

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 педагагікі, 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 28.11.16. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 15.84. Уч.-изд. л. 18.97. Тираж 100 экз. Заказ

ПЕДАГОГИКА

УДК 378

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

д-р пед. наук, канд. психол. наук, доц. С.В. МАРИХИН
(Санкт-Петербургский государственный экономический университет)

д-р психол. наук, проф. А.С. ТУРЧИН
(Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел Российской Федерации)

Показана педагогическая целесообразность концептуальных положений и ведущих идей, расширяющих границы логистического подхода применительно к проектированию и реализации содержания педагогического образования nasledующих уровнях: профиля подготовки педагога, содержания учебной дисциплины и его раскрытия в структуре учебной темы, а также в наполнении профессиональных компетенций. Раскрыты возможности формирования педагога, способного готовить профессиональные кадры для инновационного производства, включенного в процесс проектирования и реализации содержания учебной дисциплины. Обосновано положение о детерминирующей роли инновационного характера изменений в содержании образования для выбора эффективной траектории его проектирования, которое получило подтверждение в модернизированной технологии проектирования и реализации содержания педагогического образования. Таким образом, проектирование и реализация содержания педагогического образования в современных условиях позволяют осуществить многоаспектный анализ достижения целей и совершенствования содержания профессионального становления преподавателя вуза.

Ключевые слова: педагогическое образование, проектирование, реализация, инновационный характер, современные условия.

Введение. Современный этап развития общества предполагает подход к развитию образования, определяющийся развитием цивилизации и характеризуемый переходом на позиции личности.

Педагогическая практика современного периода развития системы образования России и Республики Беларусь характеризуется принципиальными изменениями требований к будущему специалисту и поиском путей, обеспечивающих становление профессионально-ценностной ориентации его саморазвивающейся личности, но и формирование у него компетенций проектирования в областях содержания образования и индивидуальных образовательных траекторий.

Социальный заказ двух государств требует формировать у педагогов вуза способности к поиску, анализу получаемой информации, профессиональных знаний и опыта педагогической деятельности в образовательном процессе, необходимые в подготовке профессиональных кадров.

Ключевые задачи обновления содержания подготовки современного педагога, адекватного современному этапу развития общества и образования, понимаются в контексте концепции развития государства «Стратегия-2020».

Следует выделить ряд положений проектирования содержания педагогического образования, раскрытых в научной отечественной и зарубежной литературе: концептуально определены подходы к проектированию и моделированию содержания в диверсификационной системе образования (В.П. Беспалько, В.Ф. Взятыхшев и др.); определены проблемы проектно-творческого процесса, в т.ч. в сфере образования (Н.Г. Винокурова, В.Е. Радионов и др.); разработана модель педагогической системы (П.И. Пидкасистый); исследованы вопросы педагогической интеграции в теории и практике образования (В.С. Безрукова, И.Н. Пашковская и др.).

Зарубежные ученые описывают процессы интеграции в области содержания образования (Дж. К. Джонс, Я. Дитрих, В.Х. Килпатрик и др.); учитывают особенности обучения в современной образовательной среде (Е.Н. Машбиц, П. Хилл и др.).

Анализ результатов исследований, выполненных в области проектирования и реализации педагогического образования, показал, что к началу 90-х годов были получены ощутимые результаты в реше-

нии задач проектирования в поле конкретной педагогической деятельности (А.А. Вербицкий, Н.К. Гамаюнов, Н.А. Масюкова, Н.А. Селезнева, Е.Д. Эльконин), вместе с тем специального исследования путей, условий, факторов, методологии проектной деятельности, охватывающей все уровни педагогического проектирования и реализации содержания педагогического образования, разработано не было.

В то же время можно констатировать недостаток работ, раскрывающих совокупность вопросов проектирования и реализации современного содержания педагогического образования, соответствующего требованиям рынка труда, инновационного производства и новых образовательных стандартов к качеству профессиональной подготовки специалистов для системы образования.

Обозначенные аспекты отечественного и зарубежного опыта в части существующих требований к содержанию образования и реальной результативности педагогического образования позволяют нам определить неточности, раскрываемые по уровням проектирования и реализации содержания педагогического образования.

Основная часть. Проектирование многие ученые рассматривают как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо. Помимо практического сознания людей продуктивное воображение в древности находило отражение в мифологическом сознании, а также в игровом, обыденном сознании многих людей.

