа, – сказал губернатор, – отбросить всякую жалость. Мы должны уничтожить евреев, где бы мы их ни находили”» (цит. по: [5, с. 28–29]).

Мы полагаем, что несмотря на присутствие в обоих геноцидах общего (депортации и убийства огромного количества невинных людей) существуют и отличия, а именно – мотивация убийства. Мотивы власти нацистской Германии более чудовищны, иррациональны. Преступлением считалось не желание евреев господствовать или получить во владение определенные территории, а просто факт существования, то, что они рождены евреями. Нацисты учитывали только мифический фактор «крови» (вся идеология нацизма имеет биологическую подоплеку «почвы и крови»). Их не волновало культурное самоопределение убиваемых людей. Этим Холокост отличался от гонений, которым евреи подвергались ранее. М. Беренбаум отметил, что «Холокост – действительно беспрецедентное событие в еврейской истории. ...От предыдущих вспышек юдофобии он отличается тем, что они были эпизодическими, кратковременными, незаконными и носили скорее религиозный, чем биологический характер» [10, с. 36].

Таким образом, геноцид любого народа не может быть оправдан никакими мотивами; его осуществление несовместимо с культурными ценностями. Сравнение разных геноцидов (в данном случае геноцида армян и евреев) осуществлено нами лишь для глубоко научного анализа, не несет в себе цели сравнивать страдания людей, социальных групп или целых народов.

Выделяя черты уникальности Шоа, акцентируем выводы российского исследователя, специалиста в области иудейско-христианских отношений Юрия Табака. Геноцид еврейского народа «был осуществлен цивилизацией, в известной мере возросшей на еврейских этических и религиозных ценностях и в той или иной мере признававшей эти ценности за свои собственные (“иудейско-христианской цивилизацией”, по традиционному определению)» [11]. Действительно, общеизвестным является факт, что единые духовные основы, общие культурные паттерны объединяют все три монотеистические религии и культуры – иудейскую, христианскую и мусульманскую. Однако особенно тесно связаны иудейская и христианская традиции; ведь Священное Писание евреев, вместившее духовный и исторический опыт еврейского народа на протяжении двух тысяч лет до н.э., Танах, или *Biblia Hebraica* (Еврейская Библия), стало первой частью Христианской Библии – Ветхим Заветом.

Безусловно, для Христианской Церкви непреложна истина о полноте Священного Писания в единстве двух Заветов. В свое время это афористично сформулировал Августин Блаженный в двустиишии на латинском языке: «Новый Завет в Ветхом скрывается, / Ветхий же в Новом открывается». Проповедь Иисуса Христа непонятна без связи с Торой (Пятикнижием Моисеевым) и пророками, которых он цитирует и о которых говорит в Нагорной проповеди: «Не думайте, что Я пришел нарушить Закон или Пророков; не нарушить пришел я, но исполнить» (*Матф 5:17*). Под Законом и Пророками Иисус имеет в виду два раздела иудейского Священного Писания – Тору (Закон), или Пятикнижие Моисеево, и Пророки, которые были и Его Священным Писанием.

О единстве истоков и основных духовно-этических парадигм иудаизма и христианства во всеулышание говорили просветители (И.Г. Гердер и И.В. Гете), об этом писали Г.Э. Лессинг («Воспитание рода человеческого», философская драма «Натан Мудрый») и его друг, немецкий и еврейский философ-просветитель Мозес Мендельсон («Иерусалим»); эту линию продолжили философы Марбургской неокантианской школы, прежде всего Герман Коген («Религия разума»), и основоположники философского диалогизма, иудейские экзистенциалисты Мартин Бубер («Я и Ты», «Еврейство и человечество» и др.) и Франц Розенцвейг («Звезда Искупления»).

Сегодня в культурное сознание, в т.ч. белорусов, органично входит представление о единой иудейско-христианской цивилизации. Белорусский библеист и литературовед Г.В. Синило пишет: «Народ Божий (избранный народ) понимается в Танахе не столько как этническая, сколько как сакральная общность, и евреем (иудеем) может стать любой человек независимо от происхождения. Без универсальных смыслов, открытых древним иудаизмом, не смог бы появиться универсализм христианства и ислама. Неслучайно все три религии часто именуют авраамитическими. Это определение подчеркивает, что в их основе – духовный опыт и нравственный подвиг Авраама, праотца еврейского народа и “отца всех верующих” (в определении апостола Павла). И все чаще и чаще мыслители, философы, культурологи говорят о единой иудео-христианской цивилизации и культуре, имея в виду в первую очередь европейскую цивилизацию и культуру» [12, с. 9].

С большой художественной силой духовные открытия еврейского народа на этапе Древности, а также их значимость для современного мира, раскрыл великий немецкий писатель Томас Манн в романе-мифе «Иосиф и его братья» (1942), в котором, по словам самого писателя, он «выбил миф из рук фашиз-

ма». Марина Цветаева, наблюдавшая в Чехии (в Праге) отношение нацистов к евреям, с горечью написала в стихотворении «Израиллю» (1938): «С последним из сынов твоих, Израиль, / Воистину, мы погребем Христа». Русская поэтесса имела в виду, что подобное отношение к евреям доказывает: цивилизация, назвавшая себя христианской, таковой – увы! – по сути не является. В свою очередь, Николай Бердяев еще в 1920 г. указал на страшную опасность расового антисемитизма и назвал ненависть к евреям «нехристианским чувством» [12, с. 82].

Таким образом, попытка тотального уничтожения еврейства стала открытым проявлением саморазрушения европейской (христианской) цивилизации. Все иные геноциды в истории не носили подобного саморазрушительного для цивилизации характера, как заметил Ю. Табак [11]. О подобном саморазрушении цивилизации высказались знаменитые представители Франкфуртской школы Теодор Адорно и Макс Хоркхаймер. Холокост, утверждают ученые, свидетельствует о негативной диалектике, в которой технический и материальный прогресс был обращен в человеческий и общественный регресс. В связи с этим Адорно и Хоркхаймер приходят к выводу, что уже само существование Освенцима является неоспоримым свидетельством краха культуры. «Безоговорочный реализм цивилизованного человечества, достигающий своей кульминации в фашизме, представляет собой специальный случай параноидального бреда, обезчеловечивающего природу и, в конечном итоге, сами народы» [13, с. 239]. Отныне культура, по мнению Адорно и Хоркхаймера, не может рассматриваться в качестве ценности, а Освенцим, хоть и является продуктом модерна, стал средством его разрушения.

Беспрецедентность Холокоста заключается в том, что он оказал несомненное влияние на христианскую религию, на новое осмысление Священного Писания. «Скорбная страница истории еврейского народа, которая навеки останется в его национальном сознании, имеет огромное значение для христиан, для христианской теологии, для понимания Священного Писания», – отмечает В. Хростовский [7, с. 61]. На протяжении многих веков толкование текстов Священного Писания христианами экзегетами носило ярко выраженный антиеврейский характер. Многие из таких толкований взяла на вооружение нацистская Германия с целью разжигания ненависти по отношению к евреям. Из-за этого христианские экзегеты закрывали глаза на антиеврейскую пропаганду. «Шоа самым недвусмысленным образом выявила последствия христианского отношения к евреям», – добавляет В. Хростовский [7, с. 64]. Прежде самоопределение христиан происходило во многом благодаря отмежеванию от иудаизма. Но после Холокоста, по мнению В. Хростовского, «любая форма теологического антииудаизма оборачивается серьезным обвинением против христианской теологии как таковой, вносит в нее противоречия» [7, с. 65]. Холокост, по мнению богослова и ученого, должен заставить отвергнуть попытки использования Священного Писания для поддержки тезисов, которые содержат антисемитскую направленность.

Катастрофа европейского еврейства потребовала от Христианской Церкви окончательно решить проблему принадлежности Иисуса еврейскому народу, сделать этот элементарный факт, очевидный из Евангелий, достоянием сознания своей паствы. «В период Истребления гибли Его братья и сестры “по плоти”, и ни один теолог не может ни игнорировать, ни преуменьшать значение этого. Традиционная теология, постоянно противопоставляющая себя иудаизму, как бы не замечала еврейского происхождения Иисуса», – пишет В. Хростовский [7, с. 66]. Важно, что именно Холокост стал прецедентом, который побудил Церковь пересмотреть отношение к дрящему существованию и плодотворному духовному бытию иудаизма и еврейского народа, о судьбе которого Н.А. Бердяев писал: «Судьба эта не объясняется теми процессами приспособления, которыми пытаются объяснить материалистически судьбы народов. Выживание еврейского народа в истории, его неистребимость, продолжение его существования, как одного из самых древних народов мира, в совершенно исключительных условиях... все это указывает на особые, мистические основы его исторической судьбы. История еврейства есть не только феномен, но и ноумен...» [14, с. 68–69].

Важно, что в «Декларации об отношении Церкви к нехристианским религиям» (1967) II Ватиканский собор записал: «Исследуя тайну Церкви, Священный собор помнит об узах, соединяющих духовно народ Нового Завета с потомством Авраама... Церковь не может забыть, что она приняла Откровение Ветхого Завета через народ, с которым Бог, по Своей неизреченной милости, соизволил заключить древний Союз... <...> ...по Апостолу (имеется в виду апостол Павел и его слова в Послании к Римлянам – Рим 11:28–29. – А. Ж.), иудеи и донныне остаются, ради отцов, возлюбленными Богом, чьи дары и призвания непреложны» [15, с. 5–6]. О подобных изменениях можно говорить и в рамках протестантизма и православия.

Заключение. Таким образом, уникальность Холокоста в истории мировой культуры подтверждается целым рядом фактов. Это и мотивация плана убийства, и тотальный характер его идеологии, и многовековая подготовка почвы ненависти, и влияние этого феномена на осмысление христианами Библии и многое др. Посредством Холокоста нацисты хотели создать «новый мир», в котором не будет их «врагов». Они уничтожали евреев, которые впервые в мировой истории, в древнейших библейских текстах Торы (Пятикнижия Моисеева), провозгласили человеческую жизнь высшей ценностью, а главными за-

поведениями – «любить Бога всем сердцем и всеми силами души» (см. *Втор 6:5*) и «любить ближнего, как самого себя» (*Лев 19:18*). Нивелировав все моральные и нравственные нормы, нацисты попытались подорвать фундаментальные основы, на которых базировалась вся европейская цивилизация. Холокост позволил всему миру понять, что преступное государство способно совершать насилие в таком масштабе и оправдывать его. Нет никаких гарантий, что подобное не повторится вновь с еврейским или любым другим народом. Таким образом, изучение этого трагического феномена, особенно его культурологической составляющей (осмысление Холокоста в культурной антропологии, аксиологии, социологии культуры, философии, религии, богословии и религиоведении, художественной культуре, осмысление его нравственных уроков), представляется чрезвычайно актуальным и сегодня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басин, Я. Уникальность Холокоста в мировой истории [Электронный ресурс] / Я. Басин // Мы здесь. – 2013. – Режим доступа: <http://www.newswe.com>. – Дата доступа: 15.04.2014.
2. 6 000 000 обвиняют : Речь израильского генерального прокурора на процессе Эйхмана. – Иерусалим : Библиотека-Алия, 1989. – 184 с.
3. Сартр, Ж.П. Размышления о еврейском вопросе / Ж.П. Сартр // Портрет антисемита / Ж. П. Сартр. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – С. 129–235.
4. Бауэр, И. Место Холокоста в современной истории / И. Бауэр // За гранью понимания : Богословы и философы о Холокосте. – Киев : Дух і Літера, 2003. – С. 55–78.
5. Хэй, М. Кровь брата твоего: корни христианского антисемитизма / М. Хэй. – Иерусалим : Библиотека-Алия, 1991. – 440 с.
6. Поляков, Л. История антисемитизм : в 2 кн. / Л. Поляков ; пер. с франц. В. Лобанова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Мосты культуры ; Иерусалим : Гешарим, 2008. – 1184 с.
7. Хростовский, В. Значение Шоа для христианского понимания Библии / В. Хростовский // Вопросы философии. – 1992. – № 5. – С. 61–70.
8. Арндт, Х. Истоки тоталитаризма / Х. Арндт. – М. : ЦентрКом, 1996. – 672 с.
9. Хейфец, М. Ханна Арндт судит XX век / М. Хейфец. – М. : Знание ; Иерусалим : ДААТ, 2003. – 280 с.
10. Беренбаум, М. Уникальность и всеобщность Холокоста / М. Беренбаум // За гранью понимания: Богословы и философы о Холокосте. – Киев : Дух і Літера, 2003. – С. 36–52.
11. Табак, Ю. Еще раз к вопросу об уникальности Холокоста [Электронный ресурс] / Ю. Табак // Заметки по еврейской истории. – 2004. – Режим доступа: <http://berkovich-zametki.com/Nomer43/Zheitk43.htm>. – Дата доступа: 21.03.2014.
12. Синило, Г.В. Библия и мировая культура : учеб. пособие / Г.В. Синило. – Минск : Выш. шк., 2015. – 685 с.
13. Хоркхаймер, М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – СПб. : Медиум ; Ювента, 1997. – 312 с.
14. Бердяев, Н.А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.
15. Декларация об отношении Церкви к нехристианским религиям. – Рим : [Б. и.], 1967. – 8 с.

Поступила 18.04.2016

THE UNIQUENESS OF THE HOLOCAUST IN THE HISTORY OF WORLD CULTURE

A. ZHABINSKI

The article is devoted to a tragic page of the history of the Jewish people, to one of the greatest tragedies in human history – the Holocaust, which is considered as an unprecedented phenomenon, and its uniqueness is proved. The cases represented in the article allow of not including in the term «Holocaust» extermination of different ethnic and social groups (in this way the differences between the Holocaust and the Armenian genocide are analyzed). The proof of the uniqueness of the Holocaust phenomenon serves not only the opinions of various researchers, including leading philosophers and cultural studies scholars of twentieth century (J. P. Sartre, H. Arendt, M. Horkheimer, T. Adorno etc.) but also original and discussion author's hypotheses and conclusions.

Key words: *the Holocaust, the Shoah, Judaism, fascism, racism, nazism, genocide, culture.*

УДК 821.111(73).09“19”(092)СтейнбекДж.+008(73)“19”

**ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ АМЕРИКАНСКИХ КУЛЬТУРНЫХ ПАРАДИГМ:
НА ПРИМЕРЕ ЭССЕ ДЖ. СТЕЙНБЕКА «АМЕРИКА И АМЕРИКАНЦЫ»****Р.Н. СПОТО***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Рассматриваются особенности американского менталитета, выявлены парадигмы и закономерности культурно-цивилизационного развития американского общества в документальном эссе Дж. Стейнбека «Америка и американцы», 1966. Эссе не переведено на белорусский и русский языки, никогда не являлось объектом научных исследований в гуманитарном пространстве СНГ, поэтому выбор его в качестве материала для культурологического исследования актуален. В ракурсе холистического подхода определяются фундаментальные парадигмы, универсалии и типы личности, существующие в американском обществе, исследуются феномены детства и старости. Дается обоснование введенного Дж. Стейнбеком термина «паэдозис», что значит обожание собственных детей и страх перед ними.

Ключевые слова: Америка и американцы, американская культура, Дж. Стейнбек, парадигма, паэдозис, тип личности, универсалия, феномен детства, феномен старости, холизм.

Введение. В творчестве Нобелевского лауреата (1962) Джона Стейнбека (1902–68) запечатлен богатый национальный и универсальный опыт, транслирующий культурные парадигмы и общечеловеческие ценности. Именно поэтому его произведения привлекают сегодня внимание культурологов.

Наибольший интерес современных американских культурологов – Robert S. Hughes, 2013; Mark Brinkman, 2014; Katherine Hicks, 2012; Barbara A. Heavelin, 2009 [1–4], вызвали документально-публицистические труды Стейнбека, в которых писатель обосновал оригинальные культурологические концепции. Его главной целью стало определение особенностей американского менталитета, выявление парадоксов и закономерностей культурно-цивилизационного развития американского общества. Основные документально-публицистические сочинения Стейнбека, посвященные американской культуре («Путешествия с Чарли в поисках Америки», 1962; «Америка и американцы», 1966), написаны в зрелом возрасте, а значит, подытоживают накопленный опыт. Он много ездил по всему миру, был и в СССР. Документалистика и публицистика Дж. Стейнбека ценна глубокими оценками американской культуры, сравнительным анализом с другими культурами, исходя из ее собственных ценностных ориентиров.

В данной статье исследуется эссе Дж. Стейнбека «Америка и американцы», пока не переведенное на русский язык и включенное даже не всеми русскоязычными изданиями в библиографию писателя. Проблема выявления основных культурных парадигм и социокультурных типов личности в американском обществе глазами выдающегося американского писателя актуальна, в том числе, для отечественной культурологии в плане исследования типологических линий схождения и различий с подобными процессами и явлениями в белорусской и русской культурах.

Основная часть. Дж. Стейнбек констатирует, что столетиями американское государство, общество и культура являлись «мишенью для высказывания мнений: азиатских, африканских и европейских» [5, с. 8]. Различные описания были выгодны американскому обществу в период заселения континента и формирования американской культуры. «К сожалению, – отмечает писатель, – американцы позволили этим иностранным мнениям быть значимыми и воодушевлять других авторов» [Там же]. И сами американцы приукрашивали, мифологизировали и искажали аспекты жизни своей страны и граждан, чтобы привлечь новых жителей.

По мнению писателя, до 1918 г. подобная «игра» при оценке значимости и влияния Америки и американцев на мировое сообщество не наносила никому особого ущерба. «Но после 1918 г. Америка как крепкая нация и успешная система стала козлом отпущения для тех правительств, которые не были столь успешны» (Дж. Стейнбек) [Там же]. Их мнения искажали реальный облик США. В эссе писатель предлагает авторское субъективное видение американских культурных парадигм, но при этом продиктованных логикой самой американской культуры, глубоким знанием и любовью к ней. Автор в предисловии отмечает: «...по крайней мере, оно (видение – Р.С.) сформировано Америкой, воодушевлено любопытством, нетерпением, некоторой злостью и страстной любовью к Америке и американцам. Я верю, что вне всего нашего прошлого, вне наших различий, наших ссор, наших многочисленных интересов и направлений появилось нечто, само по себе уникальное в мире: Америка – сложная, парадоксальная, напористая, стеснительная, жестокая, яростная, невероятно дорогая и очень красивая» [5, с. 8–9].

Эссе Дж. Стейнбека отражает веру автора в восприятие граждан США как единой нации: «Наша земля, различная как географически, так и климатически, и наши люди, также принадлежащие разным расам и разным этническим категориям, вопреки всему – единая нация; наши люди – американцы»

[5, с. 12]. Такой подход характерен холизму: целое больше суммы его частей. У многих деятелей культуры, включая самого Дж. Стейнбека, к этому времени уже были созданы произведения, отражающие крах «американской мечты» как основополагающей в концепции «плавильного котла». В качестве основной парадигмы развития американского общества писатель называет размещенный на гербе США девиз: «E Pluribus Unum» («Из многих – единое»). Это выражение принадлежит Цицерону (речь «О достоинствах»). Несомненно, девиз, созданный «из желаний и грез» (Дж. Стейнбек) будущих американцев, указывает на единство нации, состоящей из многих национальностей, но объединенной даже не мечтой или возможностью успеха, а именно процессом его достижения.

Писатель скептически относится к мифологизации начала американской истории. Он пишет, что в любом публичном выступлении, посвященном американской истории, необходимо было непременно высказываться об Америке как о «драгоценном наследии» [5, с. 12]. Дж. Стейнбек не сдерживает иронии: «Наше наследие – это дар, предлагаемый подобно сэндвичу, завернутому в целлофан на пластиковом подносе. Предполагается, что наши предки собрались по приглашению земли обетованной и приняли таинство молоком и медом. Это не так» [5, с. 12]. (Здесь видна аллюзия на библейскую Землю Обетованную, текущую молоком и медом). Первые поселенцы прибывали на неизвестный континент, территории не были отмечены на картах; они были из уже обжитых и устроенных европейских поселений, однако отнюдь не во всем благополучных в социальном и духовном плане. И именно процесс освоения и адаптации сделал переселенцев американцами. *Путь* к успеху и благополучию стал основной характеристикой личности американца и главной культурной универсалией, подобной движению по освоению фронта.

В эссе Дж. Стейнбек акцентирует вопрос, поставленный еще С. Дж. де Кревекером: кто такой американец? Прибегая к аналогии с древними индейскими общинами, автор говорит, что в Америке все еще действуют законы тотема. «Тотем» для писателя – это «маска» для чего-то полубожьего. Он приводит пример изобретателей новых религий, людей, ожидающих конца света, поэтов в робах. При этом отмечает, что Америка как нация не была бы без таких людей столь успешна и интересна. Мы предлагаем называть подобные «маски» социокультурными типами личности; ниже попытаемся систематизировать их разновидности, постмодернистски-хаотично предложенные писателем.

1. *Суицидальный, или неудовлетворенный, тип личности* [5, с. 32]. Американцы кажутся автору неугомонными, неудовлетворенными, постоянно ищущими людьми. Американский образ жизни сформировал такой тип. Писатель многочисленными примерами выводит правило под названием «Слишком». Американцы слишком много едят, слишком много пьют, слишком много работают, слишком много жертвуют и слишком много экономят. Они тратят огромные деньги, чтобы снимать котят с деревьев и извлекать их из водосточных труб, однако никто не выйдет на помощь кричащей в переулке девушке из соображений, что это «слишком» небезопасно. Сделку с совестью американца призван заключить психоаналитик, которому американцы изливают свое негодование. Именно психоаналитик, по мнению рядовых американцев, должен быть способен дать ответ на вопрос, почему они так несчастны. Тем, кому недоступны услуги доктора, доступны психотропные вещества и наркотики, создающие иллюзорный мир прекрасного. Писатель замечает, что исторически «мы боролись за наше присоединение (к американскому образу жизни – *P. C.*), теперь мы хотим купить билет на выход» [Там же]. Многие «слишком» несчастные и уставшие от безуспешных поисков успеха решаются на самоубийство. Этот тип личности сформировали хронические депрессии американцев, полученные в результате быстрого достижения материальных благ, но не обеспечившие духовной гармонии с собой. Чрезмерность является характеристикой этого типа.

2. *«Сделавший себя сам» (Do-it-yourselfers* [5, с. 33]) *тип личности*. Оптимистически настроенные американцы, не находя возможности «купить» благополучие или «выход», могут прибегнуть к воображению, т.е. такой национальной особенности американцев, как мифотворчество. Подобный тип личности автор называет «do-it-yourselfers», что переводится как «сделавший себя сам». *Do-it-yourselfers* – это мифотворцы с отсутствием всякой смекалки, однако со страстной верой в мечту и ее достижение. Они уверены, что заранее знают путь к благополучию и снабжают других американцев подробными инструкциями «как стать счастливыми», подобными руководствам «сделай сам». Мифы касаются совершенно любых аспектов американского образа жизни: как стать богатым; как пройти собеседование на работу; десять способов купить дом, построить качели, выйти замуж, завернуть сэндвич, разрезать индейку, бросить пить и т.д. Дж. Стейнбек замечает: «Мы ни в чем так не парадоксальны, как в нашей страстной вере в собственные мифы» [5, с. 33]. Этому типу свойственно отсутствие знаний об устройстве мира. Каждым гражданином в определенный период жизни движет желание приобрести автомобиль. Удовлетворив эту потребность, среднестатистический американец проводит в автомобиле значительную часть своей жизни, но почти никто не знает ничего об его устройстве, а любая поломка в пути, отсутствие инструкций вызывает катастрофическую реакцию.

3. *The Corporation Man* («человек-корпорация», или «человек корпорации») [5, с. 87]. Это совершенно новый тип, порожденный именно американским обществом. «Жизнь такого человека, его семья,

его будущее, так же как и его преданность, целиком принадлежит корпорации», – констатирует Дж. Стейнбек. Подавление индивидуальности происходит во всех сферах жизни: в том, какую машину человек водит, какую одежду носят он и его жена, в каком районе живет, в какой спортзал ходит; даже мебель и аксессуары – все это должно соответствовать корпоративному статусу. Позиция американца в пирамиде менеджмента определяется размером его заработной платы и бонусов. «Человек-корпорация» занимает довольно безопасное и надежное положение на рынке труда, но только в периоды между собраниями совета директоров. Менеджеры сменяют один другого и очень мобильны в продвижении по иерархической лестнице. Простота их цели – в зарабатывании как можно больших денег, сделала устройство любой корпорации более стабильным, надежным и защищенным, чем устройство государства. Дж. Стейнбек выделяет основной недостаток такого типа личности – отсутствие творчества и креативности: «Когда корпорация вступает в поле индивидуального творчества, она не только разрушается сама, но и разрушает ее создателя» [5, с. 88]. Подобное мнение писателя разделяет философия объективизма Айн Рэнд, о чем свидетельствуют компаративные исследования творчества Дж. Стейнбека и А. Рэнд (Kevin D. Williamson, 2013; Susan Shillinglaw, 2008 [6; 7]).

4. *Брутальный афроамериканский герой (Negro-brutalized hero)* [5, с. 73]. В середине XX в. Дж. Стейнбек отметил нарастающее давление афроамериканской культуры при безусловном преобладании «белых». Исторический парадокс в том, что категории граждан, которые стремились к свободе, в конечном счете стали защитниками рабства. В XIX в. в Северной Америке не было рабства не по причине пуританской этики или нравственных и религиозных догм, а из-за экономической ситуации. Северные Штаты были бедны. Поработить индейцев не представлялось возможным. «Это была их страна, и они знали об этом», – пишет Дж. Стейнбек [5, с. 70]. После обретения избирательных прав афроамериканцы стали голосовать за то, чего никогда не имели, – за образование. Автор эссе возвращается к аксиоме: в конечном итоге раб всегда сильнее своего хозяина. В сказках, романах и записках путешественников с афроамериканцем обращались всегда несправедливо; он работал чрезмерно, умирал с голоду. Его образ – брутальный и неоднозначный. Для жителей Севера он иногда был героем, иногда святым, но для жителей Юга – всегда ленивым, изворотливым и опасным. За получившим образование афроамериканцем в XX в. закрепляется имидж брутального героя в глазах общины и всего американского общества. Этот образ – своего рода ответ на обретение юридического равенства, но отсутствие равенства эмоционального. Такой диссонанс возник из-за комплекса бывшего раба у темнокожих и наличия страха перед сильнейшим у белого населения. Отметим, что понятие «герой» Дж. Стейнбек употреблял и в переносном смысле, наподобие героя полицейских сводок, вечного подозреваемого. Автор приводит пример с уважаемым другом-врачом, который увидел нетрезвую девушку, поскользнувшуюся на тротуаре. Вместо того, чтобы помочь ей подняться, знакомый поспешил перейти улицу. Когда писатель попросил друга дать объяснение этому поступку, тот ответил, что все еще помнит, что значит быть темнокожим. Таким образом, брутальный афроамериканский герой – это сильный физически, интеллектуально или духовно человек, неловко стыдящийся своего превосходства. Отметим, что в настоящее время существуют отдельные исследования, посвященные образу стейнбековского «афроамериканского героя» в контексте Второй мировой войны (S. Shillinglaw, 2014 [8]).

5. *«Человек-атакующий» (Attacking man)* [5, с. 91]. Осознание и выделение такого типа личности, безусловно, наиболее точно отражает реалистичность понимания Дж. Стейнбеком американского общества и культуры. Он четко формулирует, что «атакующий» всегда находит в своем поступке высокие моральные и религиозные цели. Такой человек, по его собственному мнению, никогда не нападает, он «защищает». При этом вектор и качество нападения «атакующего» обличают его собственные недостатки. На микроуровне автор приводит в пример красивую женщину, которая, достигнув публичности, всегда представляется в глазах общественности как женщина легкого поведения. Другой пример – это убийство президента Дж. Кеннеди. Писатель считает, что его убили не за то, кем он был, а за то, кем он не являлся. Здесь человека с красивой и любящей женой, высоким положением и уважением в обществе убил человек, всего этого не имевший. Тот факт, что Дж. Стейнбек замечает появление подобного типа в недрах американского общества уже в 1960-е годы, только подтверждает его дальновидность и объективность. На макроуровне подобный тип проявляет себя, например, в сфере международной американской политики XXI в. Американцы как защитники национальных интересов и демократического устройства в странах мира ведут активную деятельность, которую часто можно квалифицировать как «нападение».

Особое внимание Дж. Стейнбек уделяет *феномену детства*. Приходит в эссе к выводу, что ребенок в американском обществе более не должен жить подобно своим родителям, идти по их стопам и соответствовать их социальному статусу (это парадигма Европы). «Он должен быть лучше, жить лучше, знать больше, одеваться богаче, а главное – приобрести новую профессию, превосходящую профессию своих

родителей» (Дж. Стейнбек) [5, с. 113]. Стремление детей превзойти родителей стало ключевым паттерном «американской мечты» 1960-х годов.

Огромное количество болезней, которые были недоступны лечению до XX в., сделали американское материнство и отцовство триумфом. Поэтому особое отношение к детям автор считает странностью американской нации как никакой другой в мире. Писатель обращается к медицинской терминологии и пишет, что странное отношение к детям перестало быть симптомом американского общества и перешло в травму. С этой точки зрения, Дж. Стейнбек вводит неологизм или новый психологический термин для определения такой болезни американского общества, как «paedosis» [5, с. 112]. По определению Стейнбека, паэдозис – это одновременно «страх, ненависть и обожание своих детей. Причем дети могут победить эту болезнь, а родители почти никогда» [5, с. 112]. Огромную роль в развитии симптомов болезни сыграл характерный американский образ жизни и его стандарты. А наибольшее влияние на формирование «нездоровых» моделей поведения детей и родителей оказала, по мнению автора, реклама.

Обобщая мысли писателя, можно утверждать, что своеобразная коммерциализация американского детства ставила перед собой следующие задачи: во-первых, превратить детей в целевую аудиторию («advertising groups»); во-вторых, предоставить детям возможность самим выступать в качестве агентов по продажам («selling agents») [5, с. 114] для своих родителей. Взрослые совершают покупку товара соответственно эмоциональной реакции ребенка. Поэтому уже с малолетнего возраста выбор принадлежит самим детям, а не их родителям. Способность делать сознательный выбор – это способность взрослого человека, поэтому излишняя самостоятельность не позволяет детям быть детьми в полной мере. В то же время родители избегают ответственности, оставляют право выбора за ребенком. Американцы, таким образом, никогда не могут стать взрослыми: «Мы не разрешаем им быть детьми, а когда она вырастают, мы виним их в детской непосредственности» [5, с. 115]. В доказательство Дж. Стейнбек обращает внимание на тот факт, что в отличие от других культур первые слова, которые произносит американец, это слова «no» и «mine» («нет» и «мое») [5, с. 114]. Это свидетельство бессознательного присутствия отрицания выбора родителя, ярко выраженной формы индивидуализма и «собственничества». К сравнению, в белорусской культуре, где одним из первых слов ребенка является «дай», признается главенствующая роль родителя, у которого испрашивается разрешение. Таким образом, реклама и «человек-ребенок», как ее агент, оказывают негативное влияние на развитие личности, а *инфантилизм* можно считать характерным паттерном американской культуры.

Очевидно, что Дж. Стейнбек опирается на концепцию О. Шпенглера (см.: [9]) с представлением о культуре как о живом организме, который проходит стадии детства, юности, зрелости, старости и смерти. Стейнбек считает, что Америка проходит лишь стадию детства. Об американской нации он пишет как об «активных детях, беззаботных и разрушающих» [5, с. 149]. Не обошел писатель и *феномен старости*. Следуя концепции биологического холизма, он замечает, что современная медицина повлияла на принцип естественного отбора. Не только увеличила выживаемость младенцев, но и продлила жизнь взрослого населения. Достигнув зрелого возраста, американец удостаивается звания «пожилой человек» или «старик»; к шестидесяти пяти годам ему уже нет места в обществе: «Мы отсылаем его на пенсию, тогда как его интеллект и мудрость находятся на пике» [5, с. 116]. Как результат, американская нация имеет большой процент несчастных несостоявшихся или не реализовавших себя в полной мере людей. Страх перед молодежью, вытесняющей с рабочего места пожилых людей, – также одна из разновидностей паэдозиса.

Заключение. Таким образом, исходя из результатов исследования, можно заключить: в 1960-е годы Дж. Стейнбек рассматривал американцев в качестве единой нации, для которой характерна парадигма «из многих – единое». Оценкам автора свойственны: холизм, оптимистический прогноз и вера в концепцию «плавильного котла». Писатель акцентировал мифотворчество, свойственное всем аспектам американского образа жизни. Дж. Стейнбек определял процесс достижения успеха как культурную универсалию, которая свойственна именно американской нации. Одновременно он весьма критично смотрел на современное ему американское общество. В статье выделены *основные типы личности американцев*, описанные Стейнбеком в эссе «Америка и американцы»: суицидальный тип; Do-it-yourselfers, или «сделавший себя сам»; тип «человека-корпорации»; тип «брутального афроамериканского героя» и тип «человека атакующего». Отдельное внимание уделено феномену детства и старости, которым характерен «паэдозис» – обожания детей и страха перед ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hughes, R. S. John Steinbeck's Shifting View of America: From Travels with Charley to America and Americans / R. S. Hughes // A Political Companion to John Steinbeck / ed. C/ E. Zirakzadeh, S/ Stow. – Lexington, KY : University Press of Kentucky, 2013. – P. 311–324.
2. Brinkman, M. Looking Back to the Future in John Steinbeck's America and Americans / M. Brinkman // The Steinbeck Review. Vol. 11. No. 2. – University Park, PA: Penn State University Press, 2014. – P. 155–170.

3. Hicks, K. Steinbeck Today / Kathleen Hicks // The Steinbeck Review, Vol. 9, No. 1 University Park, PA: Penn State University Press, 2012. – P. 85–91.
4. Heavilin, B. A. «A love for Joseph Addison»: Wit, Style, and Truth in Steinbeck's America and Americans / B.A. Heavilin // The Steinbeck Review. Vol. 6. No. 2. – University Park, PA: Penn State University Press, 2009. – P. 38–54.
5. Steinbeck, J. America and Americans / J. Steinbeck. – N.Y.: Bantam Books, 1966. – 223 p.
6. Williamson, K. D. The Grapes of Rand / K. D. Williamson // National Review. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nationalreview.com>. – Date of access: 6.11.2013.
7. Shillinglaw, S. Intertextuality: Composing the Winter of Our Discontent / S. Shillinglaw // The Winter of Our Discontent / J. Steinbeck; introd. and notes by S. Shillinglaw. – N.Y.: Penguin Classics, 2008. – P. 20–26.
8. Shillinglaw, S. John Steinbeck's African-Americans / S. Shillinglaw. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.steinbecknow.com/2014/11/26/john-steinbecks-african-americans>. – Date of access: 6.04.2014.
9. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 1: Образ и действительность / О. Шпенглер; пер. с нем. Н. Ф. Горелина; коммент. Ю. П. Бубенкова и А. П. Дубнова. – Минск: Попурри, 2009. – 656 с.

Поступила 25.04.2016

**AMERICAN CULTURAL PARADIGMS:
IN J. STEINBECK'S ESSAY "AMERICA AND AMERICANS"**

R. SPOTO

The article focuses on certain features of American mentality, investigates paradigms and patterns of cultural and civilizational development of American society in John Steinbeck's nonfiction essay «America and Americans», 1966. The essay is not translated into Belarusian or Russian languages and has never been the object of scientific research in the humanitarian space of CIS, so the choice of it as a material for the research seems to be urgent. Fundamental paradigms, universals and personality types existing in American society are defined in the article under holistic approach. Also the article explores childhood and senility phenomena, introduces and explains the term «Paedosis» as fear and adoration of their own children.

Key words: *America and Americans, American culture, J. Steinbeck, paradigm pas edozis, personality type, universal, phenomenon of childhood, old age phenomenon, holism.*

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 355.233.22

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ БОЕВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В.И. ГАВРОНИК, канд. пед. наук, доц. **В.В. РУДЕНИК**
(Гродненский государственный университет им. Янки Купалы)

Рассматриваются способы повышения уровня военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск средствами военно-прикладной физической подготовки. Установление взаимосвязей между военно-прикладной физической подготовкой военнослужащих и другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь позволяет выявить факторы, влияющие на нее, и своевременно вносить изменения на всех уровнях для получения полезного результата и функционирования всей системы. На основе определенных модельных характеристик военно-прикладной физической подготовки составлены экспериментальные программы по физической подготовке для боевых подразделений Сухопутных войск, которые составили основу содержательного компонента инновационной педагогической технологии повышения военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск. В результате проведенного педагогического эксперимента с использованием методов математической статистики экспериментально обоснована эффективность разработанной педагогической технологии, выразившаяся в достоверном повышении уровня военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск. Взаимосвязь повышения уровня военно-прикладной физической подготовленности и военно-профессиональной подготовленности подтверждены корреляционным анализом.

Ключевые слова: боевая подготовка, военно-прикладная физическая подготовка, модельные характеристики, педагогическая технология, компонент.

Введение. Повышение эффективности боевой подготовки в Вооруженных Силах Республики Беларусь является основным направлением развития военной организации государства [1]. Боевая подготовка – составная часть подготовки вооруженных сил, представляющая собой целенаправленный, организованный процесс воинского обучения и воспитания личного состава, согласованности подразделений, воинских частей и соединений и их органов управления для выполнения боевых и других задач в соответствии с предназначением [2]. Однако повышение эффективности боевой подготовки в Вооруженных Силах Республики Беларусь и поддержание ее на должном уровне невозможно без физической подготовки – одного из основных предметов боевой и профессионально-должностной подготовки, важной и неотъемлемой части военного обучения и воспитания военнослужащих [3], обеспечивающей необходимый уровень физической подготовленности военнослужащих различных воинских специальностей для эффективного выполнения поставленных задач по их боевому предназначению в любое время и в любых условиях.

В вооруженных силах данной проблеме уделялось большое внимание. Так, в результате трансформации взглядов на вероятный характер ведения военных действий на рубеже с 1956 по 1992 гг. был генерирован процесс изменения основных подходов к военно-прикладной физической подготовке различных воинских специальностей. Но со времен образования Вооруженных Сил Республики Беларусь несмотря на существенные изменения в области военного искусства и содержания вооруженной борьбы [4, 5] исследований в данной области практически не проводилось.

В результате анализа нормативных правовых актов, специальной научно-методической литературы и учебно-программной документации установлено, что с момента образования Вооруженных Сил Республики Беларусь, их сокращения и реформирования изменился учебный процесс по физической подготовке (средства физической подготовки, количество часов, отводимых на данную дисциплину, управление физической подготовкой). Однако программы и подходы к обучению военнослужащих различных воинских специальностей существенных изменений не претерпели, их военно-прикладная направленность в полной мере не учитывалась.

Министром обороны Республики Беларусь в 2005 г. было акцентировано внимание на необходимости совершенствования системы физической подготовки в направлении максимального ее приближения к боевой деятельности военнослужащих и их боевому предназначению [6], но более детальное изучение

данного вопроса на современном этапе состояния Вооруженных Сил Республики Беларусь [7, 8] позволяет сделать заключение, что большинство проводимых мероприятий ограничилось рамками повышения военно-прикладной направленности средств подготовки личного состава, а не решением проблемы в целом.

Цель исследования – повысить уровень военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск средствами военно-прикладной физической подготовки.

Задачи исследования:

– установить взаимосвязи между военно-прикладной физической подготовкой военнослужащих и другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь с целью своевременного внесения изменений на всех уровнях для получения полезного результата и функционирования всей системы;

– разработать и научно обосновать модельные характеристики военно-прикладной физической подготовки для военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск на основе взаимосвязи физической подготовки с нормативами по боевой подготовке;

– подготовить и научно обосновать педагогическую технологию повышения военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск; разработать содержательный компонент на основе модельных характеристик военно-прикладной физической подготовки.

Объект исследования: боевая подготовка боевых подразделений Сухопутных войск.

Предмет исследования: военно-прикладная физическая подготовка военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, системный подход, контрольно-педагогическое испытание, экспертный опрос, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент, методы математико-статистического анализа.

Основная часть. Одной из основных задач обеспечения национальной безопасности считается задача по созданию системы обеспечения национальной безопасности и организация ее эффективного функционирования [9]. Исходя из положений теории функциональных систем [10] в каждый конкретный момент времени функционирует определенная система обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Изменение компонентов системы и доли их участия в обеспечении национальной безопасности приводит к изменению всей системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Военно-прикладная физическая подготовка должна изменяться адекватно изменениям в компонентах системы, находящихся на более высоких иерархических уровнях.

Важнейший вопрос совершенствования военно-прикладной физической подготовки военнослужащих – определение механизмов взаимодействия между ней и другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Вопрос о взаимодействии функциональных систем в иерархическом объединении систем различного уровня решен в общем виде П.К. Анохиным [10]. Каждая функциональная система, находящаяся на более низком уровне иерархии и получающая конкретный результат своей деятельности, должна организовать его взаимодействие с результатами деятельности функциональных систем более высокого уровня. В итоге создается своего рода иерархия результатов деятельности систем. Функциональные системы, находящиеся на разных иерархических уровнях, имеют сложные механизмы взаимодействия. В то же время «все функциональные системы независимо от уровня своей организации и от количества составляющих их компонентов имеют принципиально одну и ту же функциональную архитектуру, в которой результат является доминирующим фактором, стабилизирующим организацию систем» [10, с. 44].

В результате анализа научно методической литературы при системном подходе были установлены:

– доля участия системы военно-прикладной физической подготовки в системе обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь;

– управление системой военно-прикладной физической подготовки;

– механизмы взаимодействия системы военно-прикладной физической подготовки с компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь;

– факторы, влияющие на развитие системы военно-прикладной физической подготовки;

– алгоритм действий начальника физической подготовки и спорта с целью совершенствования системы военно-прикладной физической подготовки.

С использованием экспертного опроса и метода экспертных оценок были разработаны модельные характеристики военно-прикладной физической подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск на основе требований к уровню их физической подготовленности, необходимому для эффективного выполнения нормативов по боевой подготовке.

Для проведения формирующего педагогического эксперимента были подобраны 8 групп (4 группы – контрольные и 4 – экспериментальные), по две группы в каждом боевом подразделении (танковом

(ЭГ-1 и КГ-1), мотострелковом (ЭГ-2 и КГ-2), ракетных войск и артиллерии (ЭГ-3 и КГ-3) и войсковой противовоздушной обороны (ЭГ-4 и КГ-4)) соответственно.

Начальный уровень военно-прикладной физической подготовленности и военно-профессиональной подготовленности военнослужащих в ЭГ-1 и КГ-1, ЭГ-2 и КГ-2, ЭГ-3 и КГ-3, ЭГ-4 и КГ-4 (184 человека) практически одинаковый. Привлекаемые к формирующему педагогическому эксперименту подразделения осуществляли служебную деятельность по единому распорядку дня, имели одинаковое питание, отдых, сон и т.д. В контрольных и экспериментальных группах посещаемость занятий составляла 94–96%. Занятия по физической подготовке в указанных подразделениях проводились в контрольных группах согласно общепринятым программам; в экспериментальных – в соответствии с содержанием компонентом инновационной педагогической технологии повышения военно-профессиональной подготовки военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск. Для занятий предоставлялись одинаковые спортивная учебно-материальная база и база по боевой подготовке.

Анализ результатов формирующего педагогического эксперимента показал:

1) в контрольных группах – достоверный прирост в уровне военно-прикладной подготовленности; в упражнении № 1 – бег на 1 км с преодолением единой полосы препятствий ($p < 0,001$ во всех контрольных группах) и в упражнении № 18 – бег на 3 км ($p < 0,05$ во всех контрольных группах за исключением подразделения войсковой противовоздушной обороны, где $p < 0,01$), а в экспериментальных группах во всех упражнениях ($p < 0,05$ и выше), что связано с направленностью общепринятых программ на развитие общей выносливости, а экспериментальных программ – на развитие соответствующих модельным характеристикам физических качеств;

2) в контрольных группах – достоверный прирост в уровне военно-профессиональной подготовленности; при выполнении некоторых нормативов: в танковом подразделении – при выполнении 9 нормативов (23%), в мотострелковом подразделении – 13 нормативов (25%), в подразделении ракетных войск и артиллерии – 11 нормативов (33%), в подразделении войсковой противовоздушной обороны – 22 норматива (42%); это объясняется тем, что для выполнения данных нормативов необходим высокий уровень развития выносливости в большой и умеренной зоне мощности, на что и направлены общепринятые программы по физической подготовке;

3) в экспериментальных группах – достоверные изменения в уровне военно-профессиональной подготовленности при выполнении всех нормативов ($p < 0,05$ и выше), что связано с направленностью экспериментальных программ на развитие соответствующих модельным характеристикам физических качеств;

4) при межгрупповом сравнении прирост показателей военно-прикладной физической подготовленности в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами был отмечен:

- в танковых подразделениях – в пяти упражнениях из семи ($p < 0,05$);
- в мотострелковых подразделениях – в трех упражнениях из восьми ($p < 0,05$ – одно упражнение и $p < 0,01$ – два упражнения);
- в подразделениях ракетных войск и артиллерии – в одном упражнении из восьми ($p < 0,001$);
- в подразделениях войсковой противовоздушной обороны – в четырех из восьми упражнений ($p < 0,001$ – одно упражнение и $p < 0,05$ – три упражнения);
- при межгрупповом сравнении произошел прирост показателей военно-профессиональной подготовленности в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами:
 - в танковых подразделениях – в 26 нормативах ($p < 0,05$ и выше) – 67%;
 - в мотострелковых подразделениях – в 41 нормативе ($p < 0,05$ и выше) – 80%;
 - в подразделениях ракетных войск и артиллерии – 26 нормативах ($p < 0,05$ и выше) – 79%;
 - в подразделениях войсковой противовоздушной обороны – в 26 нормативах ($p < 0,05$ и выше) – 49%.

б) в экспериментальных группах – высокая корреляционная связь между показателями военно-профессиональной подготовленности и показателями военно-прикладной физической подготовленности.

В результате исследований определены физические и специальные качества, двигательные способности и военно-прикладные навыки, необходимые для эффективного выполнения военнослужащими боевых подразделений Сухопутных войск нормативов по боевой подготовке.