Установлено, что создание целевых прообразов и деятельностных программ оказывается доступным каждому человеку независимо от его возраста.

Со временем целевые проекты и программы их осуществления, сохраняемые в сознании и закрепляемые в текстах, делали возможным установление обратной связи и корректировку деятельности на всем ее протяжении. Причем дифференциация видов профессиональной деятельности требовала специального проектного обеспечения каждой из ее форм.

В определенный момент развития общественного сознания люди получили возможность целенаправленно работать над развитием своей способности к проектированию. Проектирование как деятельность стало интенсивно развиваться в рамках инженерно-технической деятельности, архитектуры, строительства. Логика организации проектировочной деятельности предусматривала предварительную проработку идей, вариантов нового объекта, конструирование и моделирование частей и узлов и предшествовало непосредственному их изготовлению.

Применение проектирования в педагогической практике по времени совпадает с развитием исследовательских и экспериментальных форм обучения (первая четверть XX в.).

Среди методистов обсуждается вопрос, что считать исследовательским методом в университете. Имеется в виду та деятельность, в процессе которой обучающиеся, непосредственно общаясь с ее объектом, с известной степенью самостоятельности констатируют новый, им неизвестный факт или, сопоставляя ряд фактов, самостоятельно приходят к новому для них выводу. Предполагается обязательность научно-исследовательских процедур, включающих в себя постановку проблемы, выбор объекта, предмета, формулировку цели и гипотезы; поэтапные действия в определенной логике, получение результата и оценку его достоверности, новизны, теоретической и практической значимости.

На наш взгляд, методолог, выбирая, проектируя и моделируя подходящие предметы исследования, должен составлять и фиксировать всю технологию работы, т.е. указывать, что должно быть в качестве исходного материала, какие орудия и средства должны использоваться, какие действия или процедуры нужно совершать, чтобы получить знания, которые были функционально определены и заданы на первом этапе методологического анализа. В этом случае может быть создана полная ориентировочная основа деятельности, продукты которой могут быть получены с заранее запланированными свойствами.

Можно сказать, что на этом этапе своей работы методолог должен составить проект, модель предстоящих исследований, наметить их основные направления, перечислить необходимые средства и определить метод дальнейшей работы.

По нашему мнению, необходимость массового освоения основ проектирования и моделирования в педагогике становится еще более очевидной, если обратиться к особенностям современного образования. По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Со все увеличивающимся объемом информации приходится сталкиваться преподавателям вуза, чтобы успеть за развитием науки, представленной учебным предметом или специальностью.

Основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность, в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать

источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником способно быть проектирование и моделирование в педагогике.

В целом же в педагогике провозглашается активное начало обучения и практический характер научного знания. При этом речь идет об активности, направленной в будущее. Все более популярной становится трактовка знания как деятельности, преобразующей действительность, – деятельное знание.

Педагоги приходят к убеждению, что «живое» знание, взятое у самой жизни, возникает в ответ на пережитой вопрос. Путь к научной системе требует экспериментального опыта и объяснения себе этого опыта, свободы в целеполагании и выборе средств.

Экспериментальная проба и реконструкция достижений в области познания способствуют развитию способности к рациональному, планомерно-проектному опосредованию своих действий, которое предвзвешивается игрой проектного воображения [1, с. 49].

В качестве условий проектирования, раскрывающих принцип системных взаимодействий и совершенствования образовательной среды, нами выделены: учет индивидуальных запросов конкретного субъекта образовательного процесса – в первую очередь преподавателя и студента и четкое выполнение нормативов, регламентирующих образовательный процесс в вузе.

В качестве первой группы условий реализации содержания педагогического образования были выделены:

а) востребованность целей и содержания подготовки преподавателя при формировании профессиональных знаний, при этом внимание направлено на обеспечение принципа деятельностной основы и когнитивного процесса;

б) оперативность подбора форм и методов, актуализирующих учебный опыт и способности будущего специалиста при выделении приоритетных профессиональных компетенций в структуре социального заказа – на обеспечение принципа реальной потребности и конкурентоспособности специалиста;

в) своевременность и качество обратной связи при осуществлении собственного процесса планирования – на обеспечение принципа системных взаимодействий и совершенствования процесса обучения.