Впервые предложена инновационная педагогическая технология повышения военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск (рис.) на основе анализа нормативных правовых актов, регламентирующих боевую и физическую подготовку военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск; подготовленных модельных характеристик; содержания разработанных программ по физической подготовке боевых подразделений Сухопутных войск; передового опыта офицеров-специалистов физической подготовки и спорта; мнения экспертов по организации процесса обучения в Вооруженных Силах Республики Беларусь.

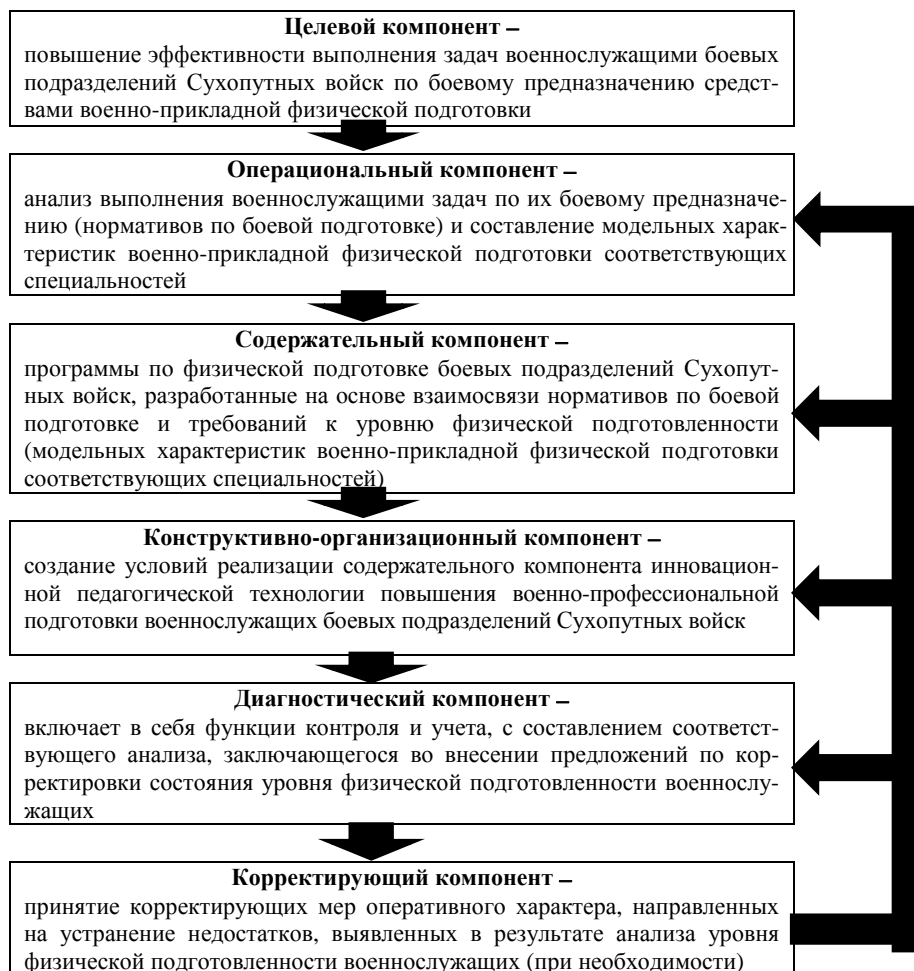


Рисунок – Инновациoнная педагогическая технология повышения военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск

Инновациoнная педагогическая технология повышения военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск рассматривается нами как система; ее целевой компонент – как системообразующий фактор, а эффективность выполнения задач по боевому предназначению – это результат реализации разработанной технологии. Ее эффективность экспериментально обоснована в процессе педагогического эксперимента с использованием методов математической статистики.

Заключение.

1. Военно-прикладная физическая подготовка является одним из компонентов системы национальной безопасности Республики Беларусь. Определено место военно-прикладной физической подготовки в иерархическом объединении подсистем системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь и ее системообразующий фактор – обеспечение такого уровня физической подготовленности, который позволит военнослужащим эффективно выполнять поставленные задачи по их боевому предназначению в любое время и в любых условиях.

2. Военно-прикладная физическая подготовка является определяющей долей системы физической подготовки военнослужащих в системе обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Их цели (системообразующие факторы) совпадают по формулировке, но частично отличаются задачами, в связи с чем управление военно-прикладной физической подготовкой происходит так же, как и системой физической подготовки, что обусловлено наличием одних и тех же составляющих элементов, выполняющих похожие задачи, но военно-прикладной направленности.

3. В иерархическом объединении систем различного уровня прямая взаимосвязь военно-прикладной физической подготовки военнослужащих с другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь установлена на уровне Вооруженных Сил Республики Беларусь и ниже. Определено, что цели и задачи боевой, физической и военно-прикладной физической подготовки в нормативных правовых актах должны пересекаться и взаимодополнять друг друга для получения полезного результата, стабилизирующего системы, а военно-

прикладная физическая подготовка военнослужащих должна быть сформулирована в соответствии с планируемыми действиями военнослужащих во время боевых действий исходя из их боевого предназначения (в мирное время – в соответствии с нормативами по боевой подготовке и действиями военнослужащих на батальонных тактических учениях).

4. Установлены факторы (внешний и внутренний), влияющие на развитие системы военно-прикладной физической подготовки, позволяющие эффективно и своевременно воздействовать на нее посредством нормативных правовых актов и указаний при объективных изменениях (новое техническое оснащение войск, изменение тактики ведения боевых действий, опыт ведения боевых действий и подготовки иностранных армий и др.), и определен соответствующий алгоритм действий начальника физической подготовки и спорта с целью ее совершенствования.

5. Для эффективного выполнения военнослужащими боевых подразделений Сухопутных войск нормативов по боевой подготовке требуется необходимый уровень развития определенных физических и специальных качеств, двигательных способностей, а также наличие определенных военно-прикладных двигательных навыков:

– для танковых подразделений – устойчивость к гиподинамии и укачиванию; скоростная сила рук в субмаксимальной зоне мощности; скоростно-силовая выносливость в большой зоне мощности; общая выносливость в большой и умеренной зонах мощности; способность к дифференцированию параметров движений и вестибулярная устойчивость; навыки в переноске тяжестей, посадки в танк (высадки из танка), ускоренного передвижения по пересеченной местности и передвижения на лыжах;

– для мотострелковых подразделений – устойчивость к укачиванию; быстрота в максимальной и субмаксимальной зонах мощности; скоростная сила рук в субмаксимальной зоне мощности; скоростно-силовая выносливость в большой зоне мощности; общая выносливость в большой и умеренной зонах мощности; способность к дифференцированию параметров движений; навыки в переноске тяжестей, посадки в БТР, БМП (высадки из БТР, БМП), в передвижении перебежками и переползанием, метания гранаты, преодоления водной преграды, спрыгивания с двигающейся опоры и запрыгивания на двигающуюся опору, ускоренного передвижения по пересеченной местности и передвижения на лыжах;

– для подразделений ракетных войск и артиллерии – быстрота в максимальной и субмаксимальной зонах мощности; скоростная сила рук в субмаксимальной зоне мощности; скоростно-силовая выносливость в большой и умеренной зонах мощности; общая выносливость в большой и умеренной зонах мощности; способность к дифференцированию параметров движений; навыки в переноске тяжестей, посадки в машину и высадки из машины, преодоления водной преграды, передвижения перебежками и переползанием, метания гранаты, ускоренного передвижения по пересеченной местности и передвижения на лыжах;

– для подразделений войсковой противовоздушной обороны – быстрота в субмаксимальной зоне мощности; скоростная сила рук в субмаксимальной зоне мощности; скоростно-силовая выносливость в большой зоне мощности; общая выносливость в большой и умеренной зонах мощности; способность к дифференцированию параметров движений; навыки в переноске тяжестей, посадки в машину и высадки из машины, передвижения перебежками и переползанием, ускоренного передвижения по пересеченной местности и передвижения на лыжах.

6. Проведенный формирующий педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанной инновационной педагогической технологии повышения военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений Сухопутных войск, содержательный компонент которой наполнен экспериментальными программами по физической подготовке, разработанными на основе модельных характеристик военно-прикладной физической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военная доктрина Республики Беларусь: закон Респ. Беларусь от 3 янв. 2002 г. № 74-З. – Минск, 2002. – 12 с.
2. Руководство по боевой подготовке в Вооруженных Силах : приказ Министра обороны Респ. Беларусь, 22 дек. 2007 г., № 1075. – Минск, 2007. – 131 с.
3. Инструкция о порядке организации и проведении физической подготовки в Вооруженных Силах: утв. приказом Министра обороны Респ. Беларусь от 19.09.14. – Минск, 2014. – 163 с.
4. Бузин, Н.Е. Трансформация видов военных действий / Н.Е. Бузин // Наука и военная безопасность. – 2011. – № 2. – С. 2–4.
5. Квачков, В.В. Основы теории специальных действий Вооруженных сил РФ : моногр. / В.В. Квачков. – М. : ЦВСИ ГШ ВС РФ, 2005. – Ч. 1. 4 – 12 с.; Ч. 2 – 385 с.
6. О создании рабочей группы по разработке проекта Инструкции о порядке организации физической подготовки и спорта военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь : приказ Министра обороны Респ. Беларусь, 10 янв. 2005 г., № 12. – Минск, 2005. – 3 с.

7. Инструкция о порядке организации физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах Республики Беларусь : утв. М-вом обороны Респ. Беларусь 27.05.11 : текст по состоянию на 27 мая 2011 г. – Минск : ГШ ВС, 2011. – 112 с.
8. Инструкция о порядке организации физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах Республики Беларусь и транспортных войсках Республики Беларусь : утв. М-вом обороны 03.10.2006 : текст по состоянию на 1 дек. 2008 г. – Минск : Инпринт, 2006. – 120 с.
9. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь : Указ Президента Респ. Беларусь от 9 нояб. 2010 г. №575. – Минск, 2010. – 25 с.
10. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с. : ил.

Поступила 04.04.2016

IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE LAND FORCES MILITARY PERSONAL BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING

V. GAVRONIK, V. RUDZENIK

The article considers the ways to increase the professional military training level of Land Forces military combat units by means of military-applied physical preparation. Establishing the relationship between the military-applied physical preparation of servicemen and other national security service components of the Republic of Belarus allows us to identify the impact factors and make timely changes at all levels to obtain useful results and the functioning of the entire system. The experimental physical training program for Land Forces combat units has been made up on the basis of the certain model characteristics, which formed the basis for a substantial component of innovate pedagogical technology of the increasing the professional military training level of Land Forces military combat units. As a result of pedagogical experiment, we have proved the effectiveness of the developed pedagogical technology by using the methods of mathematical statistics. It is expressed in a significant increase of the professional military training level of Land Forces military combat units. The relationship between the increase of military-applied physical fitness and professional military training level is confirmed by the correlation analysis.

Key words: *military training, military-applied physical fitness, model characteristics, pedagogical technology, component.*

УДК 796.012

**ОЦЕНКА И РЕГУЛИРОВАНИЕ НАГРУЗКИ
НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ**

канд. пед. наук, доц. Л.И. ШИРОКАНОВА
(Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск)

Рассматривается, как по величине пульса оцениваются интенсивность и адекватность нагрузок, степень восстановительных процессов. В учебном интервальном или повторном задании объем нагрузки обуславливается ее интенсивностью и ограничивается диапазоном времени превалирования механизмов энергообеспечения конкретной нагрузки, продолжительность паузы определена интенсивностью выполняемой нагрузки, степенью восстановления ведущих (для данной нагрузки) физиологических систем, задачами по развитию заданной мощности или выносливости. Применен теоретический метод исследования.

Ключевые слова: *физическая нагрузка, контроль и регулирование, пульсовая стоимость упражнений, продолжительность интервала отдыха, механизм энергообеспечения нагрузки, развитие мощности или выносливости.*

Актуальность темы исследования. Нагрузка – это дополнительная по сравнению с покоем степень функциональной активности организма, связанная с выполнением упражнения, а также степень переносимых при этом трудностей [12, 23]. Физическую нагрузку характеризуют по величине, направленности, мощности (интенсивности), координационной сложности, специализированности, характеру (методу тренировки) и т.д. По величине различают предельную, или большую, нагрузку (наступление декомпенсированной фазы (явного) утомления), значительную (наступление компенсированной (скрытой) фазы утомления), среднюю (характеризуется наступлением второй фазы устойчивой работоспособности), малую нагрузку (наступление первой фазы периода устойчивой работоспособности)) (В.Н. Платонов, 2004) [17]. По направленности нагрузка может быть направленного развития координационных, силовых, скоростных способностей, гибкости, выносливости и т.д. По физиологической мощности выделяют максимальную, субмаксимальную, большую и умеренную физические нагрузки (В.С. Фарфель, 1939). В настоящее время нагрузку регулируют по пяти зонам интенсивности (мощности): V зона – анаэробная алактатная нагрузка (максимальная мощность), IV – анаэробная гликолитическая (субмаксимальная мощность), III – анаэробно-анаэробная (максимальное потребление кислорода), II – порог анаэробного обмена, I – аэробная нагрузка. По В.Н. Платонову – по шести зонам; по М.Р. Смирнову – по 22 зонам интенсивности, из которых практическое значение имеют 7 зон интенсивности (мощности). Физическую нагрузку регулируют объемом (часов упражнения и т.д.), в т.ч. и числом повторений упражнения, длительностью упражнения определенной интенсивности – предельный вариант – до снижения его интенсивности; интенсивностью; интервалами отдыха между рабочими фазами нагрузки и т.д. Интенсивность нагрузки характеризуется силой воздействия ее на организм человека, степенью напряжения организма. Мера внешней стороны интенсивности – скорость движений, или разовый вес отягощения, или техническая (координационная) сложность двигательных действий и т.д. Интервалы (паузы) отдыха между фазами нагрузки (напряженный, ординарный, мини-макс (экстремальный)) характеризуются продолжительностью и характером отдыха (переходом на низкоинтенсивную деятельность по принципу контрастности или соответствия по отношению к виду нагрузки, или относительно покоем, или активным и пассивным отдыхом). В целом физическую нагрузку рассматривают с внешней стороны (объем, интенсивность, напряженность, плотность воздействия) и внутренней (пульсовая, энергетическая, психическая стоимость нагрузки). Объем нагрузки дозируют так, чтобы обеспечивался развивающий эффект, т.е. совершенствовалась техника двигательного действия, создавались предпосылки направленного развития физических качеств и основанных на них физических способностей, что приводит к утомлению, которое ощущается и после тренировочного занятия, урока. Утомление служит одним из условий увеличения суперкомпенсации в восстановительном периоде и степени тренированности (суперкомпенсация – избыточное восстановление биоэнергетических веществ, израсходованных в процессе физкультурной деятельности, и обновление белковых структур в активно функционирующих системах организма).

Нагрузка с большим объемом и умеренной интенсивностью способствует развитию, прежде всего, выносливости, нагрузки малого объема и максимальной или субмаксимальной интенсивности вызывают развитие силовых и скоростных способностей. У слабо подготовленного человека каждая по направленности нагрузка оказывает комплексное воздействие. Так, нагрузка умеренной интенсивности воздействует на силовые и скоростные способности, нагрузка скоростной направленности

оказывает воздействие и на силовые способности, и на выносливость. При увеличении уровня тренированности подобный параллельный рост физических качеств может прекратиться, т.к. тот же спринтерский бег будет предъявлять уже слишком малые требования в отношении выносливости, ловкости (А.В. Коробков и многие др.).

Таким образом, в практике физкультурного образования и спорта физическую нагрузку регулируют объемом и интенсивностью (которые характеризуются в некоторой степени обратно пропорциональной зависимостью). В регулировании физической нагрузки важны знания ответных реакций организма на разнообразные по степени интенсивности и объему физические упражнения, что и обуславливает актуальность темы исследования. Нагрузку можно оценить с педагогической стороны (степенью решения педагогических задач, ее объемом, интенсивностью и т.д.), с физиологических, биохимических и т.д. позиций. Физиологическую оценку физической нагрузки возможно выполнить по данным частоты пульса учащихся и курсантов, измеренного в ходе занятий физическими упражнениями. Существуют разнообразные современные аппаратные методы регистрации частоты пульса или сердечных сокращений. В условиях урока физической культуры и учебно-тренировочного занятия в учреждениях общего среднего и высшего образования для оценки физической нагрузки учащихся, студентов и курсантов применяют любой из них, в т.ч. пальпаторный метод измерения частоты пульса и подсчет частоты сердечных сокращений (ЧСС) с помощью фонендоскопа [22] (при этом раструб фонендоскопа прикладывают к телу человека поверх одежды (майки) в области проекции верхушки сердца). Для самоконтроля обычно используется пальпаторный метод подсчета частоты пульса.

Цель настоящего исследования состоит в содействии приобретению знаний и навыков студентами и курсантами для осуществления контроля над регулированием физической нагрузки на занятиях физическими упражнениями в учреждениях общего среднего и высшего образования и овладения соответствующими методиками.

Для решения поставленной цели применен теоретический *метод исследования*.

Результаты исследования. Информация о частоте пульса позволяет контролировать интенсивность учебных заданий (преимущественно аэробной направленности), степень восстановления организменных процессов в ходе учебного задания (для регулирования продолжительности интервалов отдыха), после физической нагрузки в рамках урока, степень адаптации к нагрузке (по уменьшению функциональных сдвигов (ЧСС) на стандартную нагрузку) и тем самым управлять учебным и учебно-тренировочным процессом по объективным данным – показателям частоты пульса или сердечных сокращений.

Урок или учебно-тренировочное занятие состоит из трех частей: подготовительной (организация учащихся, курсантов и подготовка их организма в процессе разминки к решению задач в основной части урока), основной (решаются основные задачи) и заключительной.

Физиологический смысл изменений в функционировании организма в процессе выполнения упражнений разминки состоит в переходе их на новый уровень функционирования, характерный для конкретной мышечной деятельности, предусмотренной в основной части занятия. Поэтому в процессе выполнения упражнений разминки требуется активизировать функции организма, повысить эластичность мышц и связок (и т.д.), что постепенно поднимает ЧСС до ее рабочей величины к завершению разминки. В основной части урока величина пульса соответствует выполняемой нагрузке. В заключительной – планируются восстановительные мероприятия, что приводит к постепенному снижению частоты пульса и возвращению ее к обычному состоянию, которое было до начала урока. Общая динамика нагрузки на занятии имеет вид волнообразной кривой, амплитуда которой связана с характером деятельности. При однообразном содержании основной части урока, например, кроссовый бег, – амплитуда колебания частоты пульса слабо выражена, при выполнении высокоинтенсивных упражнений отмечается резкий подъем частоты пульса в рабочей фазе и спад – в интервале активного и пассивного отдыха.

Возрастные особенности частоты пульса приведены в таблице 1 [5]. Следует отметить закономерное урежение частоты пульса по мере развития ребенка и приближение его показателей в подростковом возрасте к величине, наблюдаемой у взрослых, что связано с морфологическим и функциональным формированием организма, в т.ч. и сердца.

Данные пульса приведены по Л.В. Параскевичу, И.Н. Усову, С.Б. Тихвинскому.

Таблица 1 – Возрастные показатели частоты пульса в минуту у мальчиков и девочек в покое

Контингент	Возраст, в годах											
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Девочки	91	88	86	77	78	74	75	75	72	72		
Мальчики	93	89	86	79	80	74	75			72	70,4	68,1

Исходя из данных, представленных в таблице 1, и рекомендаций специалистов о возможности увеличения частоты пульса на уроках физической культуры и здоровья легко установить допустимую частоту пульса на занятиях физическими упражнениями.

Рекомендуется на уроках физической культуры и здоровья допускать увеличение частоты пульса не более чем в 1,5–2 раза от исходного [13]. Должные (оцененные Ю.В. Менхеном как минимальные) параметры частоты сердечных сокращений на уроках физической культуры содержатся в таблице 2 [13]. Имеются данные, что увеличение частоты пульса на уроках в процессе выполнения физических упражнений на 25–50% оценивается благоприятно, допускается увеличение пульса на 51–70%, увеличение частоты пульса на 100% и более рассматривается как неблагоприятная реакция сердечно-сосудистой системы на нагрузку для учащихся подготовительной медицинской группы [19]. Данные рекомендации требуются учитывать в физкультурном образовании учащихся.

Таблица 2 – Параметры нагрузки на уроках физической культуры и здоровья по классам (по В.В. Михайлову)

Параметры нагрузки	Классы			
	4-й	6-й	8-й	10-й
Моторная плотность, %	34–38	36–40	42–45	44–50
Средняя ЧСС, уд/мин	128–133	132–138	135–140	137–145

Следует иметь в виду, что изменения частоты пульса происходят не только в зависимости от характера, величины и интенсивности мышечной работы, степени утомления учащегося, студента, но и под влиянием эмоций, которые при занятиях физическими упражнениями достигают значительной силы и ослабляют субъективные ощущения утомления (в процессе эмоциональных подвижных игр, применения соревновательного метода на уроке, при возникновении чувства страха и т.д.).

Всесторонний анализ пульсовой кривой на занятиях физическими упражнениями позволяет по высоте физиологической (пульсовой) кривой условно судить об интенсивности нагрузки. *Верхняя граница* частоты пульса после интенсивной нагрузки для учащихся основной медицинской группы составляет 170–180 уд/мин (такая частота пульса характерна для анаэробно-аэробного энергообеспечения мышечной деятельности и в какой-то степени алактатной скоростной нагрузки продолжительностью до 5–10 с). Работой *средней* интенсивности следует считать такую, которая вызывает частоту пульса в 140–160 уд/мин (\approx порог анаэробного обмена), и *низкой*, аэробной, нагрузкой — 110–130 уд/мин. На каждом уроке рекомендуется включать 2–3 коротких «пика» нагрузки продолжительностью до 2 мин при частоте пульса 90–100% от максимальной [7, 8]. Отметим, что по частоте пульса в большей степени контролируют *интенсивность* нагрузки аэробной направленности. Показатели пульса дают представление о нагрузке на сердечно-сосудистую систему (прежде всего, на сердце), которая тесно связана с дыхательной системой (В.В. Парин, 1965–1970). Интенсивность нагрузки на уровне порога анаэробного обмена в значительной степени связана с *метаболизмом* в рабочих мышцах, поэтому не всегда между этими показателями обнаруживается количественная связь. В среднем анаэробный порог (концентрация лактата в периферической крови составляет 4 ммоль/л) достигается при частоте пульса, составляющей 70–95% от максимальной [7], ориентировочно в диапазоне 140–170 (180) уд/мин.