В качестве второй группы условий реализации содержания педагогического образования, нами были выделены:

а) согласованность содержания учебного материала с алгоритмом его изложения при формировании знаний преподавателя, при этом внимание направлено на обеспечение принципа деятельностной основы и когнитивного процесса;

б) актуальность учебного материала на базе объективной информации при выделении приоритетных компетенций в структуре социального заказа – на обеспечение принципа реальной потребности и конкурентоспособности специалиста;

в) специфичность содержания педагогического образования при осуществлении собственного процесса планирования на базе учета его особенностей процесса обучения – на совершенствования образовательного процесса.

Основные положения исследования конкретизируются с позиции организации процесса современного образования и его содержания в профессиональной школе (Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков), в условиях интеграции производства, образования и науки, когда задача проектирования образовательного процесса, обеспечивающего доставку необходимых знаний студенту, является ключевой в решении проблем своевременной, адресной и качественной подготовки специалистов.

Соответственно ведущие тенденции в содержании педагогического образования связываются с изменением целей и значения, которые проявляется в накоплении студентами опыта образовательной деятельности и в его дополнении опытом освоения и использования механизмов проектирования образовательного процесса.

Таким образом, можно выделить следующие наиболее значимые тенденции:

– современные условия развития инновационного производства диктуют потребность в координации актуальных целей педагогического образования и фактического заказа на подготовку специалиста;

– компетенции преподавателя в области своевременного совершенствования образовательного процесса и самообразования личности нуждаются в поиске новых подходов к их проектированию;

– образовательный процесс требует научно обоснованного обеспечения информацией и управления взаимодействиями субъектов образовательного процесса.

Наше исследование опирается на позиции Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.В. Краевского, рассматривающих содержание образования на различных уровнях обобщенности. Причем описанные тенденции характерны для всех уровней содержания.

Соответственно в нашем исследовании проектирование и реализация содержания педагогического образования рассматривается в инвариантной логике применительно к уровню профиля подготовки специалиста, уровню содержания учебной дисциплины и его раскрытия в структуре учебной темы, а также к уровню содержательного наполнения осваиваемых профессиональных компетенций.

Анализ объекта исследования строился на требованиях федеральных государственных образовательных стандартов с учетом специфики динамичной информационной среды (Г.В. Ившина, Г.И. Кирилова, И.Ш. Мухаметзянов, И.В. Роберт).

Процесс проектирования и реализации содержания педагогического образования осуществляется в информационной среде, часть которой является педагогически организованной сферой влияния педагогического вуза (внутренний контур), а часть – естественной сферой влияния социума (внешний контур). Единство и специфичность внутреннего и внешнего контуров отражается в информационных потоках. Информация, необходимая для осуществления определенного этапа педагогического проектирования, объединяется в информационный поток. Совокупность потоков информации, их взаимосвязи и необходимые преобразования рассматривается с позиций интеграции, имеющей сущностное значение для образовательной системы в условиях динамично изменяющейся информационной среды.

Анализ современных тенденций педагогического образования и опыта его проектирования позволил выявить особенности внутреннего и внешнего контуров проектирования содержания современного педагогического образования.

Во внутреннем контуре особенности проектирования содержания педагогического образования:

- обращены к разрушению старых связей, форм и методов организации обучения, зарождению новых связей, новых форм постоянно нарастающей сложности и системности образовательного процесса;

- обусловлены особенностью этого содержания, которое должно отражать социальный заказ, динамично отражать происходящие общественные изменения, обеспечивать изменчивость и преемственность культуры;

- проявляются в постоянном пересмотре содержания образования, корректировке устаревшего знания, включения необходимых новых знаний;

- показывают социально-психологический, профессиональный портрет педагога, описанный на языке компетенций и соотнесенный с индивидуальными образовательными потребностями.

Во внешнем контуре особенности проектирования содержания педагогического образования:

- обусловлены характером современного развития общества, проявляющимся в стремительном росте информации, накоплении и использовании необходимых знаний в различных сферах деятельности человека, потребности и возможности получения им этих знаний;

- проявляются в потребности адаптации нового содержания образования к новым условиям развития общества;

- сводятся к информационному обеспечению образовательных потребностей населения, учитывающих постоянно изменяющиеся запросы рынка труда.