Максимальная ЧСС в школьном возрасте равна \approx 220 уд/мин. Данные максимальной ЧСС с возрастом снижаются и в среднем составляют 190 уд/мин для 20–29-летних, 185 уд/мин для 30–39-летних лиц [7]. Существуют значительные *различия* в частоте максимального пульса у разных людей одного и того же возраста (генетически обусловленные). Чем выше абсолютные показатели максимального пульса, тем выше резервные возможности организма человека. *Пульсовой резерв* есть разность между максимальным пульсом и пульсом полного покоя. Индивидуально исходный потолок – максимум ЧСС на занятиях, в соответствии с данными [16], определяется вычитанием из 220 числа, соответствующего возрасту занимающегося. Например, для учащихся 14-летнего возраста максимальное значение ЧСС в одну минуту будет равно 206 ($220 - 14 \text{ (лет)} = 206$). По рекомендациям Г.П. Апанасенко, В.Н. Кряжа (2008), в процессе занятий молодых здоровых людей частота пульса не должна превышать 75–80%, у пожилых людей – 60–70% от допустимой величины [10]. Допустимая величина определяется путем вычитания своего возраста из числа 220. В таком случае рекомендованная нагрузка по частоте пульса для юноши в возрасте 16 лет составит 163 уд/мин $[(220 - 16 \text{ лет}) \times 80\%] : 100$, практически частота пульса на занятии не должна превышать 165 уд/мин.

Физическая нагрузка на максимальном пульсе в большей степени характерна в гликолитическом режиме для хорошо тренированных спортсменов, в условиях урока физической культуры и здоровья применение такой нагрузки весьма ограничено (возможно использование ее в старших классах). В процессе выполнения субмаксимальной скоростной нагрузки квалифицированными спортсменами частота пульса может составлять до 180–210 уд/мин, в редких случаях и выше (табл. 3).

Таблица 3 – Реакция организма юношей 18–20 лет на преодоление дистанции 400 м бега с максимальной скоростью (по данным В.Н. Платонова, 1986)

Показатель	Нетренированные		Тренированные	
	в покое	после нагрузки	в покое	после нагрузки
ЧСС, уд/мин	70	180	55	210
Потребление кислорода, мл/кг·мин	3	45	3	65

Есть данные, что частота пульса на тренировочном занятии пиковой нагрузки анаэробной направленности не превышает 180 уд/мин [8]. С другой стороны, у отдельных спортсменов высокого класса отмечается достижение порога анаэробного обмена на пульсе 180 уд/мин (лактат 4 ммоль/л) [17], что свидетельствует об индивидуальных различиях организменных возможностей человека. Работа в алактатном режиме кратковременна (5–10 с), поэтому за такой промежуток времени не успевают значительно активизироваться функциональные системы организма. На занятиях физическими упражнениями с учащимися учреждений общего среднего образования и юными спортсменами, студентами, курсантами преимущественно используют нагрузку *анаэробной алактатной* скоростной (скоростно-силовой) и *аэробной* направленности, а также в режиме *порога анаэробного обмена* [21]. Нагрузка в зоне порога анаэробного обмена по частоте пульса не превышает 150–170 (180) уд/мин (лактат 4 ммоль/л).

В определении максимального пульса, допустимого для учащихся, студентов, вероятно, следует придерживаться формулы: 190 минус возраст учащегося или курсанта (рекомендованной ВОЗ для системы оздоровительной физической культуры). Следовательно, для 14-летнего подростка максимальный пульс допустим в диапазоне 176 уд/мин (190 – 14 (лет) = 176 уд/мин), что составляет 29 уд/10 с. Вместе с тем, увеличение частоты пульса на уроках физической культуры и здоровья в процессе выполнения физических упражнений допускается не более чем в 1,5–2 раза от пульса покоя.

В заключительной части урока важно снять возбуждение (возникающее вследствие утомления), использовать успокаивающие, расслабляющие, восстановительные упражнения. Восстановление частоты пульса к окончанию урока до 80–90 уд/мин оценивают как хорошее, до 96–110 уд/мин – как удовлетворительное, свыше 120 уд/мин – как неудовлетворительное [13]. В заключительной части урока, к его окончанию, допускается недовосстановление пульса на 30%.

Отметим, ориентировочные сдвиги показателей пульса и оценки реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку – стандартизированный контрольный тест – считаются благоприятными при восстановлении частоты пульса в течение 1–3 минут, допустимыми при восстановлении пульса за 4–6 мин и неблагоприятными при восстановлении пульса за 7 и более минут [19]. Такой же оценке восстановления ЧСС на стандартизированный контрольный тест придерживаются практикующие тренеры и исследователи в сфере спорта [8]. Несколько другие данные имеются у исследователей медицинского профиля Республики Беларусь, где применяется региональная нагрузка – 20 приседаний в течение 30 с (табл. 4) и благоприятное время восстановления ЧСС составляет 1–2 мин.

Таблица 4 – Экспресс-оценка уровня физического здоровья по Г.Л. Апанасенко

Функциональный уровень здоровья						
Показатель		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с (мин, с)	ж	3.00	2.00–3.00	1.30–1.59	1.00–1.29	59
	м	3.00	2.00–3.00	1.30–1.59	1.00–1.29	59

Какие временные точки по ходу занятия физическими упражнениями в уроке следует контролировать по величине пульса? Как следует из литературных данных, пульс рекомендуется измерять после выполнения каждого физического упражнения на уроке [8], «в зависимости от цели анализа урока пульс может регистрироваться через определенный интервал времени (2, 3, 5, 10 мин) или после выполнения физических упражнений» [1], пульс подсчитывают 8–9 раз в течение урока: перед уроком, перед и после каждой части урока, перед выполнением и после выполнения упражнений, с помощью которых решаются главные задачи урока [20], в характерных точках занятия, где возникает опасность повышения рекомендованной нагрузки [10].

Если стоит задача *оценки величины и направленности физической нагрузки, пульсовой стоимости видов упражнений* на уроке, то в этом случае следует измерять и фиксировать пульс за 1–3 мин до урока (как пульс относительного покоя), до и после каждого вида деятельности – в течение 10 с, что имеет и

должно иметь место в исследовательской работе студентов физкультурных вузов на уроках физической культуры и здоровья и учебно-тренировочных занятиях в учреждениях общего среднего образования.

Существует фаза быстрого и замедленного восстановления частоты пульса по окончании рабочей фазы нагрузки. Известно, чем выше пульсовая стоимость рабочего периода, тем длиннее фазы быстрого и замедленного восстановления. Фаза быстрого восстановления пульса составляет 1 мин [4], 1–1,5 мин [18] и у хорошо тренированных спортсменов – 30 с [4]. Фаза замедленного восстановления более продолжительна и у каждого спортсмена индивидуальна [18]. В практике физкультурного образования и спорта обычно измеряют частоту пульса или сердечных сокращений по окончании рабочей фазы в течение 5–6 или 10 с [8] (ввиду быстрого восстановления функциональной активности организма). Превышение частоты пульса в рамках учебного задания при постоянной интенсивности упражнения – сигнал к прекращению упражнения и изменению его направленности (как и снижение интенсивности упражнения). Физиологическую (пульсовую) стоимость конкретного упражнения определяют по разности между пульсом нагрузки и пульсом покоя, умноженной на время выполнения упражнения ($(P_s \text{ нагрузки} - P_s \text{ покоя}) \cdot t \text{ упражнения}$). Исходя из данной задачи, необходимо проводить замер пульса нагрузки и продолжительности упражнения по времени.

Если требуется в рамках учебного задания в интервальном или повторно-интервальном методе регулировать физическую нагрузку длительностью интервала отдыха по показателям частоты пульса (скорости и степени его восстановления), тогда восстановление частоты пульса до определенного его показателя (например, до 21 уд/10 с – максимальный ударный пульс,) служит сигналом к выполнению следующей рабочей фазы в направленном развитии выносливости (не превышая установленного ориентировочного времени отдыха, например, 3–4 мин при рабочей фазе нагрузки в 1,5–2 мин, при удлинении которого упражнение прекращают). Снижение частоты пульса ниже 20 уд/10с приводит к свертыванию функциональной активности организма, что, например, при воспитании выносливости нежелательно. В рамках учебного задания используют интервал отдыха в течение строго заданного времени, например, в течение 10 с (или 5 с) с урежением частоты пульса не более чем на 15 уд/мин (например, при моделировании соревновательной спринтерской скорости в плавании – предполагается преодоление целевой дистанции по отрезкам с минимальными интервалами в 10 и 5 с – 100 м как 50 м + 25 м + 25 м) [6]; или восстановление частоты пульса на определенный процент, обусловленный педагогическими задачами [17].

Не всегда управление тренировочным процессом происходит под контролем пульса. Так, при использовании нагрузки гликолитической направленности (при развитии ее мощности) интервал отдыха равен ориентировочно 8 мин в рамках учебного задания, т.к. молочная кислота диффундирует в кровяное русло спустя 7 мин по окончании рабочей фазы нагрузки (где быстро происходит ее переработка), т.е. интервалы отдыха регламентируют по времени готовности рабочих мышц и организма в целом к нагрузке. Например (С.М. Гордон, 1962, В.М. Зациорский, 1966 [2]), восстановление после бега на 200 м занимает 12 мин (за первую треть этого времени работоспособность восстанавливается на 65%, вторую – 30%, третью – 5%. Следовательно, за 8 мин работоспособность восстанавливается на 95%, что позволяет выполнить следующую рабочую фазу (бег 200 м) практически без снижения скорости.

Поэтому продолжительность интервала отдыха между рабочими фазами нагрузки в учебном задании (или продолжительность восстановления организма) связаны с интенсивностью и объемом выполняемой нагрузки (табл. 5, 6), скоростью и степенью восстановления *ведущих* (для данной нагрузки) физиологических систем организма и *поставленными в занятии задачами* (по направленному развитию заданной мощности или выносливости). В первом случае (скоростная нагрузка) интервал отдыха выдерживают в рамках, достаточных для восстановления и проявления мощностных характеристик двигательного действия (ординарный интервал), в другом – (направленное развитие вида выносливости) интервал отдыха укороченный (напряженный), т.е. следующая рабочая фаза нагрузки приходится на состояние относительного недовосстановления.

Таким образом, продолжительность пауз отдыха между упражнениями связана с интенсивностью и продолжительностью упражнения. Паузы между кратковременными упражнениями длительностью меньше 1 с (например, удар боксера, удар по мячу) могут составить несколько секунд. Интервал отдыха между бегом с максимальной скоростью на 60 и 100 м составляет от 2–5 до 10–15 мин и более. Продолжительность интервалов отдыха в скоростных упражнениях определяется физиологическими процессами: изменением возбудимости центральной нервной системы, восстановлением показателей вегетативных функций, связанных с оплатой кислородного долга, той или иной степенью восстановления расходованных субстратов и сформированной психической готовностью к высокоинтенсивной работе. Поэтому интервалы отдыха в скоростных упражнениях должны быть настолько короткими, чтобы возбудимость центральной нервной системы не успела существенно снизиться (что обеспечивается активным отдыхом), и настолько длинными, чтобы показатели вегетативных функций успели более или менее полно восстановиться, произошел в той или иной степени ресинтез расходованных субстратов и сформировалась психическая готовность к высокоинтенсивной работе.

Таблица 5 – Ориентировочная продолжительность пауз отдыха между скоростными упражнениями в тренировке квалифицированных спортсменов (В.Н. Платонов, 2004)

Продолжительность упражнения, с	Интенсивность работы, % от максимальных показателей скорости	Продолжительность пауз (интервалов отдыха) в рамках одной серии упражнений, с
До 5 с	95–100	45–60
5–6	95–100	80–120 и более
8–10	95–100	120–150
15–20	95–100	180–240
	85–95	150–180

Таблица 6 – Продолжительность интервалов отдыха в зависимости от длины тренировочного отрезка (дистанции) и скорости плавания (экспериментальные данные С.М. Гордона, 1962)

Скорость по отношению к максимальной, %	Дистанция, м		
	50	100	200
	Время отдыха, мин		
85	1–3	3–5	4–7
90	3–5	5–7	6–8
95	5–7	7–9	8–10

Регулируют длительность интервалов отдыха исходя из величины интенсивности и с учетом числа задействованных в работе мышц (упражнения локального воздействия (до 1/3 мышц), регионального (активизировано от 1/3 до 2/3 мышц) и тотального воздействия (задействовано более 2/3 мышц), и по логически выверенному времени отдыха в связи с задачами учебного задания, и по субъективному состоянию готовности человека к последующей фазе нагрузки.

Объем нагрузки в рамках учебного задания обуславливается интенсивностью упражнения и ограничивается длительностью (диапазоном времени) функционирования механизмов преимущественного энергообеспечения данной мышечной деятельности (предельный вариант – до снижения заданной интенсивности). Например, максимальная скорость в беге достигается на 5–6 с бега (Л.Н. Жданов, 1962). Продолжительность удержания максимальной скорости связана со степенью тренированности и зависит от уровня квалификации спортсмена (Э.С. Озолин, 2010. С. 50), и удерживается ориентировочно до 8–10 с бега с максимальной мощностью.

Продолжительность интервала отдыха *между отдельными упражнениями* (различными учебными заданиями) на уроке физической культуры выдерживается в рамках обеспечения полного восстановления физиологических систем детского организма, наиболее нагружаемых в период мышечной деятельности. При этом неправильно подобранный интервал отдыха приводит к снижению функциональных возможностей учащихся [4]. Считается, что величина ЧСС должна составлять к началу выполнения нового упражнения не более 115–125% исходного уровня [3, 9, 15].

Вероятно, предпочтительнее измерять величину пульса перед и после выполнения каждого вида упражнения и каждой попытки, выполняемой учеником (что имеет особую ценность в основной части занятия). Такая система фиксации пульса позволит получить больше информации о текущем функциональном состоянии человека, интенсивности упражнений, скорости и степени восстановительных процессов в рамках учебного задания и урока. Оперативная оценка интенсивности физических упражнений по частоте пульса наиболее часто используется в практике спорта, как и система замера пульса для контроля скорости и степени восстановления организма. Контроль осуществляется учеником *самостоятельно* по скользящей стрелке секундомера, установленного, например, на стене плавательного бассейна. В практическом применении методов исследования следует понимать, с какой целью применяется метод и соответственно планировать точки замера пульса по ходу урока, связанные с видом деятельности.

Все разнообразие подходов в практике физкультурного образования и спорта к контролю функционального состояния организма человека по показателям частоты пульса базируется на следующих положениях:

- линейной зависимости частоты пульса (\approx до 170–180 уд/мин) от мощности работы;
- с ростом тренированности человека снижается частота пульса в процессе преодоления стандартной тренировочной нагрузки ввиду специфического приспособления всех функций организма к данной нагрузке и повышения их эффективности;
- более быстром восстановлении частоты пульса после физической нагрузки у тренированного человека;
- увеличение времени восстановления частоты пульса после стандартизированных контрольных тестов – признак перенапряжения, что требует коррекции тренировочной программы.

В практике общего среднего и высшего физкультурного образования и спорта рекомендуется использовать экспресс-контроль перед занятием физическими упражнениями для оперативной диагностики текущего состояния человека и своевременной коррекции физической нагрузки [11 и др.]. Этапный и текущий контроль над функциональным состоянием юного спортсмена с помощью специфических функциональных проб позволяют определить состояние отдельных сторон работоспособности, степень тренированности и выявить ранние признаки перенапряжения.

Выводы:

1. Показатель частоты пульса или сердечных сокращений служит для оценки интенсивности преимущественно аэробной нагрузки, адекватности физических нагрузок и отражает уровень текущего функционального состояния человека, степень восстановительных процессов в рамках учебного задания, урока и после учебных и учебно-тренировочных занятий, после стандартизированной функциональной пробы, рекомендуемой в периодическом применении в педагогической практике.

2. Регулирование и оценку физической нагрузки осуществляют по степени прироста частоты пульса (и концентрации лактата в периферической крови) по мере увеличения ее интенсивности на занятиях с учащимися, курсантами, студентами и юными спортсменами, по степени решения педагогических задач, объему и интенсивности физической нагрузки, продолжительности интервалов отдыха (и т.д.). Объем нагрузки в рамках учебного задания обуславливается интенсивностью заданного упражнения (и ограничивается диапазоном времени максимального функционирования и преимущественного вклада механизмов анаэробного, или аэробного, или анаэробно-аэробного энергообразования в энергообеспечение мышечной работы – предельный вариант – до снижения интенсивности упражнения в той или иной заданной зоне мощности).

3. Продолжительность интервала отдыха в рамках учебного задания связана с *интенсивностью* и объемом нагрузки, скоростью и степенью восстановления *ведущих* (для данной нагрузки) физиологических систем организма, *поставленными в занятии задачами* (по направленному развитию заданной мощности или ее выносливости, т.е. мощностных, или емкостных, механизмов энергообеспечения мышечной деятельности, или тех и других). Поэтому критерием достаточности отдыха в рамках учебного задания могут быть показатели ЧСС (восстановление до 21 уд/10с в рамках допустимого времени), или концентрации лактата в периферической крови (пауза до 8 мин и более) и готовности рабочих мышц к нагрузке (и т.д.), степени психической готовности человека к высокоинтенсивной работе или субъективной готовности к последующей фазе нагрузки. В рамках учебного задания используют интервал отдыха в течение строго заданного времени, например, в течение 10 с (или 5 с) с урежением частоты пульса не более чем на 15 уд/мин (например, при моделировании соревновательной спринтерской скорости в плавании предполагается преодоление целевой дистанции по отрезкам – 100 м как 50 м + 25 м + 25 м); или по логически (и экспериментально) выверенному времени отдыха в связи с задачами учебного задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Железняк, Ю.Д. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»: учеб. пособие / Ю.Д. Железняк, В.М. Минбулатов. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
2. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зациорский. – М. : Физкультура и спорт, 1966. – 200 с. – С. 90–92.
3. Зимницкая, Р.Э. Нормирование нагрузок, направленных на развитие координационных способностей младших школьников на уроках физической культуры : автореф. канд. пед. наук / Р.Э. Зимницкая, АФВиС Респ. Беларусь. – Минск, 1993. – 25 с.
4. Озолин, Н.Г. Путь к успеху / Н.Г. Озолин. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 80 с.
5. Руководство к лабораторным занятиям по гигиене детей и подростков : учеб. пособие для студентов мед. ин-тов / В.Н. Кардашенко [и др.] ; под общ. ред. В.М. Кардашенко. – М. : Медицина, 1983. – 264 с.
6. Каунсильмен, Д. Спортивное плавание / Д. Каунсильмен. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 298 с.
7. Коц, Я.М. Общие физиологические закономерности (принципы) занятий физической культурой и спортом: Спортивная физиология : учебник / Я.М. Коц. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – С. 218–238.
8. Кобозева, Т.С. Управление тренировкой пловца по частоте сердечных сокращений: Плавание : ежегодник / Т.С. Кобозева. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – Вып. второй. – С. 30–31.
9. Куликов, В.М. Педагогические основы дозирования физической нагрузки школьников / В.М. Куликов // Фізична культура і здоров'я: Адукація і вихаванне. – 2007. – № 1. – С. 36–44.
10. Кряж, В.Н. Самоконтроль в процессе физического воспитания / В.Н. Кряж. // Физическая культура в школе. – Минск. 2008. – № 8. – С. 11–14.
11. Масловский, Е.А. Теоретические и методические основы использования индивидуально-сопряженного подхода в физическом воспитании школьников в подготовке юных спортсменов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е.А. Масловский. – Минск : АФВиС РБ, 1993. – 364 л.
12. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры : учебник / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 544 с.

13. Менхен, Ю.В. Физическое воспитание: теория, методика, практика / Ю.В. Менхен. – М. : СпортАкадемПресс ; Физкультура и спорт, 2006. – 312 с.
14. Минаев, Б.Н. Дозирование нагрузки на уроке: Основы физического воспитания школьников / Б.Н. Минаев, Б.М. Шиян. – М. : Просвещение, 1998. – С. 126–128.
15. Нагорный, В.Э. Принципы нормирования нагрузок в тренировочных занятиях с юными спортсменами / В.Э. Нагорный // Проблемы юношеского спорта. – М.:1962. – 272 с.
16. Петров, П.К. Методика преподавания гимнастики в школе : учебник для студентов высш. учеб. заведений / П.К. Петров. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 448 с.
17. Платонов, В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В.Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 288 с.
18. Сердечный ритм у спортсменов при различных видах физической нагрузки / В.Д. Сутула [и др.] // ТиПФК. – 1996. – № 1. – С. 40–43.
19. Физическое воспитание учащихся подготовительной медицинской группы / под ред. З.И. Кузнецовой. – М. : Просвещение, 1970. – С. 20.
20. Моисеев, Н.М. Определение физической нагрузки во время урока / Н.М. Моисеев // Основы теории и методики физической культуры. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – С. 259–261.
21. Широканова, Л.И. Структура физической работоспособности спортсменов, специализирующихся в плавании, и подходы распределения средств тренировки по зонам интенсивности на учебно-тренировочных занятиях с позиции энергообмена : метод. рекомендации / Л.И. Широканова. – Минск : БГУФК, 2004. – 68 с.
22. Широканова, Л.И. Контроль физической нагрузки на уроке физкультуры и здоровья / Л.И. Широканова // Молодая спортивная наука Белоруссии : материалы Междунар. конф., Минск, 8–10 апреля 2014 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. Культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2014. – Ч. 2. – С. 240–242.
23. Теория и методика физического воспитания : учебник для ин-тов физ. культуры / под общ. ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова. – Т. 1. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 304 с

Поступила 03.03.2016

ASSESSMENT AND REGULATION OF PHYSICAL LOAD WHILE TRAINING

L. SHIROKANOVA

The purpose of the research is to help students and cadets to master their knowledge with the purpose of physical load control while training. The theoretical method of research has been applied. The research shows that intensity and adequacy of physical load and the degree of regenerative processes are measured by pulse rate. While interval and repeated training the load is stipulated by its intensity and limited by time energy saving mechanisms. The length of break is stipulated by training intensity, the degree of regenerative processes of the main (for this activity) physiological systems and tasks on given capacity or stamina.

Key words: *physical activity, monitoring and control, pulse uprazh cost-tions, the length of rest intervals, the mechanism of power supply load, developing powerfully-sti or endurance.*

УДК 378.172:796.077.5

**ЭТАПИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ****Е.А. ДОДОНОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Рассмотрены приоритеты государственной политики Республики Беларусь в контексте реализации Государственной программы развития физической культуры и спорта на 2011–2015 гг.; представлены основные результаты эксперимента по выявлению факторов, влияющих на мотивы студентов к занятиям физической культурой; разработана методика выбора организационно-методических условий поэтапного применения средств и методов формирования у студентов потребности в физической культуре с характеристикой каждого этапа и рекомендуемыми методами развития мотивации студентов, в зависимости от периода обучения в университете.

Ключевые слова: *методы, мотивация, потребность, студент, физкультура.*

Введение. Развитие мотивации студентов к занятиям физической культурой является одной из главных социально-педагогических проблем учебного процесса в высшем учебном заведении. На современном этапе перед преподавателями кафедр физической культуры и спорта практически во всех вузах ставятся важные задачи по поиску средств и методов повышения мотивационной активности студентов посредством выбора эффективных педагогических и психологических подходов воздействия на сознание студентов с целью развития у них устойчивой потребности к здоровому образу жизни – с одной стороны, и достижению высоких спортивных результатов – с другой.