Выделенные тенденции педагогического образования, определившие особенности его проектирования, устанавливают требования к содержанию педагогического образования в инвариантной логике его уровней:

- системность. Ориентация на развитие педагогической системы, взаимосвязь между учебными дисциплинами, взаимосвязь теории с практикой;

- научность. Научная основа проектирования и моделирования содержания педагогического образования: описание структурных характеристик содержания педагогического образования, возможностей его реализации в практике обучения;

- согласованность. Единство целей и смыслов проектирования содержания педагогического образования с позиции требуемых кадров и обеспечения социального заказа на их подготовку и с позиции обеспечения процесса формирования компетенций;

- целостность. Учет опыта проектирования и моделирования, возможность использования инновационного опыта, подходов и технологий, накопленных и успешно реализованных в вузе.

Эффективность и качество современного образования невозможны без пересмотра содержания, форм, методов обучения, организации учебной и исследовательской деятельности и т.д. В этой связи неслучаен интерес к нетрадиционным педагогическим технологиям, которые строятся с учетом интересов, потребностей, возможностей студентов, гарантируют заданный уровень обученности, обеспечивают воспроизводимость образовательных результатов, создают возможность обучающимся реализовывать индивидуальные образовательные технологии [2, с. 12].

В качестве ведущих идей проектирования, моделирования и реализации содержания педагогического образования нами выделена ориентация на развитие педагогической системы, которая проявляется в объективности информации, в возможности ее моделирования. Содержание педагогического образования проектируется с целью генерации и воспроизводства недостающего знания в структуре профессионально значимых компетенций специалиста.

Проведенный нами анализ опыта и подходов к проектированию содержания педагогического образования убеждает, что в условиях развития общества и инновационного производства традиционные для системы образования подходы (системный, личностно-деятельностный, функционально-деятельностный, компетентностный и др.) могут быть дополнены подходами, проверенными практикой и успешно реализованными в обществе.

Исследуя данную проблему, мы пришли к выводу о том, что, опираясь на положения деятельностного подхода к обучению, целесообразно организовывать уже на первых курсах специальное формирование текстовой деятельности на материале учебных дисциплин, относящихся к общепрофессиональному блоку, в процессе которого и будет компенсировано умение работы с текстом [3, с. 13].

Анализ педагогического образования и его содержания с учетом выделенных особенностей непрерывной многоступенчатой подготовки педагогов (А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.) позволил в контексте характерной для данного исследования специфики проектирования, моделирования и реализации содержания педагогического образования выявить его компетентностную направленность, включающую:

- деятельностную основу содержания учебного материала для определенной предметной области и его переложения на методический уровень;
- совершенствование подачи информации для структур образовательного учреждения, занимающихся проектированием и моделированием;
- привлечение работодателей к активной разработке и реализации содержания педагогического образования.

Таким образом, проектирование содержания образования относится к сфере образовательного проектирования. Круг субъектов проектирования содержания образования определяется ситуацией заинтересованных лиц, носителей образовательных потребностей или социальным заказом на определенный уровень образованности. В этот круг могут входить ученые, методисты, администрация, педагоги, работники министерств, региональные власти и др.

Предметами проектирования в педагогике становятся концепции содержания образования, отдельные учебные предметы и курсы, образовательные и учебные программы, учебные пособия, дидактические материалы, программные продукты и т.д. При этом уровень и степень детализации проектного продукта могут быть разными в зависимости от заданной формы представления: концептуальной, содержательной, процессуальной (проект, модель, текст программы, пособия, курса, технология и др.).

Заключение. Современные педагогические проблемы зачастую разрешаются путем создания и внедрения в образовательный процесс инновационных систем, что требует конструктивного проектирования, которое выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на реализацию содержания педагогического образования.

Предпринятый нами анализ теоретических представлений о проектировании позволил заключить, что к настоящему времени в педагогической науке оформляется проектная парадигма, концептуальные основы которой составляют философия образования, общая методология проектирования, теоретические основания педагогики и психологии, формирующие предпосылки и условия развития образовательных систем, состояние образовательной практики.

Технология проектирования и реализации содержания педагогического образования реализует базовые функции: выделение профессионально значимых компетенций специалиста, организацию межличностных взаимодействий, учет требований к содержанию педагогического образования, оценивание результатов проектирования, и предлагает выбор вариативных логистических траекторий: параллельного проектирования, последовательного проектирования и проектирования через специально организованное вспомогательное звено.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марихин, С.В. Проектирование педагогических технологий : моногр. / С.В. Марихин, Н.Г. Винокурова, А.А. Грешных. – СПб. : СПбГУПС МЧС России, 2011. – 175 с.

2. Сманцер, А.П. Педагогические условия проектирования индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста в условиях университетского образования / А.П. Сманцер // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2011. – № 7. – С. 9–13.
3. Турчин, А.С. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами / А.С. Турчин. – М., Кострома : Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 318 с.

Поступила 10.10.2016

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT DESIGN AND IMPLEMENTATION MAINTENANCE OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

S. MARIHIN, A. TURCHIN

It demonstrated the feasibility of pedagogical concepts of the leading ideas and expanding the boundaries of the logistical approach for the design and implementation of the content of teacher education levels: the profile of the teacher training, the content of the discipline and its opening in the structure of educational topics, as well as in the substantive content of competencies mastered.

Reveals the possibility of forming a teacher capable of preparing professionals for innovative production included in the process of designing and implementing the content of the discipline.

Grounded position on the determining role of the innovative nature of the changes in the content of education to select the trajectory of its efficient design, which was confirmed in a modernized technology design and implementation of the content of teacher education.

Thus, the design and implementation of the content of teacher education in modern conditions allows multidimensional analysis of the objectives and to improve the content of professional development of the university teacher.

Keywords: *teacher training, design, implementation, innovative, modern facilities.*

УДК 37.034

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ***канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА**(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

Анализируются основные тенденции современности в развитии социума и образования, обуславливающие ведущие линии нововведений в высшей школе и характеризующие предпосылки для разработки проблемы формирования у обучающихся различных аспектов субъектного опыта в социально-экономической сфере. Наиболее значимыми в числе таких предпосылок автору представляются следующие: глобализация, переход к обществу знаний, высокий динамизм социальных процессов, усиление тенденций субъективации в современном обществе, коммерциализация сферы образования, направленность национальной образовательной политики на повышение качества образования, базирующегося на равновесном балансе интересов государства, общества и личности, его прагматизация. Указанные тенденции актуализируют задачу овладения будущими специалистами социально-экономической компетентностью, целенаправленное формирование которой в практике учреждений высшего образования обусловит баланс социального и личностного заказа на высшее педагогическое образование и обеспечит подготовку выпускников, обладающих специфическим инструментарием деятельности, необходимым для эффективного встраивания ее субъекта в социально-экономическую систему региона, страны, мирового сообщества.

Ключевые слова: *высшее образование, предпосылки обновления высшего образования, социально-экономическая компетентность специалиста.*

Введение. Сегодня развитие национального образования проявляет все противоречия и тенденции, характерные для эволюционного развития образования в мире и объединенные общим понятием его кризиса, который «проявляется в катастрофическом разрыве между содержанием и результатами массового образования, с одной стороны, и требованиями к образованному человеку со стороны профессиональных сообществ, экономических и общественных институтов, с другой» [1, с. 4].

Дело в том, что современная социально-экономическая ситуация в Республике Беларусь обнаруживает обстоятельства, демонстрирующие превосходство динамики экономических изменений над динамикой адаптационной подстройки личности к ним. Приобретенные обучающимися в период их профессиональной подготовки стандартные компетентности оказываются недостаточными, а воспринятые ценности не способны служить ориентирами в перманентно изменяющемся мире и подвергаются переоценке. Страна испытывает значительный дефицит кадров (в т.ч. в сфере образования), располагающих опытом принятия социально- и личностно-эффективных решений в современных экономических условиях. Активно прорисовывается объективная потребность в наличии у специалистов неких характеристик, не относящихся (либо относящихся опосредованно) к профессиональной сфере – неких метапрофессиональных свойств, способствующих более эффективной самореализации в социально-экономическом пространстве.