Актуальность решения данных задач предопределена Государственной программой развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2011–2015 гг., утвержденной Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 24.03.2011 г. № 372 [1], в которой, в частности, отмечается необходимость совершенствования системы формирования спортивных вузовских команд по игровым видам спорта и повышения стимулов к здоровому образу жизни. В целях развития творческого, научного и профессионального потенциала молодежи, ее активного привлечения к проведению социально-экономических преобразований в Республике Беларусь в соответствии с Указом Президента Республики Беларусь 2015 год был объявлен в стране Годом молодежи [2]. Был разработан Республиканский план мероприятий, направленных на развитие мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом: создание концепции развития студенческого самоуправления в Республике Беларусь; организация профильных лагерей спортивно-патриотической направленности в период летних каникул; проведение республиканского слета оборонно-спортивного профиля с учащимися; широкий спектр акций по пропаганде здорового образа жизни, популяризации спорта, вовлечению молодежи в занятия физической культурой; в учреждениях образования – профессиональные консультации, тренинги; в средствах массовой информации – выступления по вопросам популяризации здорового образа жизни, формирования культуры здоровой семьи, профилактики вредных зависимостей [2].

Очевидно, что выбранный курс Правительств позволяет сформировать в студенческой среде факторы, стимулирующие потребность студентов к занятиям физической культурой и спортом. В то же время создаваемые на государственном уровне стимулы должны на практике обеспечить устойчивые мотивы в студенческой среде для формирования потребностей к занятиям физкультурой и спортом, что предполагает применение преподавателями современных методик, способствующих развитию мотивацию к данному виду деятельности.

Разработкам методик в этом научном направлении посвящены работы таких ученых, как Т.Т. Ротерс, А.П. Полтавский, Ю.О. Штана, Е.А. Захарина [3, 4]. Интересны исследования В.М. Пантелеева и П.И. Зинченко, в которых проблема развития мотивации решается с помощью организации внеурочных форм [5].

С нашей точки зрения, актуальным является разрешение проблемы развития мотивации в студенческой среде посредством выбора определенных форм и методов в зависимости от уровня физической подготовки и потребности студента, от срока и этапа его обучения в вузе.

Основная часть. Цель данной статьи – ознакомление с методикой выбора и применения организационно-методических условий, заключающихся в поэтапном и целенаправленном формировании в процессе физического воспитания потребностно-мотивационной сферы у студентов, отвечающей требованиям укрепления здоровья, повышающей физическую подготовленность, работоспособность и адаптационные возможности их организма.

Был проведен социологический опрос среди студентов 1–4 курсов юридического факультета Полоцкого государственного университета с целью выявления определенных факторов, влияющих на их личностную ориентацию в данном процессе.

На основе полученных результатов сфера формирования потребности студентов к занятиям физической культурой условно разделена нами на пять этапов: 1. Побуждение, мотивация к деятельности. 2. Постановка цели, выбор деятельности. 3. Реализация поставленных задач, использование созданных комфортных условий для осуществления деятельности. 4. Анализ полученных результатов, осмысление удовлетворенности деятельностью. 5. Желание продолжить занятия после достижения цели.

В соответствии с этим разделением на каждом из этапов рекомендуется применение определенных групп средств и методов, различных по содержанию, но отвечающих индивидуальному, дифференцированному и личностно-ориентированному выбору студентом дальнейшей деятельности. Также на каждом этапе процесса формирования потребности ставится цель достижения студентами необходимой мотивационной тенденции.

На первом этапе (*побуждение, мотивация к деятельности*) необходимо создавать ситуации-стимулы, благоприятно воздействующие на развитие личности студента первого курса, которые были бы востребованы его субъективностью, предоставляющие ему пространство для свободного выбора тех или иных средств и форм занятий физической культурой. Преподавателями должны создаваться условия, опосредствующие необходимость занятий физической культурой. Каждый студент индивидуален в своем личностном выборе и не всегда одни и те же средства воздействия могут привести к приобщению студента к занятиям физической культурой. Необходимо руководствоваться особенностями и личными устремлениями студента.

Здесь особую роль играют методы убеждения и стимулирования, беседы со студентами по таким вопросам, как влияние занятий физическими упражнениями на функциональные системы организма, значение физкультурных занятий для реализации жизненных планов, достижения с помощью физкультуры намеченных целей в учебной и профессиональной деятельности.

На следующем этапе (*постановка цели, выбор деятельности*) необходимо добиться, чтобы мотивационная тенденция продолжала свое развитие и выражалась в побуждении студентов к определенным действиям – занятиям физкультурой. В индивидуальных беседах со студентом необходимо помочь ему в оценке своих возможностей и выборе направленности занятий. Творческое применение преподавателем наиболее значимых и эффективных средств и методов воздействия обеспечивается добросовестным исполнением своих обязанностей, а не формальным исполнением функций педагога.

Для поддержания устойчивости мотивационного процесса в реализации намерения необходимо предоставить студентам комфортные условия для выполнения деятельности – это основная задача третьего этапа (*реализация поставленных задач, использование созданных комфортных условий для осуществления деятельности*). Со стороны преподавателя обязательны контроль над реализацией студентом своих намерений и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью до фактического достижения цели. Необходимо создавать ситуации, в которых у студентов появлялся бы план реализации намерения, а также проводить мероприятия, поддерживающие мотивацию к реализации намерения. Например, для этого могут использоваться такие методы и средства, как предоставление возможности выбора физических упражнений для разминки в подготовительной части занятия; предоставление возможности выбора специальных физических упражнений для развития физических качеств; предоставление спортивного инвентаря для занятий, помогающих реализовать самостоятельные замыслы студентов; проведение занятий под музыку; поочередное выполнение обязанностей спортивного судьи среди студентов группы, что поднимает престижность собственного статуса в глазах одноклассников; просмотр видеозаписей занятий. Как показал результат эксперимента, перечисленные средства оказывают сильный мотивационный эффект на желание студентов заниматься физической культурой.

На четвертом этапе (*анализ полученных результатов, осмысление удовлетворенности деятельностью*), который необходимо проводить не реже одного раза за семестр, выбираются соответствующие средства и методы, направленные на повышение информированности студента о результатах физкультурно-оздоровительных занятий. Анализ и осмыслению удовлетворенности деятельностью способствуют теоретические и методические сведения, озвученные на занятиях, информация, представленная на стендах, поиск сведений в сети Интернет. Сведения могут быть о набранных студентом баллах за пройденный период занятий; необходимом уровне физической подготовленности; способах и формах самостоятельных занятий; развитии физических качеств; достижениях студенческих команд в спортивных соревнованиях; правилах самоконтроля за физическим состоянием организма; проведении конкурсов и спортивных мероприятий.

Пятый этап (*желание продолжить занятия после достижения цели*) – итоговый, характерной чертой которого является де-факто сформированная потребность студента в физкультурной деятельности как следствие достижения им высокого уровня мотивации на предыдущих этапах формирования потребности.

Как показал эксперимент, на 3 и 4 курсах на данном этапе незаменимое влияние имеют личностные эмоциональные оценки студента проделанной физкультурной деятельности на протяжении всего срока обучения в вузе. Положительные эмоции, оставшиеся у студента от занятий в дружном коллективе, где доминировали схожие интересы, оказывают наиболее сильное влияние на появление мотивационной тенденции стремления к физкультурно-оздоровительной деятельности. Создаваемая комфортная

психологическая атмосфера в процессе общения при занятии физкультурой станет побуждением к продолжению общения в физкультурной среде, послужит стимулом для занятий физической культурой и после окончания срока обучения.

Выводы. Формирование у студентов потребности в физкультурной деятельности – комплексный процесс, затрагивающий различные сферы жизнедеятельности студента, что предусматривает прохождение этапов развития мотивации и требует от преподавателя выполнения определенных правил: воздействовать на эмоционально-чувственную и поведенческую сферу жизнедеятельности студентов; следовать личностно-ориентированному подходу при учете мотивационных тенденций к стремлению продолжить физкультурно-оздоровительные занятия; развивать у студентов умение осмысливать, анализировать и вносить коррективы в достижение результатов.

Немаловажную роль играют и личностные характеристики преподавателя: его инициатива, доброжелательность, общительность, настойчивость, целеустремленность в вопросах развития физической культуры в студенческой среде. Таким образом, можно констатировать, что без квалифицированных преподавателей в системе высшего образования, умело применяющих современные методики развития мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом, любые созданные государственные стимулы при реализации Государственных программ не сформируют устойчивую потребность студенчества к данному виду деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс] : утв. Постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 24 марта 2011 г. № 372. – Режим доступа: <http://mst.gov.by/ru/razvitie-sporta>.
2. Об объявлении 2015 года годом молодежи [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь от 16 окт. 2014 г. № 495. – Режим доступа: http://www.mst.by/ru/active-belarus/God_molod.
3. Актуальні питання фізичного виховання учнівської молоді: теорія та практика : моногр. / Т.Т. Ротерс [і др.] ; за заг. ред. Т.Т. Ротерс. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 317 с.
4. Захаріна, С.А. Формування мотивації до рухової активності у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 24.00.02./ Є.А. Захаріна ; Гуманітар. ун-т «ЗДМУ». – Запоріжжя, 2008. – 198 л.
5. Заходи та стимулювання самосійних занять з фізичного виховання студентів / В.М. Пантелєєв [і др.] // Олімпізм і молода спортивна наука України : матеріали IV регіон. науч.-практ. конф. / ЛНПУ ім. Т. Шевченка ; под ред. Н.П. Булкиної. – Луганск, 2006. – С. 95–99.

Поступила 14.03.2016

ETAPIZATSIYA OF THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATION OF STUDENTS TO THE OCCUPATIONS BY PHYSICAL CULTURE

E.A. DODONOVA

In the article are examined the priorities of the state policy of Republic Belarus' in the context of the implementation of the state program of the development of physical culture and sport on 2011-2015 the yr.; the basic results of experiment on the development of the factors, which influence the motives of students to the occupations are represented by physical culture; is developed the procedure of the selection of the organizational and procedural conditions for the step by step application of means and methods of formation in the students of the need to the physical culture from the kharakteristikoy each stage, and by the recommended methods of the development of the motivation of students, for the dependence on the period of instruction at the university.

Key words: *methods, motivation, need, student, gymnastics.*

УДК 372.879.6

**СТРАТЕГИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ
С УЧАЩИМИСЯ 8–11 КЛАССОВ УЧИЛИЩ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА****О.М. КАБАКОВИЧ***(Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск)*

Рассмотрены стратегии учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике с учащимися 8–11 классов училищ олимпийского резерва: учет психологических особенностей учащихся; направленность учебно-тренировочного процесса в училищах олимпийского резерва, осуществляемая с помощью контроля, учета, регулирования; наблюдение за становлением техники выполнения легкоатлетических упражнений; развитие саморегуляции; формирование положительной мотивации будущих спортсменов к учебно-тренировочному процессу; реализация конструктивного взаимодействия учащегося с тренером. Выделенные стратегии позволяют построить учебно-тренировочный процесс по легкой атлетике на основе современных требований, способствуют личностному росту обучающихся, воспитанию у них воли, нравственных качеств, потребности в постоянном самосовершенствовании.

Ключевые слова: стратегии, учебно-тренировочный процесс, легкая атлетика, олимпийский резерв.

Введение. Возрастающая роль спорта получает массовое признание в связи с пропагандой здорового образа жизни. Спорт предполагает всемерное использование различных его видов (гимнастики, туризма и др.), в т.ч. и легкой атлетике, объединяющей упражнения в ходьбе, беге, прыжках, метаниях, и составленных из них многоборьев. В этой связи особое значение придается учебно-тренировочному процессу по легкой атлетике с учащимися 8–11 классов, способствующему развитию силы, быстроты, выносливости, улучшению подвижности в суставах и др., а также воспитанию волевых качеств.

Проблемой организации учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике занимались Г.Д. Горбунов, Г.Б. Горская, А.А. Крылов, М.Ш. Магомед-Эминов, Ю.Ю. Палайма и др. Однако вопросам подготовки учащихся подросткового и юношеского возраста по легкой атлетике в современных условиях уделено недостаточно внимания.

Основная часть. Учащиеся 8–11 классов училищ олимпийского резерва – специфический контингент обучающихся, обладающих соответствующими способностями, необходимыми для выполнения легкоатлетических упражнений на повышенном уровне. В ходе учебно-тренировочного процесса необходимо учитывать их возрастные и психологические особенности.

К старшему школьному возрасту учащиеся усваивают многие научные понятия, учатся пользоваться ими в процессе решения различных задач, в т.ч. и двигательных. Это означает сформированность у них определенного уровня теоретического мышления. Наблюдается интеллектуализация познавательных процессов, которые в спортивной деятельности также имеют важное значение.

По мнению Р.С. Немова, «особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания находит свое выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда» [6, с. 140]. У учащихся появляются новые мотивы, которые приводят к переосмыслению отношения к деятельности, ее содержания, цели и задач.

«В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем – процессуальным контролем, т.е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Вплоть до юношеского возраста у многих подростков еще отсутствует способность к предварительному планированию деятельности, но вместе с тем налицо стремление к саморегуляции. Оно, в частности, проявляется в том, что на интересной интеллектуально захватывающей деятельности или на такой работе, которая мотивирована соображениями престижности, подростки могут длительное время удерживать внимание, быть в состоянии переключать или распределять его между несколькими действиями и поддерживать довольно высокий темп работы» [6, с. 140–141]. Эти характеристики важны для организации учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике с учащимися 8–11 классов училищ олимпийского резерва, поскольку они оказывают влияние на овладение обучающимися техникой выполнения легкоатлетических упражнений, расширение двигательных возможностей занимающихся, улучшают их координационные способности, создают основу для достижения спортивно-технического мастерства.

Учебно-тренировочный процесс по легкой атлетике с учащимися 8–11 классов способствует их всестороннему физическому развитию, улучшению физического состояния, воспитанию волевых качеств. Легкоатлетические упражнения укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, мускулатуру, улучшают подвижность в суставах и нервно-мышечную координацию.

Подростковый и ранний юношеский возраст является достаточно сензитивным для развития этого комплекса. Степень практического использования имеющихся возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

Сложный и многообразный процесс подготовки легкоатлетов требует постоянного контроля, учета, регулирования. Управление учебно-тренировочным процессом в училищах олимпийского резерва – это приспособление всей системы спортивной тренировки к индивидуальным особенностям учащегося в соответствии с поставленными задачами.

Управление учебно-тренировочным процессом по легкой атлетике включает следующие взаимосвязанные составляющие:

- определение индивидуальных особенностей и функциональных возможностей учащегося;
- установление цели и времени, необходимого для ее достижения;
- определение конкретных задач обучения, воспитания и повышения функциональных возможностей;
- выбор средств, методов, величин нагрузок, определение циклов и др.;
- составление общего и индивидуального планов тренировки (на несколько лет, год, месяц);
- практическое выполнение плана и регулирование тренировочных и соревновательных воздействий.

Указанные составляющие управления учебно-тренировочным процессом в училищах олимпийского резерва расположены последовательно, с учетом их практической реализации. Однако в процессе тренировки постоянно приходится возвращаться к уточнению индивидуальных особенностей учащегося, ставить новые задачи, выбирать более эффективные средства и методы.

План тренировки необходимо приспособлять к изменяющимся функциональным возможностям легкоатлета и условиям, в которых он живет и тренируется.

Динамика тренировки характеризуется подъемами, спадами, плато, волнообразными и ступенчатообразными изменениями, что невозможно предвидеть заранее. В этой связи необходимо постоянно сопоставлять фактическую двигательную деятельность учащегося с реакцией на нее органов и систем и на основе этого устанавливать соответствие между требованиями к ребенку и его возможностями. Поэтому главным в управлении является постоянное уравнивание программы тренировки с состоянием и возможностями учащегося.

Для учета в процессе тренировки воздействия нагрузок на ребенка используются следующие регулятивы: изменение числа повторений, длительности упражнения и его интенсивности, интервалов отдыха, координационной сложности движений и психической напряженности.

В настоящее время большое значение имеет часть упражнений, которая должна обеспечивать оптимальное соответствие между функциональными возможностями обучающегося и нагрузкой одного тренировочного дня. При ежедневной тренировке важную роль играет полное восстановление всех сил и возможностей ребенка к очередному тренировочному дню с наибольшей нагрузкой. При облегченных нагрузках достичь этого легко. Но при больших нагрузках можно превысить возможности организма к восстановлению в требуемое время. В результате этого ухудшается состояние и работоспособность легкоатлета, накапливается нервная усталость, приводящая к перетренированности.

Чтобы соразмерить ежедневную тренировочную нагрузку с возможностями учащегося, необходимо ежедневно на протяжении длительного времени оценивать степень восстановления его сил и возможностей, что является важным условием эффективной тренировки. Для этого используются педагогический контроль и учет, врачебный и научный контроль и самоконтроль спортсмена. На основании анализа динамика показателей всех видов контроля осуществляется регулированием хода тренировочного процесса.

Педагогический контроль за ходом подготовки учащихся 8–11 классов училищ олимпийского резерва осуществляется в следующих направлениях:

- фиксация фактического выполнения индивидуального плана по объему, интенсивности, координационной сложности упражнений и т.д.;
- ежедневное определение состояния учащегося (работоспособности, переносимости нагрузок, восстановления, настроения, желания тренироваться, поведения и др.) на основе данных самоконтроля учащегося, наблюдений тренера за ходом тренировки и ее результативностью;
- определение уровня отдельных компонентов подготовленности ученика с помощью контрольных упражнений;
- измерение силы разных мышечных групп, быстроты реакции и движений, выносливости в различных режимах работы, подвижности в суставах и других качеств с помощью средств срочной информации.

Наблюдения за становлением спортивной техники и тактики у учащихся 8–11 классов училищ олимпийского резерва и их совершенствованием могут осуществляться также с помощью видеосъемки (с последующим анализом совместно с учащимися), визуального метода, по оставленным следам на дорожке, эффективности и результативности движения и т.д.

Готовность будущего спортсмена по отдельным видам легкой атлетики определяется выполнением стандартной тренировочной пробы, которая состоит из одного или нескольких наиболее часто применяемых упражнений, всегда одних и тех же по структуре движений, продолжительности, интервалов отдыха и т.п. Стандартная тренировочная проба должна строго соответствовать особенностям определенного вида легкой атлетики и быть органической частью подготовки и регулярно применяться в тренировочных целях.

Научный контроль за состоянием учащегося, динамикой изменения функций его органов и систем должны осуществлять физиологи, биохимики, морфологи, психологи, гигиенисты, биомеханики. Определение максимального потребления кислорода, устойчивости вестибулярного аппарата, состава крови и многих других показателей, особенно в условиях тренировочных сборов, помогает анализировать процессы и состояние легкоатлетов, недоступные педагогическим методам.

Врачебный контроль обязателен для любого легкоатлета перед началом годичной тренировки и в ее процессе. Данные врачебного контроля позволяют судить о состоянии здоровья учащегося, работоспособности и изменениях отдельных его органов и систем и вносить соответствующие поправки в режим его тренировки.

Ежедневный самоконтроль легкоатлета. Ежедневный обязательный минимум самоконтроля включает следующие показатели:

- частота сердечных сокращений. Измеряется по частоте пульса лежа в постели, после сна и записывается в пересчете на 1 мин;
- самочувствие. Определяется субъективно по ощущениям после сна и оценивается по пятибалльной шкале: 5 – отличное, 4 – хорошее, 3 – удовлетворительное, 2 – плохое, 1 – очень плохое;
- кистевая динамометрия. Измеряется после сна, всегда в одной и той же позе, одним и тем же движением, только правой или только левой рукой, только один раз;
- вес. Измеряется дважды: непосредственно перед началом основного тренировочного занятия и по окончании его;
- мотивация. Определяется субъективно перед началом разминки и оценивается по пятибалльной шкале: 5 – очень большое желание тренироваться, 4 – большое, 3 – среднее, 2 – малое, 1 – нет желания;
- работоспособность в избранном виде спорта. Определяется субъективно и на основании объективных показателей, обычно получаемых в процессе тренировочных занятий и соревнований. Записывается после тренировочного дня и оценивается по пятибалльной шкале: 5 – отличная работоспособность, 4 – хорошая, 3 – удовлетворительная, 2 – плохая, 1 – очень плохая.

Анализ динамики показателей и регулирование нагрузки осуществляется учащимся совместно с тренером. Для обозначения наиболее правильной оценки состояния ребенка необходимо фиксировать данные ежедневного самоконтроля и педагогического контроля в условиях облегченной тренировки в течение 1–2 недель. В этом случае должна быть уверенность в полном восстановлении сил и возможностей ученика к следующей тренировке. Полученные показатели будут характеризовать состояние нормы. После определения данных показателей следует постепенно повышать тренировочную нагрузку на основе анализа полученных результатов.

В ходе учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике особое внимание следует обращать на установление доверительных отношений между тренером и учащимися в контексте общих для них проблем. Это этап важного и своеобразного психического развития ребенка, когда оформляются устойчивые формы поведения по отношению к выбранному виду деятельности. Конструктивное взаимодействие между субъектами учебно-тренировочного процесса – залог успешности подготовки будущего спортсмена и развития его личностных качеств.

Заключение. Таким образом, стратегиями учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике с учащимися 8–11 классов училищ олимпийского резерва являются следующие: учет психологических особенностей учащихся подросткового и юношеского возраста; направленность учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике на всестороннее физическое развитие, улучшение физического состояния, воспитание волевых качеств учащихся; управление учебно-тренировочным процессом в училищах олимпийского резерва осуществляется с помощью контроля, учета, регулирования; наблюдение за становлением техники выполнения легкоатлетических упражнений с использованием различных методов и

средств; формирование саморегуляции учащихся 8–11 классов в ходе учебно-тренировочного процесса; формирование положительной мотивации будущих спортсменов к учебно-тренировочному процессу по легкой атлетике; реализация конструктивного взаимодействия учащегося с тренером в училище олимпийского резерва.

Рассмотренные стратегии позволяют, с одной стороны, построить учебно-тренировочный процесс по легкой атлетике на основе современных требований, предъявляемых к его организации, с другой – способствуют личностному росту обучающихся, формированию у них воли, нравственных качеств, потребности в постоянном совершенствовании своих знаний, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бишаева, А.А. Физическая культура : учебник для нач. и сред. проф. образования / А.А. Бишаева. – М. : Академия, 2010. – 272 с.
2. Горбунов, Г.Д. Мотивация спортсмена в тренировочном процессе : учеб. пособие / Г.Д. Горбунов. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 45 с.
3. Горская, Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов : учеб. пособие / Г.Б. Горская. – Краснодар : КГИФК, 1995. – 178 с.
4. Крылов, А.А. Некоторые проблемы психологии спорта в современном мире / А.А. Крылов // Вестн. Балт. пед. акад. Вып. 14. – СПб., 1998. – С. 46–49.
5. Магомед-Эминов, М.Ш. Психика как работа / М.Ш. Магомед-Эминов // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 92–108.
6. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высш. учеб. заведений : в 3 кн. – 3-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2 : Психология образования. – 608 с.
7. Палайма, Ю.Ю. Преодоление отрицательных эмоциональных состояний в спорте / Ю.Ю. Палайма // Психологическая подготовка спортсмена. – М. : ФиС, 1965. – С. 35–42.
8. Ханин, Ю.Л. Проблемы мотивации в спорте / Ю.Л. Ханин // Спорт в современном обществе / под ред. В.М. Выдрина. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – С. 124–184.

Поступила 30.03.2016

STRATEGY OF THE COACHING PROCESS AT TRAINING THE 8-11 FORM PUPILA OF THE OLYMPIC RESERVE SCHOOLS.