Основная часть. Рассмотрение феномена образования как сферы социально-культурной практики, а подготовки специалистов образования – как сложной его подсистемы, разнопланово взаимодействующей с социальной средой, обязывает обратиться к характеристике основных тенденций современности в развитии социума и образования, обуславливающих ведущие линии нововведений в высшей школе и характеризующих предпосылки для разработки проблемы формирования у обучающихся различных аспектов субъектного опыта в социально-экономической сфере. Наиболее значимыми в числе таких предпосылок нам представляются следующие:

1. *Глобализация*, влияющая на социально-культурные практики всего человечества в целом и Беларуси в частности. Глобализация раздвигает границы пространства общностей, в которые осознанно включена личность и система образования, и обуславливает наличие свойств открытости и расширение потенциала для взаимообогащения у педагогических культур и процессов. В этом русле особое значение обретают понятия многообразия и вариативности. Вариативные характеристики многообразных пространств, в которые включается индивид, перманентное обнаружение им там целого спектра различных возможностей для реализации собственной субъектности, а также эффектов неопределенности и рисков, все более обращают человека к опыту, выработанному им самим. Итогом этого сложного процесса становится новое свойство индивидуальности, позволяющее человеку идентифицировать себя в широком

многообразии. Весомый вклад в формирование этого универсализирующего личность свойства вносит, несомненно, профессиональная подготовка, в т.ч. в аспекте формирования особой субъектности специалиста образования, позволяющей ему успешно реализовать себя в актуальном социально-экономическом пространстве.

Одним из важнейших проявлений глобализационных процессов является вхождение Беларуси в общеевропейское образовательное пространство. Участие Республики Беларусь в Болонском процессе создает предпосылки серьезного обострения конкуренции на образовательном поле, что актуализирует задачу повышения конкурентоспособности отечественного профессионального образования, подготовки конкурентоспособного специалиста, устремленного к постоянному самосовершенствованию, к активной адаптации на рынке труда.

2. *Переход к обществу знаний*, основанному на детерминирующей роли знания и информации в отношении всех сфер человеческой жизнедеятельности, на эффективности функционирования и продуктивности взаимодействия систем производства, приобретения и применения знаний [2]. При этом основополагающая роль знания в социокультурном воспроизводстве обуславливает ситуацию крайней значимости и фактора незнания. Как отмечают Г.Н. Константинов и С.Р. Филонович, «обретение знания лишь расширяет зону незнания» [3]. В обществе знания многократно возрастает количество и масштаб ситуаций, требующих нестандартной реализации социальных и экономических действий. В условиях неопределенности и неоднозначности крайней необходимостью становится социальное обучение человека, ведущее к общественным изменениям, и формирование у него, как у социально-экономического актора, адаптивности к рискам [4]. «Главной задачей образования должно стать формирование навыков интеллектуального предпринимательства, определяющих желание и способности человека создавать новое знание, решая задачи нового уровня сложности... Интеллектуальное предпринимательство и осознание личных критериев успеха — ключевые характеристики конкурентоспособной личности в обществе знания. Развивая эти характеристики, человек не «бежит от свободы», фиксируя рамки своего бытия, а постоянно раздвигает их, фактически делая свою свободу безграничной» [3]. С равной степенью необходимости такого плана задача относится к содержанию и результатам профессиональной подготовки специалиста образования, учитывая также, что специфика его профессиональной деятельности связана именно с ретрансляцией, переработкой и продуцированием знаний.

3. *Высокий динамизм*, предельно возросшая скорость трансформации всех процессов в обществе. Речь идет в первую очередь о темпах изменений в социальных практиках, стандартах поведения и взаимодействия людей. Многоаспектность, сложность и динамизм современных социальных процессов требуют от человека как их субъекта быть имманентным той социальной системе, элементом которой он является. Актуализируется способность людей конструировать социальный мир, своевременно адаптироваться к его изменениям, умело использовать механизмы самоорганизации социальных процессов. Повышение значения активности человека как субъекта управления такими процессами диктует необходимость возрастания роли его адаптационных возможностей, позволяющих генерировать новые образцы деятельности и поведения. Разработка и реализация современного проекта человека, адекватного эпохе крайнего динамизма и трансформаций, является важнейшей задачей образования. «Учреждение профессионального образования в этом смысле в качестве конечного результата должно вооружить обучающихся знаниями и компетенциями, которые в дальнейшем откроют доступ к занятию социального положения и получению определенных материальных доходов.... При этом основной задачей, стоящей перед вузами, является... подготовка следующего поколения специалистов к управлению не просто изменившимся миром, а изменениями, происходящими в этом мире, или изменениями в будущем» [5, с. 77–79].