O. KABAКOVICH

The article deals with the strategy of the training process in athletics to students grades 8-11 Olympic reserve schools: account psychological characteristics of students; orientation of the training process in the colleges of Olympic reserve by means of control, accounting, management; monitoring the emergence of technology implementation athletic exercises; the formation of self-regulation; the formation of positive motivation of future athletes to the training process; implementation of constructive interaction with the student trainer. Dedicated strategies allow to build a training process in athletics at the basis of modern requirements, contribute to the personal growth of students, formation of their faith, moral qualities, the need for constant self-improvement.

Key words: *strategy, training process, athletics, the Olympic reserves.*

УДК 796.012

ВОЗМОЖНОСТИ РАСШИРЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЗЕРВОВ СИСТЕМЫ ВНЕШНЕГО ДЫХАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

канд. пед. наук, доц. Т.Ю. ЛОГВИНА
(Белорусский государственный университет физической культуры, Минск)
С.В. ПРОКОПКИНА
(Полоцкий государственный университет)

Представлены результаты педагогического эксперимента, в котором была доказана эффективность разработанной программы применения специальных физических упражнений для расширения функциональных возможностей системы внешнего дыхания в работе с детьми, относящимися к категории часто и длительно болеющих, в процессе занятий физическими упражнениями

Ключевые слова: *здоровье, дети, острые респираторные заболевания, дыхательная гимнастика.*

Введение. В многочисленных научных исследованиях авторы отмечают неблагоприятную динамику состояния здоровья детей дошкольного возраста (В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов, И.А. Камаев) [1]. В настоящее время абсолютно здоровыми можно считать не более 10% детей старшего дошкольного возраста [2]. У 60% детей выявляют хронические заболевания (А.А. Баранов, В.Н. Тимченко) [3, 4]. В структуре патологии детского возраста ведущее место отводится болезням органов дыхания, среди которых наиболее часто отмечают острые инфекции верхних дыхательных путей (В.Ю. Альбицкий, Т.Ю. Логвина, З.С. Макарова). Основная роль в становлении высокого уровня заболеваемости респираторными инфекциями принадлежит контингенту часто и длительно болеющих детей (ЧБД), который составляет от 15 до 25% в зависимости от возраста, а также эпидемиологических и социальных условий. Авторы выражают уверенность в том, что от 50 до 75% часто и длительно болеющих детей выявляется в раннем и дошкольном возрасте [4–6].

Частые и длительные заболевания у детей представляют собой не только медицинскую проблему, но и имеют серьезные социальные и экономические последствия [6]. Авторы считают, что частые заболевания могут приводить к социальной дезадаптации детей из-за ограничения возможностей их общения со сверстниками [5]. Повторные острые респираторные инфекции неблагоприятно влияют на состояние здоровья детей, снижают их защитно-адаптационные возможности, способствуют формированию хронических очагов инфекции. В отечественной медицинской литературе понятие «часто и длительно болеющие» появилось в первой половине 80-х годов прошлого века и применялось для характеристики группы детей с низкой резистентностью к внешним факторам среды по сравнению со сверстниками. В группу часто болеющих детей отечественные педиатры относят детей на основании критериев, сформулированных В.Ю. Альбицким и А.А. Барановым (табл. 1) [1].

Таблица 1 – Критерии определения категории «часто и длительно болеющих детей» (по В.Ю. Альбицкому, А.А. Баранову)

Возраст детей	Частота ОРЗ эпизодов в год
0–1 год	4 и более
1–3 года	6 и более
4–5 лет	5 и более
старше 5 лет	4 и более

При определении детей старше трех лет в группу часто и длительно болеющих оценивают инфекционный индекс (ИИ), который вычисляют как отношение суммы всех случаев острых респираторных заболеваний в течение года к возрасту ребенка. Инфекционный индекс у редко болеющих детей составляет 0,2–0,3, а у детей группы часто и длительно болеющих – от 1,1 до 3,5.

Также учитываются частота острых респираторных заболеваний (ОРЗ) в течение года, тяжесть каждого случая ОРЗ, наличие осложнений после перенесенного заболевания, необходимость применения антибиотиков при лечении, продолжительность интервала между случаями ОРЗ [4, 5, 8]. Дети группы ЧДБ нуждаются в особом внимании со стороны медицинских, педагогических работников, родителей, поскольку частые респираторные инфекции приводят к срыву адаптационных механизмов и вызывают значительные нарушения функционального состояния организма, что в свою очередь, может спровоцировать развитие хронической патологии.

Основная часть

Цель исследования: разработать и экспериментально обосновать эффективность системы дыхательной гимнастики для часто и длительно болеющих детей 4–5 лет в процессе занятий физическими упражнениями в учреждениях дошкольного образования.

Задачи исследования: 1. Проанализировать теоретико-методические основы физической реабилитации часто и длительно болеющих детей дошкольного возраста и определить роль и место дыхательной гимнастики в структуре занятий физическими упражнениями. 2. Обосновать этапы и содержание дыхательной гимнастики для детей 4–5 лет с ослабленным здоровьем в учреждениях дошкольного образования. 3. Разработать методику и оценить эффективность дыхательной гимнастики в работе с детьми 4–5 лет, относящимися к категории часто и длительно болеющих.

Методы исследования: анализ литературных источников, анализ документальных материалов, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, математическая статистика.

Изучение, анализ и обобщение научно-методической литературы осуществляли для определения разработанности исследуемой проблемы и теоретического обоснования целесообразности методического сопровождения, оценки эффективности методики занятий физическими упражнениями с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

Анализ документальных материалов осуществлен по результатам изучения 69 медицинских карт детей, посещающих учреждения дошкольного образования г. Новополюцка. Полученные результаты свидетельствовали о неуклонном увеличении на протяжении ряда лет количества детей с отклонениями в состоянии здоровья и хроническими заболеваниями. Возраст от 2 до 5 лет оказался наиболее чувствительным по количеству заболеваний острыми респираторными инфекциями к воздействиям различных факторов внешней среды. В этом возрасте дети переносили острые вирусные инфекции более 4–5 раз в течение года.

Педагогические наблюдения. Наблюдения за двигательной активностью детей и содержанием физкультурно-оздоровительных мероприятий в распорядке дня учреждений дошкольного образования позволили выявить следующие факты: дети находятся в движении до 47% времени пребывания на прогулке, однако этого недостаточно для удовлетворения естественной потребности в движении, особенно для детей с ослабленным здоровьем. В работе с детьми не удалось выявить обоснованного и эффективного содержания оздоровительной работы с часто и длительно болеющими детьми. На физкультурные занятия приходится около 6% от общего времени пребывания детей в учреждении дошкольного образования. Как правило, на физкультурных занятиях не учитывают этиопатогенетические механизмы респираторных заболеваний и адаптационно-приспособительные механизмы действия физических упражнений, способных повышать иммунитет детей и улучшать адаптационно-приспособительные механизмы детского организма к изменяющимся факторам внешней среды и физическим нагрузкам. В связи с этим актуальность разработки методики занятий физическими упражнениями с детьми и оценка эффективности программ специальных занятий, способствующих повышению неспецифической сопротивляемости детей с ослабленным здоровьем, не вызывает сомнений.

Педагогический эксперимент. В начале педагогического эксперимента были проанализированы структура и содержание образовательных программ для детей 4–5 лет с ослабленным здоровьем. Основная задача констатирующего педагогического эксперимента (2015–16 гг.) – анализ проблем исследования, постановка цели и задач, уточнение базовых понятий. В исследовании приняло участие 58 детей 4–5 лет, изучены карты диспансерного наблюдения. Контрольная и экспериментальная группы сформированы на основе метода случайной выборки, в них вошли 33 и 25 детей соответственно. Критерием включения детей в педагогический эксперимент с согласия родителей являлись частота заболеваний в течение года (4–5 раз и более) и наличие сопутствующих заболеваний, таких как общее недоразвитие речи, сопровождающееся нарушением общей и мелкой моторики, отсутствие правильного речевого дыхания. Полученные данные легли в основу разработки экспериментальной системы дыхательной гимнастики для детей 4–5 лет с ослабленным здоровьем. В формирующем педагогическом эксперименте была реализована разработанная методика направленного совершенствования функций системы внешнего дыхания. Педагогический эксперимент длился 10 месяцев.

Методы статистической обработки полученных результатов. Полученные результаты обработаны методами математической статистики и теории вероятности с использованием стандартного программного обеспечения. Осуществлен расчет числовых характеристик выборки: среднее арифметическое, ошибка среднего арифметического и среднее квадратичное отклонение. Достоверность различий результатов в контрольной и экспериментальной группе оценивали по расчету *t*-критерия Стьюдента. Достоверность результатов исследований и наблюдений определяли с помощью доверительного интервала средних величин при уровне значимости (*P*) 0,005; 0,05; 0,01.

Анализ документальных материалов. Учитывали заболеваемость острыми респираторными инфекциями; состояние здоровья детей изучали по данным медицинских карт, результатам комплексных обследований, проводимых в детских поликлиниках, семейному анамнезу и медицинским справкам. Для

определения уровня заболеваемости детей острыми респираторными инфекциями анализировали показатели количества заболеваний за год, число дней, пропущенных по болезни, продолжительность одного случая острой респираторной инфекции.

Организация исследования. Исследование проводили поэтапно в период с 2014 г. по 2016 г.

На первом этапе (2014–15 гг.) анализировали научно-методическую литературу, выявляли проблемные вопросы, сформулировали цель, задачи, методологию исследования, определили базу для проведения исследования, сформировали контрольную и экспериментальную группы; изучили медицинские карты для оценки состояния здоровья детей, посещающих учреждения дошкольного образования.

На втором этапе (2014–15 гг.) разработана экспериментальная система дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем. Определены критерии и методы оценки влияния средств и форм занятий на параметры, характеризующие физическое состояние детей. Внедрена система дыхательной гимнастики в практику работы экспериментальной группы детей с ослабленным здоровьем.

На третьем этапе (2015–16 гг.) – проанализировали и обобщили результаты экспериментальной работы, провели контроль динамики показателей физического здоровья.

Исследование проводили на базе кафедры физического воспитания и спорта учреждения образования «Полоцкий государственный университет» с сентября 2014 по апрель 2016 гг., а также на базах государственных учреждений образования Ясли-сад № 2, 7, 8 г. Новополоцка. Полученные результаты представлены в таблицах 2, 3. В программу оздоровления были включены специальные, имитационные, корригирующие, развивающие упражнения и подвижные игры.

Таблица 2 – Физкультурно-оздоровительные мероприятия для детей экспериментальной группы

Формы занятий физическими упражнениями	Средства физической культуры в работе с детьми	Место проведения занятий	Время в расписании дня, длительность, частота	Особенности методики занятий
Утренняя гигиеническая гимнастика	Специальные упражнения	Зал, группа	Утром, 7–12 минут 2–3 раза в неделю	Игровой метод, упражнения для обучения носовому дыханию
Элементы физического воспитания в расписании дня	Подвижные игры с элементами дыхательной гимнастики, дыхательные упражнения	Группа, площадка	В течение дня, по 15–20 минут, 2–3 раза в неделю	Статические, динамические дыхательные упражнения
Дыхательная гимнастика	Развивающие игры; дыхательные упражнения; речевые упражнения	Спортивный зал	2 раза в неделю 20–35 минут	Периоды: адаптационный, тренирующий, стабилизационный
Физкультурные занятия	Общеразвивающие упражнения, корригирующие упражнения, подвижные игры	Спортивный зал	1 раз в неделю, 20–25 минут	Игровые методы, футбол-аэробика
Физкультурные занятия на прогулке	Развивающие игры	Спортивная площадка	1 раз в неделю, 20–25 минут	Игровые методы
Закаливание	Естественные факторы природы	Группа	Вторая половина дня, 1,5 минуты, ежедневно	Дыхательные упражнения, воздушные ванны

Таблица 3 – Физкультурно-оздоровительные мероприятия для детей контрольной группы

Формы занятий физическими упражнениями	Средства физической культуры	Место проведения занятий	Время в расписании дня, длительность, частота	Особенности методики проведения
Утренняя гигиеническая гимнастика	Общеразвивающие упражнения	Зал, группа	Утром, 7–12 минут 2–3 раза в неделю	Игровой метод
Физкультурные занятия	Общеразвивающие упражнения, корригирующие упражнения, подвижные игры	Спортивный зал	2 раза в неделю, 20–25 минут	Игровой метод
Физкультурные занятия на прогулке	Развивающие игры	Площадка	1 раз в неделю, 20–25 минут	Игровой метод
Закаливание	Естественные факторы природы	Группа	Вторая половина дня, 1,5 минуты, ежедневно	Систематичность дыхательных упражнений, воздушные ванны

Дыхательная гимнастика – действенный фактор оздоровления детей и снижения заболеваемости, увеличения их работоспособности, кроме этого она способствует повышению внимания, улучшению памяти.

В контрольной группе содержание занятий соответствовало учебной программе дошкольного образования [10].

Обоснование системы дыхательной гимнастики для детей с ослабленным здоровьем в условиях учреждений дошкольного образования. Содержание основных периодов дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем подбирали с учетом уровня физического развития и физической подготовленности исходя из общих положений механизмов адаптации детского организма и особенностей иммунитета. Установили общую продолжительность курса дыхательной гимнастики в течение 10 месяцев. Предусмотрели три периода тренировочных воздействий. Адаптационный период – 4–6 недель, тренирующий – 26–28 недель и стабилизационный – 8 недель.

В процессе педагогических наблюдений выявили, что продолжительность адаптационного периода для детей с ослабленным здоровьем определялась индивидуальными особенностями детей, уровнем исходного состояния физического развития и физической подготовленности, в целом составила 4–6 недель. Продолжительность стабилизационного периода для решения задач, направленных на поддержания достигнутого уровня адаптации, увеличивали за счет летних каникул и самостоятельного выполнения комплексов специальных дыхательных упражнений, выполняемых совместно с родителями.

Методика дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем в адаптационном периоде. Адаптационный период в общем курсе дыхательной гимнастики для детей с ослабленным здоровьем стал наиболее важным и сложным по своим организационным, методическим и коррекционным задачам в организации исследования. Динамика педагогических наблюдений свидетельствовала о повышении не только физического, но и эмоционального состояния детей, участвующих в педагогическом эксперименте. Основной задачей адаптационного периода дыхательной гимнастики для детей с ослабленным здоровьем была нормализация функций системы внешнего дыхания с постепенным расширением двигательной активности и функциональных возможностей. Частными задачами адаптационного периода дыхательной гимнастики стали: поддержание функциональных резервов дыхания на уровне, достаточном для обеспечения обычных возрастных нагрузок; улучшение бронхиальной проходимости; предупреждение возникновения повторных острых респираторных заболеваний. В занятия включали упражнения с гимнастическими палками, фитболами, надувными мячами, игрушками разных размеров, резиновыми мячами. Продолжительность занятия составляла 20–25 минут. Общеразвивающие упражнения сочетали с дыхательными упражнениями. Для ускоренного освоения техникой правильного дыхания эти упражнения вводили в утреннюю гигиеническую гимнастику и физкультурные занятия (по 3–4 упражнения на каждом занятии) (табл. 4).

Разработка методики дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем в тренирующем периоде. По результатам адаптационного периода разработали методику дыхательной гимнастики тренирующего периода, в котором постепенно и планомерно повышали физическую нагрузку. Решали частные задачи, направленные на укрепление дыхательной мускулатуры, активизацию лимфо- и кровообращения в бронхолегочной системе, адаптацию детского организма к расширению объема и интенсивности физической нагрузки. Продолжительность занятия составляла 25–30 минут. На физкультурных занятиях и утренней гимнастике выполняли специальные дыхательные упражнения из адаптационного периода, с увеличением дозировки до 6–8 раз и темпа выполнения упражнений. Специальные упражнения наряду с общеразвивающими упражнениями способствовали адаптации детского организма к расширению объема и интенсивности физической нагрузки.

Методика дыхательной гимнастики для детей с ослабленным здоровьем дошкольного возраста в стабилизационном периоде. Стабилизационный период общего курса дыхательной гимнастики для детей с ослабленным здоровьем характеризовался завершением занятий дыхательной гимнастики и переходом на самостоятельные занятия. В этом периоде дыхательной гимнастики обеспечивали стабильность и адаптацию к увеличению объема и интенсивности физической нагрузки, определению оптимальной нагрузки в самостоятельной двигательной активности. Решали частные задачи: закрепление приобретенных двигательных умений, расширение функциональных возможностей детского организма, повышение иммунитета за счет совершенствования адаптационных механизмов организма детей. Продолжительность занятия составляла 30–35 минут.

На физкультурных занятиях и утренней гимнастике в большем объеме и с большей интенсивностью выполняли дыхательные упражнения адаптационного периода с увеличением дозировки до 8–10 раз и темпа выполнения упражнений. Специальные упражнения в общем курсе физического воспитания детей с ослабленным здоровьем занимали ведущее место для решения задач, направленных на расширение функциональных резервов дыхательной системы и организма.

Таблица 4 – Комплекс специальных дыхательных упражнений для совершенствования функциональных возможностей системы внешнего дыхания, улучшения бронхиальной проходимости

Содержание упражнения	Дозировка, темп	Организационно-методические указания
<i>Подготовительная часть занятия</i>		
«ПАРОВОЗИК» Ходьба по залу с активными движениями рук, согнутыми в локтевых суставах	1–2 мин по 20–30 с	Произносить на каждый шаг «чух-чух-чух»
«ЛЫЖНИК» Имитация ходьбы на лыжах: – на два шага – вдох носом; – на четыре – выдох ртом	1,5–2 мин	На выдохе произносить «м-м-м-м-м»
«ГУСИ ЛЕТЯТ» Медленная ходьба: – руки в стороны – вдох носом; – руки вниз – выдох ртом	1–2 мин	На выдохе произносить «г-у-у-у-у»
<i>Основная часть занятия</i>		
«ЕЖИК» Ежик добрый, не колючий, Посмотри вокруг получше. И.п. – о.с. 1 – поворот головы вправо – вдох носом; 2 – 4 – поворот головы влево – выдох ртом	1–2 мин 5–6 раз	Короткий, шумный длинный
«МАЯТНИК» Влево, вправо, влево, вправо, А затем начнем сначала. И.п. – руки на поясе – вдох носом. 1 – наклон вправо – выдох ртом; 2 – и.п. – вдох носом; 3 – наклон влево – выдох ртом; 4 – и.п. – вдох носом	6–8 раз	Выдох со звуком «т-у-у-х» Медленно, по возможной амплитуде Выдох дольше вдоха (2:1)
«РАДУГА, ОБНИМИ МЕНЯ» И.п. – о.с. 1 – рук в стороны – вдох носом; 2–3 – задержать дыхание; 4 – улыбнуться, произносить звук «с» на выдохе, втянуть живот	3–4 с 6–8 раз	По возможной амплитуде
«ХОРОШО НАМ НАВЕРХУ! КАК ЖЕ ВЫ БЕЗ НАС ВНИЗУ?» И.п. – узкая стойка 1 – встать на пальцы ног, поднять руки, потянуться – вдох носом; 2 – присесть, колени в стороны, руки вперед, на выдохе произнести звук «ш-ш-ш»	6–8 раз	По возможной амплитуде Во время приседания спина прямая
«ПОКАЧИВАНИЕ» Покачаемся слегка, Ведь под нами облака. И.п. – широкая стойка 1 – наклон вправо – «кач» – выдох ртом; 2 – наклон влево – «кач» – выдох ртом	6–8 раз	Медленно, увеличивать длительность выдоха
«ПОВОРОТ» Надо посмотреть вокруг. Рядом ли летит мой друг? И.п. – широкая стойка, руки на поясе. 1 – поворот вправо – вдох носом; 2 – 4 – и.п. – выдох ртом, то же в другую сторону	6–8 раз	Медленно, по возможной амплитуде, увеличивать длительность выдоха
«ХЛОПОК» Солнце мы хлопком все встретим, Так полет свой мы отметим. И.п. – узкая стойка. 1 – руки вверх – вдох носом; 2 – хлопнуть в ладоши, «хлоп» – выдох ртом; 3 – руки в стороны – вдох носом; 4 – и.п. – выдох ртом	6–8 раз	Глубокий, рот закрыт, мощный

Окончание таблицы 4

«ПЧЕЛЫ» Мы представим, что мы пчелы, Мы ведь в небе – нососелы. И.п. – узкая стойка. 1 – руки в стороны – вдох носом; 2 – 4 - руки вниз со звуком «з-з-з» – выдох ртом	6–8 раз	По возможной амплитуде, увеличивать длительность выдоха
«ПРИЗЕМЛЕНИЕ» Приземляться нам пора! Завтра в сад нам, детвора! И.п. – широкая стойка, руки в «замке». 1 – руки верх – вдох носом; 2 – наклон вперед, руки вниз – выдох ртом	2 раза по 10 подпрыгиваний	По возможной амплитуде, медленно
«ШИПЯЩЕЕ ДЫХАНИЕ» Друг на друга пошипим, Язычок мы укрепим. И.п. – о.с. 1 – вдох носом; 2 – выдох с произнесением звука «С»	6–8 раз	Языком создается сопротив- ление выходящему воздуху
«ВЕТЕР» Сильный ветер вдруг подул, Слезки с ваших щек сдул. И.п. – о.с. 1 – вдох носом, выпятить живот; 2 – задержать дыхание на 3–4 с; 3 – сквозь сжатые губы с силой выпустить воздух несколькими отрывистыми выдохами	6–8 раз	Глубокий, удлинять прерывистый выдох
«ГУДОК ПАРОХОДА» Прогудел наш пароход, В море всех он нас зовет. И.п. – о.с. 1 – через нос с шумом набрать воздух; 2 – задержать дыхание на 1–2 с; 3 – с шумом выдохнуть через губы, сложенные «трубочкой», со звуком «у-у-у»	6–8 раз	Вдох глубокий, постепенно увеличивать длительность выдоха
«ПРЬЖКИ» Прыгнем влево, прыгнем вправо, А потом начнем сначала. И.п. – руки на поясе. 1–4 – подпрыгивания на двух ногах на месте с поворотом впра- во – влево	6–8 раз	Дыхание носом
<i>Заключительная часть занятия</i>		
Подвижная игра «Летчик и самолеты»	2–3 мин	По команде «заводятся мо- торы» – произносятся на выдохе «р-р-р-р»; «летают самолеты» – «ж-ж-ж-ж»; «разворачиваются на вира- жах» – «у-у-у-у»; «салятся на посадку» – «ух-ух-ух»

Анализ частоты и продолжительности острых респираторных заболеваний у детей экспериментальной и контрольной групп в педагогическом эксперименте. Показатель резистентности (устойчивости организма к заболеваниям) представляется объективным показателем состояния здоровья детей. На основании медицинских карт была изучена статистика острых респираторных заболеваний в течение учебного года. Частота заболеваний в течение года являлась одним из критериев, позволивших оценить оздоровительную эффективность разработанной методики. В таблице 5 представлено количество случаев заболеваний детей в каждом месяце педагогического эксперимента.

Исходя из полученных данных по общему количеству случаев острых респираторно-вирусных инфекций (ОРВИ) за год в контрольной и экспериментальной группах подсчитали число случаев ОРВИ на одного ребенка в каждой группе. Расчеты показали, что до начала педагогического эксперимента число заболеваний за год в контрольной и экспериментальной группах в среднем составляло $5,3 \pm 0,12$ случаев. После курса дыхательной гимнастики в экспериментальной группе показатель снизился в 1,9 раза и составил $2,82 \pm 0,2$ случаев обращений к врачу за год, в контрольной группе – $4,2 \pm 0,22$ случаев.

На рисунке 1 представлено количество заболеваний острыми респираторно-вирусными инфекциями (ОРВИ) в течение учебного года у детей 4–5 лет контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 5 – Динамика частоты заболеваемости у детей в экспериментальной и контрольной группах в процессе педагогического эксперимента

Группы испытуемых	Месяцы										Всего
	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	
Экспериментальная группа, $n = 33$	11	17	15	11	9	7	11	6	4	2	93
Контрольная группа, $n = 25$	7	12	13	13	11	9	15	10	6	5	101

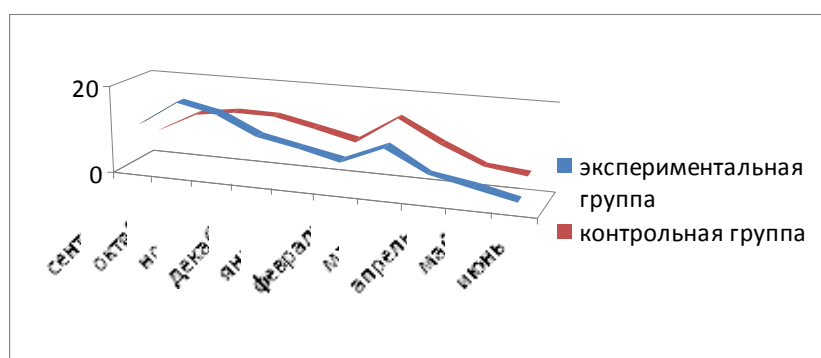


Рисунок 1 – Количество заболеваний острыми респираторно-вирусными инфекциями (ОРВИ) в течение года детей 4–5 лет

У детей с ослабленным здоровьем, как в контрольной, так и в экспериментальной группах на протяжении первых трех месяцев педагогического эксперимента наблюдали низкую степень устойчивости к простудным заболеваниям (осенний период). Весной (конец февраля, март) отмечали обострение заболеваний, однако в экспериментальной группе резистентность к острым респираторным инфекциям оказалась несколько выше, чем в контрольной группе. В настоящее время отсутствует единая точка зрения на причины весенне-осенних обострений. Возможно, переходный период ухудшает адаптационные механизмы детского организма, снижая иммунитет. К январю месяцу выявили определенную устойчивость к острым респираторным заболеваниям детей экспериментальной группы. В феврале и марте месяцев отмечено обострение заболеваний, но в экспериментальной группе степень устойчивости к простудным заболеваниям оказалась несколько выше по сравнению с контрольной группой.

Кроме частоты заболеваний в течение года изучали динамику продолжительности острого респираторного заболевания, подсчитали количество пропущенных дней по болезни. Результаты анализа представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Динамика частоты и длительности заболеваний детей контрольной и экспериментальной групп ($M \pm t$, при $n = 58$)

Показатели	Экспериментальная группа ($n_m = 20$; $n_d = 13$)		p	Контрольная группа ($n_m = 14$; $n_d = 11$)		p
	мальчики	девочки		мальчики	девочки	
	до эксперимента $M \pm t$	после эксперимента $M \pm t$		до эксперимента $M \pm t$	после эксперимента $M \pm t$	
Число случаев ОРВИ (на одного ребенка)	$5,3 \pm 0,12$	$2,82 \pm 0,2$	$p < 0,05$	$4,8 \pm 0,18$	$4,2 \pm 0,22$	$p > 0,05$
Пропущенные по болезни дни (кол-во дней на одного ребенка)	$7,9 \pm 0,9$	$4,4 \pm 0,72$	$p < 0,05$	$8,1 \pm 1,4$	$7,8 \pm 1,1$	$p > 0,05$

Длительность одного случая острой респираторно-вирусной инфекции у детей до начала педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной группах составила $8,1 \pm 1,4$ и $7,9 \pm 0,9$ пропущенных дней по болезни. После курса дыхательной гимнастики в экспериментальной группе показатель снизился почти в 2 раза и составил $4,4 \pm 0,72$ пропущенных дней. В контрольной группе остался практически неизменным и составил $7,8 \pm 1,1$ пропущенных дней. Тенденция уменьшения количества и продолжительности острых респираторно-вирусных инфекций позволила оценить эффективность разработанной системы дыхательной гимнастики с детьми, отнесенными к группе ЧБД.

Приведенные результаты свидетельствуют об эффективности применения в работе с детьми 4–5 лет с ослабленным здоровьем средств и методов дыхательной гимнастики, которые способствуют снижению кратности повторных респираторных заболеваний и уменьшают длительность течения заболевания.

Выводы. Анализ динамики частоты и продолжительности респираторного заболевания у детей с ослабленным здоровьем по итогам педагогического эксперимента показал, что в экспериментальной группе количество случаев острых респираторных вирусных инфекций на одного ребенка в течение года снизилось в 1,9 раза, тогда как в контрольной группе – в 1,1 раза. Длительность одного случая острой респираторно-вирусной инфекции в экспериментальной группе составило $4,4 \pm 0,72$, в контрольной группе – $7,8 \pm 1,1$ пропущенных дней. Приведенные данные подтверждают эффективность применения оздоровительных мероприятий в работе с детьми 4–5 лет с ослабленным здоровьем в процессе применения средств и методов дыхательной гимнастики, направленных на снижение кратности повторных респираторных заболеваний и уменьшение длительности течения заболевания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбицкий, В.Ю. Часто болеющие дети / В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов, И.А. Камаев. – СПб. : Мор. Петербург, 2003. – 180 с.
2. Логвина, Т.Ю. Физкультура, которая лечит : пособие для педагогов и мед. работников дошк. учреждений / Т.Ю. Логвина. – Мозырь : Белый ветер, 2003. – 149 с.
3. Детские болезни / под ред. акад. РАМН А.А. Баранова. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 1008 с.
4. Инфекционные болезни у детей / под ред. В.Н. Тимченко. – СПб. : СпецЛит, 2012. – 640 с.
5. Альбицкий, В.Ю. Часто болеющие дети: Клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. / В.Ю. Альбицкий, А.А. Баранов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1986. – 181 с.
6. Оздоровление и реабилитация часто болеющих детей в дошкольных учреждениях / под ред. З.С. Макаровой, Л.Г. Голубевой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 180 с.
7. Быкова, Л.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям / Л.И. Быкова. – М. : Просвещение, 1991. – 60 с.
8. Анисимова, М.С. деятельность детей младшего и среднего дошкольного возраста / М.С. Анисимова, Т.В. Хабарова. – М. : Детство-Пресс, 2014. – 208 с.
9. Потапчук, А.А. Лечебные игры и упражнения для детей / А.А. Потапчук. – СПб. : Речь, 2007. – 99 с.
10. Учебная программа дошкольного образования / Мин-во образования Респ. Беларусь. – 2012. – 415 с.

Поступила 12.05.2016

POSSIBILITIES OF EXPANSION OF FUNCTIONAL ALLOWANCES OF SYSTEM OF EXTERNAL BREATH IN WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AS MEANS OF PHYSICAL CULTURE

T. LOGVINA, S. PROKOPKINA

In article results of pedagogical experiment in which efficiency of the developed program of application of special physical exercises for expansion of functionality of system of external breath in work with the children belonging to the category has been proved are provided it is frequent and long ill, in the course of occupations by physical exercises.

Key words: *health, children, acute respiratory infection, breathing exercises.*

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ – ЗАЛОГ ПРОЦВЕТАНИЯ СТРАНЫ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

(Новополоцк, 31 марта 2016 года)

Научно-педагогическая конференция «*Образование и воспитание – залог процветания страны*», посвященная 50-летию Новополоцкого городского комитета ЛКСМБ, состоялась 31 марта 2016 г. на базе Полоцкого государственного университета. В работе конференции приняли участие учителя, учащиеся, педагогические работники общеобразовательных учебных заведений, преподаватели Полоцкого государственного университета, представители исполнительного комитета г. Новополоцка. И хотя проблемное поле конференции было заявлено достаточно широко, обсуждение в основном сконцентрировалось вокруг следующих вопросов:

- место и роль учреждений образования в воспитании молодежи;
- успехи комсомола Новополоцка в строительстве города;
- воспитательная практика отдельных городских организаций БРСМ;
- совместная деятельность университета и учреждений образования по обеспечению профориентационной работы.

Отдельные выступления помещены в данной рубрике.

СОЗИДАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КОМСОМОЛА – МОЛОДЕЖНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ БЕЛАРУСИ (к 50-летию Новополоцкой городской комсомольской организации)

С.И. ДРОЗДОВА

(Полоцкий государственный университет)

29 октября 1918 г. в Москве на I съезде рабочей и крестьянской молодежи был создан Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ). Целью организации являлось вовлечение трудящейся молодежи в активное строительство Советской России. Так началась история Российского коммунистического союза молодежи. Впоследствии он стал всесоюзным и вошел в историю как Всесоюзный Ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ).

Свою яркую страницу в историю комсомола внесла орденосная Новополоцкая городская комсомольская организация. Пятьдесят лет назад 29 марта 1966 г. состоялась первая конференция, которая «узаконила» создание комсомольской организации нового строящегося города. Новополоцку на тот момент исполнилось восемь лет. В конференции приняли участие делегаты от 20 комсомольских организаций (всего на учете в городской комсомольской организации состояло 3768 членов ВЛКСМ).

Становление и развитие Новополоцка неразрывно связаны с деятельностью комсомола. Ведь именно комсомол объявил сооружение первенца белорусской нефтехимии республиканской, а затем и всесоюзной ударной комсомольской стройкой. В первый же год из разных концов страны прибыли для воплощения грандиозного проекта 2000 юношей и девушек. Разные дороги привели молодежь на ударную стройку. У многих не было опыта, было трудно, но увлеченность, вера в возможность построить своими руками столицу белорусской нефтехимии объединяла в большой и дружный коллектив. Преодоление трудностей лишь закаляло комсомольцев, помогало найти свое призвание. И они не только работали, но и учились в школах рабочей молодежи, училищах, техникумах, вузах, становились бригадирами, инженерами, руководителями разного уровня. Многие молодые строители переквалифицировались в нефтепереработчиков и химиков, продолжали трудовые биографии на предприятиях, построенных своими руками.

История городской комсомольской организации неотделима от истории всесоюзного и белорусского комсомола. Самые значимые события, дела, достижения в период 1966–91 гг. очень ярко иллюстрирует орденосная Новополоцкая комсомольская организация. О ее заслугах перед Отечеством свидетельствуют высокие государственные награды: три ордена Ленина, ордена Красного Знамени и Трудо-

вого Красного Знамени, орден Октябрьской Революции. Никакая другая общественно-политическая организация не удостоивалась столь высокого признания своих заслуг.

В Новополоцке при строительстве нефтеперерабатывающего гиганта, как и при восстановлении народного хозяйства после Отечественной войны, освоении целины, строительстве Братской ГЭС, БА-Ма, появились новые традиции и формы активного участия молодежи в решении народнохозяйственных задач. Именно здесь рождался опыт создания комсомольско-молодежных коллективов, студенческих строительных отрядов, организации общественных призывов на ударные объекты.

Для современной молодежи актуален опыт комсомола по созданию системы поиска и развития талантов, форм работы, дававших старт молодым в науку, искусство, спорт. Одним из элементов этой системы стали награды для различных категорий молодежи за ударный, творческий труд, достижения в учебе, науке, воинской службе. Очень престижной наградой была премия Ленинского комсомола. За 25 лет лауреатами премии ВЛКСМ стали 5527 человек.

Особого внимания заслуживает работа комсомола по укреплению связи с армией и Военно-морским флотом. Комсомольские организации города устанавливали шефство над воинскими частями. В сознании советской молодежи служба в армии считалась не только долгом, но и честью. Для воспитания юношей и девушек в духе патриотизма активно использовались такие формы, как проводы призывников в ряды Советской Армии, военно-спортивные игры «Орленок» и «Зарница», организация лагеря ЮДСА (юных друзей Советской армии), походы по местам боевой и трудовой славы советского народа, известный всей республике городской туристический клуб «Эридан», музей боевой славы СШ № 2, лыжная военно-патриотическая операция «Память».

На средства комсомольцев нефтеперерабатывающего завода был построен танк «Белорусский нефтяник». За право служить в его экипаже боролись все призывники предприятия. Комсомольская организация НПЗ поддерживала самые активные связи с воинской частью на протяжении многих лет.

Комсомол города активно шефствовал над кораблями Балтийского флота, проводил большую поисковую работу. Установление памятника партизанской связной Лилии Костецкой – итог данной работы.

Судьбы молодых новополочан, подчас трагические, нашли отражение в экспозициях областного музея воинов-интернационалистов. Создавал его В.Б. Чкалов, который в 70-е годы работал первым секретарем городского комитета ЛКСМБ и сам был участником этих событий. Он стал также инициатором создания музея городской комсомольской организации.

Хозяйственные инициативы комсомола в годы перестройки подтверждают тезис о том, что экономика страны может развиваться быстрее, опираясь на высокий уровень образования и профессионализма молодежи. В Новополоцке активно развивалось движение по строительству молодежных жилищных кооперативов (МЖК), направлению молодых семей из города на постоянное место жительства в сельскую местность с предоставлением им жилья и многое другое. Именно комсомол оказался наиболее восприимчивым к идее коренного реформирования советского общества, адаптации его к новым общественно-политическим условиям.

Ситуация резко изменилась, когда произошло разделение Советского Союза. Распад государства, кризис политической системы предрешил участь комсомола. Он как часть политической и социальной системы не мог выжить в одиночку. 28 сентября 1991 г. XXII Чрезвычайный съезд ВЛКСМ постановил считать исчерпанной политическую роль ВЛКСМ как федерации коммунистических союзов молодежи. Основной причиной самороспуска комсомола являлась не исчерпанность его возможностей, а неостребованность.

Добрые и славные дела комсомола остаются в памяти людей, песнях, книгах, стихах, городах и заводах, созданных руками наших современников. На его истории можно и нужно воспитывать последующие поколения молодежи.

Именно для этих целей в Новополоцке создана музейная экспозиция, посвященная истории городской комсомольской организации. Она возвращает нас к истокам Новополоцка.

Сегодня с уверенностью можно говорить, что традиции комсомола достойно продолжает городская общественная организация «Белорусский республиканский союз молодежи».

Нынешним поколением новополочан пишется современная история города. Верность традициям, чувство гордости за свой город – город молодости, город комсомольской славы, желание оставить свой след в его истории – слагаемые успешного развития Новополоцка сегодня и в будущем.

СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ, ИДЕМ В БУДУЩЕЕ!**К.Н. КИСЛОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Очень важным для гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения является сохранение преемственности молодежного движения. В Полоцком государственном университете сильны традиции комсомола. Многие из того, что было заложено и сформировано когда-то комсомольцами, взято на вооружение. Белорусский республиканский союз молодежи – официальный преемник комсомола. Одним из примеров преемственности поколений стала организация вторичной занятости студентов – студенческих отрядов.

Когда-то в далеком 1969 г. студенты тогда еще Новополоцкого политехнического института в составе строительного отряда «Эврика-69» отправились в Дубровенский район на мелиоративные работы. Именно с этого года началась славная история студотрядовского движения университета.

За прошедшее время наши отряды побывали на многих строительных объектах Советского Союза: возводили дома, фермы, предприятия, значимые объекты. После распада СССР деятельность студенческих отрядов прекратилась, однако после создания Белорусского республиканского союза молодежи движение было снова возрождено.

Современная история студотрядовского движения нашего университета богата на имена и достижения. В университете создан Штаб трудовых дел, который занимается формированием студенческих отрядов. Сейчас это отряды не только строительного направления, как было во времена комсомола, но и педагогические, сервисные. Однако приоритет как и раньше отдается строительным отрядам. За время работы Штаба были сформированы сотни отрядов, которые трудились на строительстве объектов в разных уголках Беларуси и за ее пределами.

Гордость первичной организации ОО «БРСМ» университета – студенческий строительный отряд «Два города», который на протяжении нескольких лет трудился на всероссийской молодежной стройке «Бованенково» в Ямало-Ненецком автономном округе Российской Федерации. Отряд не раз признавался лучшим в стране, а в 2014 г. его комиссар Н. Розум был отмечен Благодарностью Государственного секретаря Союзного государства Г.А. Рапота за достигнутые трудовые успехи и значительный вклад в развитие движения студенческих отрядов Союзного государства. Также Н. Розум стал студентом года Витебщины-2015.

Еще одна наша гордость – имени героя Советского Союза В.И. Еронько студенческий строительный отряд «Двина», который по результатам республиканского конкурса «Третий трудовой семестр-2014» стал лучшим студенческим отрядом страны и на 42-м съезде Белорусского республиканского союза молодежи получил переходящее знамя лучшего отряда из рук главы государства. Комиссар отряда А. Бирюков признан Человеком года города Новополоцка в номинации «Молодежь».

С 1969 г. каждое трудовое лето в университете формируется строительный отряд с названием «Эврика». В 2015 г. ребята трудились на строительстве первой белорусской атомной электростанции на Всебелорусской молодежной стройке в городе Островце. По итогам республиканского конкурса «Третий трудовой семестр-2015» отряд стал лучшим в стране и получил переходящее знамя из рук вице-премьера Н.И. Качановой. Уже второй раз знамя лучшего студенческого отряда остается у нас в вузе.

Преемственность поколений проявляется и в том, что в университете сформирован молодежный отряд охраны правопорядка (дружинников). Студенты выходят патрулировать город совместно с патрульно-постовой службой города Новополоцка. По итогам 2015 г. отряд стал лучшим в области, а его командир А. Мазаник был награжден нагрудным знаком отличия.

Первичная организация ОО «БРСМ» Полоцкого государственного университета – инициатор проведения встреч поколений «Нам этот мир завещано беречь», «От чистого сердца простыми словами», на которых студенческий актив чествует ветеранов Великой Отечественной войны и Труда. Студенты делятся своими достижениями со старшим поколением.

Сегодня первичная организация общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи» Полоцкого государственного университета насчитывает более 2600 членов, что составляет 60% от общего количества студентов. Студенчество – это самая передовая и активная часть государства. Отраднo, что славные комсомольские традиции, сформированные в Новополоцке, продолжают в Полоцком государственном университете.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ – ЗАЛОГ ПРОЦВЕТЕНИЯ СТРАНЫ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

(Новополоцк, 31 марта 2016 года)

Научно-педагогическая конференция «*Образование и воспитание – залог процветания страны*», посвященная 50-летию Новополоцкого городского комитета ЛКСМБ, состоялась 31 марта 2016 г. на базе Полоцкого государственного университета. В работе конференции приняли участие учителя, учащиеся, педагогические работники общеобразовательных учебных заведений, преподаватели Полоцкого государственного университета, представители исполнительного комитета г. Новополоцка. И хотя проблемное поле конференции было заявлено достаточно широко, обсуждение в основном сконцентрировалось вокруг следующих вопросов:

- место и роль учреждений образования в воспитании молодежи;
- успехи комсомола Новополоцка в строительстве города;
- воспитательная практика отдельных городских организаций БРСМ;
- совместная деятельность университета и учреждений образования по обеспечению профориентационной работы.

Отдельные выступления помещены в данной рубрике.

СОЗИДАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КОМСОМОЛА – МОЛОДЕЖНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ БЕЛАРУСИ (к 50-летию Новополоцкой городской комсомольской организации)

С.И. ДРОЗДОВА

(Полоцкий государственный университет)

29 октября 1918 г. в Москве на I съезде рабочей и крестьянской молодежи был создан Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ). Целью организации являлось вовлечение трудящейся молодежи в активное строительство Советской России. Так началась история Российского коммунистического союза молодежи. Впоследствии он стал всесоюзным и вошел в историю как Всесоюзный Ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ).

Свою яркую страницу в историю комсомола внесла орденосная Новополоцкая городская комсомольская организация. Пятьдесят лет назад 29 марта 1966 г. состоялась первая конференция, которая «узаконила» создание комсомольской организации нового строящегося города. Новополоцку на тот момент исполнилось восемь лет. В конференции приняли участие делегаты от 20 комсомольских организаций (всего на учете в городской комсомольской организации состояло 3768 членов ВЛКСМ).

Становление и развитие Новополоцка неразрывно связаны с деятельностью комсомола. Ведь именно комсомол объявил сооружение первенца белорусской нефтехимии республиканской, а затем и всесоюзной ударной комсомольской стройкой. В первый же год из разных концов страны прибыли для воплощения грандиозного проекта 2000 юношей и девушек. Разные дороги привели молодежь на ударную стройку. У многих не было опыта, было трудно, но увлеченность, вера в возможность построить своими руками столицу белорусской нефтехимии объединяла в большой и дружный коллектив. Преодоление трудностей лишь закаляло комсомольцев, помогало найти свое призвание. И они не только работали, но и учились в школах рабочей молодежи, училищах, техникумах, вузах, становились бригадирами, инженерами, руководителями разного уровня. Многие молодые строители переквалифицировались в нефтепереработчиков и химиков, продолжали трудовые биографии на предприятиях, построенных своими руками.

История городской комсомольской организации неотделима от истории всесоюзного и белорусского комсомола. Самые значимые события, дела, достижения в период 1966–91 гг. очень ярко иллюстрирует орденосная Новополоцкая комсомольская организация. О ее заслугах перед Отечеством свидетельствуют высокие государственные награды: три ордена Ленина, ордена Красного Знамени и Трудово-

го Красного Знамени, орден Октябрьской Революции. Никакая другая общественно-политическая организация не удостоивалась столь высокого признания своих заслуг.

В Новополоцке при строительстве нефтеперерабатывающего гиганта, как и при восстановлении народного хозяйства после Отечественной войны, освоении целины, строительстве Братской ГЭС, БА-Ма, появились новые традиции и формы активного участия молодежи в решении народнохозяйственных задач. Именно здесь рождался опыт создания комсомольско-молодежных коллективов, студенческих строительных отрядов, организации общественных призывов на ударные объекты.

Для современной молодежи актуален опыт комсомола по созданию системы поиска и развития талантов, форм работы, дававших старт молодым в науку, искусство, спорт. Одним из элементов этой системы стали награды для различных категорий молодежи за ударный, творческий труд, достижения в учебе, науке, воинской службе. Очень престижной наградой была премия Ленинского комсомола. За 25 лет лауреатами премии ВЛКСМ стали 5527 человек.

Особого внимания заслуживает работа комсомола по укреплению связи с армией и Военно-морским флотом. Комсомольские организации города устанавливали шефство над воинскими частями. В сознании советской молодежи служба в армии считалась не только долгом, но и честью. Для воспитания юношей и девушек в духе патриотизма активно использовались такие формы, как проводы призывников в ряды Советской Армии, военно-спортивные игры «Орленок» и «Зарница», организация лагеря ЮДСА (юных друзей Советской армии), походы по местам боевой и трудовой славы советского народа, известный всей республике городской туристический клуб «Эридан», музей боевой славы СШ № 2, лыжная военно-патриотическая операция «Память».

На средства комсомольцев нефтеперерабатывающего завода был построен танк «Белорусский нефтяник». За право служить в его экипаже боролись все призывники предприятия. Комсомольская организация НПЗ поддерживала самые активные связи с воинской частью на протяжении многих лет.

Комсомол города активно шефствовал над кораблями Балтийского флота, проводил большую поисковую работу. Установление памятника партизанской связной Лилии Костецкой – итог данной работы.

Судьбы молодых новополочан, подчас трагические, нашли отражение в экспозициях областного музея воинов-интернационалистов. Создавал его В.Б. Чкалов, который в 70-е годы работал первым секретарем городского комитета ЛКСМБ и сам был участником этих событий. Он стал также инициатором создания музея городской комсомольской организации.

Хозяйственные инициативы комсомола в годы перестройки подтверждают тезис о том, что экономика страны может развиваться быстрее, опираясь на высокий уровень образования и профессионализма молодежи. В Новополоцке активно развивалось движение по строительству молодежных жилищных кооперативов (МЖК), направлению молодых семей из города на постоянное место жительства в сельскую местность с предоставлением им жилья и многое другое. Именно комсомол оказался наиболее восприимчивым к идее коренного реформирования советского общества, адаптации его к новым общественно-политическим условиям.

Ситуация резко изменилась, когда произошло разделение Советского Союза. Распад государства, кризис политической системы предрешил участь комсомола. Он как часть политической и социальной системы не мог выжить в одиночку. 28 сентября 1991 г. XXII Чрезвычайный съезд ВЛКСМ постановил считать исчерпанной политическую роль ВЛКСМ как федерации коммунистических союзов молодежи. Основной причиной самороспуска комсомола являлась не исчерпанность его возможностей, а невостребованность.

Добрые и славные дела комсомола остаются в памяти людей, песнях, книгах, стихах, городах и заводах, созданных руками наших современников. На его истории можно и нужно воспитывать последующие поколения молодежи.

Именно для этих целей в Новополоцке создана музейная экспозиция, посвященная истории городской комсомольской организации. Она возвращает нас к истокам Новополоцка.

Сегодня с уверенностью можно говорить, что традиции комсомола достойно продолжает городская общественная организация «Белорусский республиканский союз молодежи».

Нынешним поколением новополочан пишется современная история города. Верность традициям, чувство гордости за свой город – город молодости, город комсомольской славы, желание оставить свой след в его истории – слагаемые успешного развития Новополоцка сегодня и в будущем.

СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ, ИДЕМ В БУДУЩЕЕ!**К.Н. КИСЛОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Очень важным для гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения является сохранение преемственности молодежного движения. В Полоцком государственном университете сильны традиции комсомола. Многие из того, что было заложено и сформировано когда-то комсомольцами, взято на вооружение. Белорусский республиканский союз молодежи – официальный преемник комсомола. Одним из примеров преемственности поколений стала организация вторичной занятости студентов – студенческих отрядов.

Когда-то в далеком 1969 г. студенты тогда еще Новополоцкого политехнического института в составе строительного отряда «Эврика-69» отправились в Дубровенский район на мелиоративные работы. Именно с этого года началась славная история студотрядовского движения университета.

За прошедшее время наши отряды побывали на многих строительных объектах Советского Союза: возводили дома, фермы, предприятия, значимые объекты. После распада СССР деятельность студенческих отрядов прекратилась, однако после создания Белорусского республиканского союза молодежи движение было снова возрождено.

Современная история студотрядовского движения нашего университета богата на имена и достижения. В университете создан Штаб трудовых дел, который занимается формированием студенческих отрядов. Сейчас это отряды не только строительного направления, как было во времена комсомола, но и педагогические, сервисные. Однако приоритет как и раньше отдается строительным отрядам. За время работы Штаба были сформированы сотни отрядов, которые трудились на строительстве объектов в разных уголках Беларуси и за ее пределами.

Гордость первичной организации ОО «БРСМ» университета – студенческий строительный отряд «Два города», который на протяжении нескольких лет трудился на всероссийской молодежной стройке «Бованенково» в Ямало-Ненецком автономном округе Российской Федерации. Отряд не раз признавался лучшим в стране, а в 2014 г. его комиссар Н. Розум был отмечен Благодарностью Государственного секретаря Союзного государства Г.А. Рапота за достигнутые трудовые успехи и значительный вклад в развитие движения студенческих отрядов Союзного государства. Также Н. Розум стал студентом года Витебщины-2015.

Еще одна наша гордость – имени героя Советского Союза В.И. Еронько студенческий строительный отряд «Двина», который по результатам республиканского конкурса «Третий трудовой семестр-2014» стал лучшим студенческим отрядом страны и на 42-м съезде Белорусского республиканского союза молодежи получил переходящее знамя лучшего отряда из рук главы государства. Комиссар отряда А. Бирюков признан Человеком года города Новополоцка в номинации «Молодежь».

С 1969 г. каждое трудовое лето в университете формируется строительный отряд с названием «Эврика». В 2015 г. ребята трудились на строительстве первой белорусской атомной электростанции на Всебелорусской молодежной стройке в городе Островце. По итогам республиканского конкурса «Третий трудовой семестр-2015» отряд стал лучшим в стране и получил переходящее знамя из рук вице-премьера Н.И. Качановой. Уже второй раз знамя лучшего студенческого отряда остается у нас в вузе.

Преемственность поколений проявляется и в том, что в университете сформирован молодежный отряд охраны правопорядка (дружинников). Студенты выходят патрулировать город совместно с патрульно-постовой службой города Новополоцка. По итогам 2015 г. отряд стал лучшим в области, а его командир А. Мазаник был награжден нагрудным знаком отличия.

Первичная организация ОО «БРСМ» Полоцкого государственного университета – инициатор проведения встреч поколений «Нам этот мир завещано беречь», «От чистого сердца простыми словами», на которых студенческий актив чествует ветеранов Великой Отечественной войны и Труда. Студенты делятся своими достижениями со старшим поколением.

Сегодня первичная организация общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи» Полоцкого государственного университета насчитывает более 2600 членов, что составляет 60% от общего количества студентов. Студенчество – это самая передовая и активная часть государства. Отраднo, что славные комсомольские традиции, сформированные в Новополоцке, продолжают в Полоцком государственном университете.

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЛОЦКИМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ УНИВЕРСИТЕТОМ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И.В. ДЕМЕНКОВЕЦ
(Новополоцкий лицей)

Современное образование способствует формированию социально активной, профессионально компетентной и мобильной личности, способной к успешной профессиональной деятельности в избранной сфере. Выявить и развить способности каждого ребенка, содействовать его гражданскому становлению, помочь в выборе профессии – основные приоритеты белорусской системы образования. Одной из ее задач является обеспечение преемственности в обучении. В этом плане выпускникам школ, гимназий и лицей Новополоцка очень повезло: продолжить обучение, получить высшее образование они могут в родном городе. Полоцкий государственный университет – вуз для всех: здесь можно получить и физику, и лирику. Взаимовыгодное сотрудничество учреждений общего среднего образования с университетом позволяет решать многие актуальные задачи.

Одной из таких задач является подготовка учащихся к поступлению в высшие учебные заведения и успешное обучение в них. В этом наши интересы полностью совпадают с интересами университета. Представители ПГУ выступают перед учащимися школ города, которые с удовольствием принимают участие в Днях открытых дверей на различных факультетах, тематических экскурсиях, встречах с представителями студенческого актива и преподавателями. Представители ПГУ выступают и перед законными представителями учащихся на родительских собраниях. Данное направление сотрудничества позволяет родителям не ошибиться в выборе дальнейшей образовательной траектории для своего ребенка.

Кроме того, школы города сотрудничают со студенческой службой правовой помощи университета. Занятия с учащимися по методике «Равный обучает равного» проводят студенты юридического факультета. Так, например, в текущем учебном году на базе школ и УО «ПГУ» прошли встречи-тренинги по темам: «Равенство, толерантность, дискриминация», «Права человека», «Труд несовершеннолетних» и др.

С 1 сентября 2015 г. в ГУО «Боровухская средняя школа № 15 г. Новополоцка» открыт профильный 10-й класс педагогической направленности. В связи с этим было подписано соглашение о сотрудничестве УО «ПГУ» и школы для достижения общих целей: повышения образовательного и творческого потенциала учебного заведения, ориентации учащихся на получение педагогических специальностей, качественной подготовки для продолжения образования в ПГУ на первой ступени высшего образования, развития научных исследований в области педагогики. Специалистами кафедры технологии и методики преподавания проведен практический семинар с учителями «Пути профессионального саморазвития педагога», семинар-тренинг для учащихся 10-го класса «Формирование лидерских качеств». Уже сейчас можно говорить об успехах данного направления сотрудничества.

Преподаватели университета в качестве членов жюри принимают участие в школьных научно-исследовательских конференциях. Общение всегда конструктивно, т.к. преподаватели ведут заинтересованный диалог, дают грамотные советы учащимся по выполнению работ.

В свою очередь учащиеся школ участвуют в студенческих конференциях, предметных олимпиадах, проводимых в университете. Важно отметить, что организаторы грамотно строят свою работу, учащиеся всегда поощряются дипломами, сертификатами, что мотивирует их к дальнейшему участию в подобных мероприятиях.

В декабре прошлого года впервые педагоги спортивно-педагогического факультета были приглашены в состав жюри олимпиады по трудовому обучению. Эту практику необходимо продолжать.

Хороший пример сотрудничества – прохождение практики студентов педагогических специальностей на базе наших учреждений образования. Учителя помогают будущим коллегам осваивать методику преподавания учебных предметов, отрабатывают с ними практические приемы работы. Студенты задействованы и во внеучебное время, и в период работы пришкольных лагерей, что позволяет им глубже изучить и понять психологию учащихся.

Многолетний опыт сотрудничества с ПГУ имеет лицей г. Новополоцка. В момент своего становления лицей опирался на помощь специалистов Новополоцкого политехнического института в работе с учащимися физико-математического, физико-химического, экономического профилей. Позже лицей стал называться лицеем при ПГУ. Преподаватели вуза оказывали методическую помощь учителям, организовывали и проводили уроки и факультативы, консультировали учащихся при написании проектов, исследовательских работ.

Сегодня школы остро нуждаются в не только теоретической, хотя и это крайне важно, но, прежде всего, практической, помощи преподавателей Полоцкого государственного университета при подготовке учащихся к республиканским олимпиадам по учебным предметам. Хочется, чтобы эта работа стала систематической. Преподаватели должны быть лично заинтересованы не только в процессе, но и в результате. Положительный опыт сотрудничества в данном направлении есть: до 2013 г. такую помощь в подготовке учащихся к олимпиаде по химии оказывал преподаватель ПГУ Василий Николаевич Линник.

Особое внимание необходимо обратить на организацию исследовательских работ учащихся. Учителя стараются, работы достойны похвалы, но хотелось бы выйти на более высокий уровень. Всем ясно, что в лучшем положении находятся те учреждения, помощь которым оказывают преподаватели вузов. Однократная консультация – это хорошо, но больше пользы, безусловно, будет от научного руководства в написании работы в полном объеме – от выбора темы до защиты, подготовке к областной и республиканской конференциям. Ведь мы делаем общее дело.

Британский историк Томас Фуллер сказал: «Можно жить без друзей, но нельзя без соседей». Эта фраза еще раз доказывает, что ПГУ и учреждения среднего общего образования нуждаются друг в друге.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*канд. пед. наук, доц. В.Н. ЛУХВЕРЧИК
(Полоцкий государственный университет)*

В этом году спортивно-педагогическому факультету исполняется 15 лет. Его появление в составе Полоцкого государственного университета было неслучайным. Во-первых, руководство университета взяло курс на развитие гуманитарного и педагогического направлений. Во-вторых, проводимые в тот период исследования показали, что недостаток высококвалифицированных преподавателей технологии и физической культуры для общеобразовательных школ, средних специальных учебных заведений в Полоцком регионе отрицательно сказывается на физическом развитии и оздоровлении молодежи, профессиональной ориентации учащихся. Поэтому в 1997 г. при машиностроительном факультете была открыта специальность «Трудовое обучение». В 2001 г. был образован самостоятельный факультет – трудового обучения и физического воспитания. В 2006 г. решением Совета университета он переименован в спортивно-педагогический. Первое, что отличает факультет, – высокий динамизм структурных преобразований. Чутко реагируя на запросы и предложения, вызванные реформированием системы образования, дефицитом педагогических кадров, на факультете практически каждый год открываются новые специальности и модернизируются существующие.

В текущей вступительной кампании набор студентов будет осуществляться по следующим специальностям:

- практическая психология;
- дошкольное образование;
- технический труд и техническое творчество;
- обслуживающий труд и изобразительное искусство;
- физическая культура.

На специальностях «Дошкольное образование» и «Физическая культура» подготовка ведется как по очной, так и по заочной форме. Для специалистов, имеющих высшее образование, организована переподготовка по практической психологии и физической культуре.

На кафедре физической культуры и спорта с 2004 г. действует магистратура. Со времени ее открытия прошли магистерскую подготовку и защитили диссертации 52 выпускника факультета.

В настоящее время структура факультета представлена двумя выпускающими кафедрами:

- технологии и методики преподавания;
- физической культуры и спорта.

Образовательно-воспитательную деятельность, направленную на подготовку современного педагога, осуществляют 62 преподавателя, 10 из которых имеют ученые степени и звания.

Преподаватели факультета принимают активное участие в научных, методических и воспитательных мероприятиях, проводимых не только в Полоцке и Новополоцке, но и других регионах нашей республики.

Для обеспечения более тесного сотрудничества с общеобразовательными учреждениями созданы 4 филиала кафедр, заключено 11 договоров о сотрудничестве. Факультет взаимодействует со всеми ву-

зами республики, готовящими педагогические кадры. Установлены партнерские отношения с 8 вузами России. Используются такие формы взаимодействия, как организация олимпиад, проведение тематических онлайн-конференций, приглашение ведущих ученых, педагогов для участия в конференциях, чтении лекций, организации совместных публикаций и др.

Преподаватели факультета принимали самое активное участие в выполнении двух международных проектов: «Темпус: социальная педагогика» и «Белла-Двина», что дало им возможность пройти стажировку в университетах Италии, Германии, Швеции, Латвии.

Но главная гордость факультета – студенты. Для них созданы и функционируют все необходимые структуры, разработана соответствующая нормативная и методическая документация, организована целостная система идеологической и воспитательной работы, успешно проведена аккредитация новых специальностей.

Все это позволяет факультету иметь высокие показатели в учебной, воспитательной, научной и спортивной деятельности.

Сегодня на факультете учится 497 студентов. Существующая система сотрудничества и активного взаимодействия с отделами образования Новополоцка, Полоцкого, Россонского, Верхнедвинского, Мирского, Ушачского и др. районов, позволяет достаточно успешно осуществлять набор абитуриентов, на 100% выполнять план распределения.

Первый выпуск на факультете был осуществлен в 2002 году. Всего, включая выпускников 2015 г., на факультете подготовлено 624 специалиста очной формы обучения. Из них 32 выпускника получили дипломы с отличием.

Успехи студентов выходят за пределы аудиторий. Так, например, два года подряд студент А. Гоман занимал первое место в университетской олимпиаде по информатике. Команды студентов-психологов три последних года становились призерами республиканской олимпиады по психологическим дисциплинам, проводимой в Гомеле. В прошлом учебном году эссе по дисциплине «Введение в специальность», написанное студенткой специальности «Дошкольное образование» Е. Касевич, было признано лучшим в университетском конкурсе. В 2013/14 учебном году группа студентов специальности «Дошкольное образование» в рамках обмена студентами проходила практику в Стокгольмском университете, где они знакомилась с моделью организации шведского дошкольного образования.

Выпускающие кафедры делают все возможное, чтобы придать учебному процессу максимально практическую направленность.

Как один из самых важных факторов формирования будущего специалиста, обладающего необходимыми профессиональными качествами, рассматривается научно-исследовательская работа студентов. По данным отчетов кафедр за последние 5 лет ею занимаются до 85% студентов. Однако только 18% – на постоянной основе (в научных кружках, обществах и лабораториях). Наиболее популярны среди студентов такие формы научной работы, как участие в конференциях (в т.ч. и международных), подготовка материала к публикации в соавторстве и самостоятельно, подготовка экспонатов для выставок, участие в изобретательской деятельности, подготовка работ для участия в республиканском конкурсе и др.

Научные работы наших выпускников А. Субача (2002 г. выпуска), С. Вишневецкой (2012 г. выпуска) и А. Матвиенко (2011 г. выпуска) отмечены на республиканском конкурсе категорией «Лауреат».

За успехи в обучении и высокую результативность в научных исследованиях наши выпускники Р. Бельченков (специальность «Технология. Информатика») и А. Матвиенко (специальность «Физическая культура») вошли в число особо одаренной молодежи республики. Данное направление патронирует Президент Беларуси.

В 2015 г. студенты факультета приняли участие в городском проекте-конкурсе «Стартапы города Новополоцка», где их проекты заняли первое место, что дало возможность достойно представить университет на республиканском уровне.

На факультете большое внимание уделяется организации идеологической и воспитательной работы, целью которой является создание необходимых условий для формирования у студентов здорового образа жизни, развития социальной активности, уважительного отношения к национальным ценностям, понимания собственной миссии.

Уже по своей сути молодежь – самая динамичная инициативная часть общества. 40% студентов факультета – члены БРСМ, 100% – члены профсоюзной организации.

На факультете действуют педагогический и волонтерский отряды. Ежегодно от 8 до 10% студентов участвуют в строительных, сервисных отрядах, организуемых в университете в летний период.

Созданы и функционируют такие органы студенческого самоуправления, как совет старост, совет студентов-кураторов. Старшекурсники, пройдя специальную подготовку, помогают первокурсникам быстрее адаптироваться к студенческой жизни.

Интересно представлена на факультете культурно-эстетическая жизнь студентов. Команды факультета участвуют в соревнованиях КВН, интеллектуальных играх, общеуниверситетских мероприятиях «Дебют», «Мисс Весна», «Лучшая группа» и др.

Благодаря активности студентов факультет входит в пятерку самых креативных. Например, в 2014 г. группа третьего курса специальности «Физическая культура» была признана лучшей и отмечена специальным призом университета.

На факультете создаются все необходимые условия для развития молодых талантов. Студенты активно проявляют себя в танцевальном и вокальном жанрах не только как исполнители, но и как организаторы творческих коллективов. Наш выпускник Максим Евсюков, еще будучи студентом, впервые в истории университета дал сольный концерт на уровне городской эстрады.

Традиционными стали такие масштабные мероприятия, как День факультета, туристский слет, День открытых дверей, День психолога, где молодежь показывает все разнообразие своих способностей и умений.

Показательны успехи студентов-спортсменов. Факультет на протяжении многих лет занимает лидирующую позицию в круглогодичной универсиаде, активно участвует в международных, республиканских и городских соревнованиях. За пятнадцать лет 84 студента выполнили норматив мастера спорта. Успешно сочетать образовательную и тренировочно-соревновательную деятельность студентам-спортсменам позволяет разработанный и отлаженный механизм предоставления индивидуального графика обучения.

Всем известны успехи наших выпускников: Анны Батюшко (серебряного призера XXVIII Олимпийских игр), Андрея и Сергея Костицыных (мастеров спорта международного класса по хоккею, членов национальной сборной), Германа Белякова и Алексея Жерносека (мастеров спорта международного класса по водным лыжам), Екатерины Шлюбской (мастера спорта международного класса по академической гребле), Ирины Кривко (мастера спорта международного класса по биатлону) и многих других.

Задача факультета состоит в том, чтобы обеспечить каждому студенту возможность не только учиться, знакомиться со сферой своей будущей трудовой деятельности, но и создавать соответствующие условия для его дальнейшей социализации, развития творческих интересов и возможностей. Сегодня педагогический коллектив факультета, учитывая мировые тенденции, выстраивает свою образовательную стратегию в русле новой модели, в центре которой находятся студенты. Будущее принадлежит им.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИКА

<i>Самусік А.Ф.</i> “Арол над гняздом сваім”: вылучэнне настаўніцтва ў асобны від прафесійнай дзейнасці на беларускіх землях у XII–XVIII стагоддзях	2
<i>Чекина Е.В.</i> Общие положения концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия	12
<i>Коньшева А.В.</i> Проблема компонентного состава профессиональной компетентности переводчика	18
<i>Стуканов В.Г.</i> Краткосрочные образовательные программы как средство формирования правосознания личности осужденных	23
<i>Ермольчик И.В.</i> Арт-педагогика как результат исторического опыта применения искусства в педагогической практике	28
<i>Мателёнок А.П.</i> Проектирование практических занятий в процессе обучения математике студентов технических специальностей как компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле)	32

ФИЛОСОФИЯ

<i>Ионе В.И.</i> Семиотика «смерти Бога» как выражение идеологии самообожествления в текстах представителей церкви «Нового Мышления»	40
<i>Комаровская А.С.</i> Комплементарность институционального правового регулирования и внеинституционального морального саморегулирования	47
<i>Мацитько О.В.</i> Насилие языка как элемент идеологии в концепции С. Жижека	52
<i>Янковская Л.В.</i> Политическая идеология и национальная идея	59

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Можейко В.А.</i> Культурная безопасность и культурная дипломатия как составляющие культурной политики Беларуси: вызовы и возможные реакции	65
<i>Радзиевский В.А.</i> Полоцк и украинская культура	70
<i>Михайлов В.Д.</i> Концепция социальной справедливости в трактовке белорусских мыслителей XVI–XVII вв.	75
<i>Можейко М.А.</i> Парадигма нелинейного мышления в современной культуре и новые перспективы диалога Запада и Востока	79
<i>Сороко С.М.</i> Микроуровни и макроуровни информационного пространства культуры: к методологии исследования	84
<i>Жабинский А.В.</i> Уникальность Холокоста в истории мировой культуры	89
<i>Спото Р.Н.</i> Проблема определения американских культурных парадигм: на примере эссе Дж. Стейнбека «Америка и американцы»	96

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Гавроник В.И., Руденик В.В.</i> Повышение уровня военно-профессиональной подготовленности военнослужащих боевых подразделений сухопутных войск средствами физической подготовки	101
<i>Широканова Л.И.</i> Оценка и регулирование нагрузки на занятиях физическими упражнениями	107
<i>Додонова Е.А.</i> Этапизация процесса развития мотивации студентов к занятиям физической культурой	115
<i>Кабакович О.М.</i> Стратегии учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике с учащимися 8–11 классов училищ олимпийского резерва	118
<i>Логвина Т.Ю., Прокопкина С.В.</i> Возможности расширения функциональных резервов системы внешнего дыхания в работе с детьми дошкольного возраста средствами физической культуры	122

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Образование и воспитание – залог процветания страны: <i>научно-педагогическая конференция (Новополоцк, 31 марта 2016 года)</i>	130
Дроздова С.И. Созидательная практика комсомола – молодежным организациям Беларуси (к 50-летию Новополоцкой городской комсомольской организации)	130
Кислова К.Н. Сохраняя традиции, идем в будущее!	132
Деменковец И.В. Сотрудничество учреждений общего среднего образования с Полоцким государственным университетом: опыт и перспективы	133
Лухверчик В.Н. Образовательные и воспитательные возможности спортивно-педагогического факультета	134