4. *Усиление тенденций субъективации в современном обществе*, обуславливающее активизацию устремлений человека к выделению из окружающей социальной действительности, социальных процессов через противопоставление себя этой реальности как объекту познания и действия, признание себя ее «автором», наделенным ответственностью за ее состояние, готовым внести в ее совершенствование личный вклад, задействовать собственную субъектность. Все это не может быть реализовано без определенных (интеллектуальных, духовных, физических и иных) усилий, направленных на самосовершенствование [6]. В этом плане продуктивные практики субъективации, содействующие формированию у личности потребности в социальном действии, обретению ею креативности и реализации ее интеллектуального потенциала, способна обеспечить система профессионального образования (в т.ч. педагогического), наделенная новыми содержательными характеристиками, ведь «субъект практики субъективации постоянно изменяется на основании опыта, в который он вовлечен, который он творит и который в такой же мере изменяет его» [7, с. 8].

5. *Тенденции коммерциализации сферы образования*, обозначившиеся на фоне рыночных методов управления учреждениями образования, стимулирования конкуренции между ними, сокращения финансовой поддержки со стороны государства. Коммерциализация образования предполагает «увеличение доли платных услуг и уровня платности до масштабов, позволяющих получать прибыль учредителям образовательных учреждений и их работникам» [8, с. 76]. Тем самым рынок как институциональный феномен начинает определять содержание целей и задач образования. Активно включаются в обиход такие понятия, как «образовательные предприятия», «образовательный бизнес», «рынок образовательных услуг» и т.п. Данная ситуация позволяет рассматривать взаимоотношения между обучающимися и учреждениями образования как потребительские, в системе которых обучающийся выступает как потребитель образовательных услуг. Рынок образовательных услуг формируется в настоящий момент на всех ступенях образования: дошкольном, общем среднем, дополнительном, профессиональном.

Влияние процесса коммерциализации ориентирует образовательные структуры на самостоятельную деятельность в качестве хозяйствующих субъектов, выстраивающих собственную финансовую политику [9]. В этой связи каждое учреждение образования вынуждено самоопределяться, обретать и пропагандировать собственную специфичность как наиболее привлекательную характеристику производимых образовательных услуг и искать свою «социальную нишу», становясь активным субъектом рыночных отношений. Учреждениям образования приходится конкурировать друг с другом за определенного потребителя, предприимчиво формировать спрос на свои специфические услуги, а не только удовлетворять уже существующие потребительские потребности.

Рост сферы образовательных услуг выдвигает новые требования к массовому педагогическому работнику: он теперь взаимодействует с клиентами, и от качества этого взаимодействия напрямую зависят продажи услуг и доходы учреждения образования, выступающего сегодня, в т.ч. как прибыльная организация. Современный педагогический работник должен позиционировать себя и как специалист, и как менеджер, и как предприниматель, одинаково продуктивно решая педагогические, организационно-административные и маркетинговые задачи.

6. *Направленность национальной образовательной политики* на повышение качества образования, отвечающего вызовам современности и базирующегося на равновесном балансе интересов государства, общества и личности, ее ориентация на идеи концепции устойчивого развития [10]. Принципиальными особенностями такого образования становятся открытость, понимаемая как «направленность на обеспечение человеческими ресурсами развивающихся социальных практик, создание условий для становления и развития человека как творческого субъекта собственной жизнедеятельности, обладающего... социальной позицией, связанной с осуществлением преобразований в социальной, экономической и экологической сферах деятельности» [11, с. 4], и инновационность, сущность которой заключается в создании в сфере образования условий для освоения обучающимися «механизмов рационализаторской и инновационной деятельности, обеспечивающих человеческими ресурсами процессы оптимизации социальной практики и ее инновационного развития» [11, с. 4].

Современный подход к формированию образовательной политики обозначил осознание сути образования как особо сложной системы, управляемой и в то же время самоорганизующейся, находящейся в перманентном взаимодействии с иными социальными системами и составляющей совместно с ними единый общественный организм, входящий затем в структуру целостной системы мирового сообщества. В рамках данного подхода образование позиционировано как социальный институт, чей функционал обращен как на социализацию и профессиональную подготовку личности в соответствии с социально-политическими и технико-экономическими государственными задачами, так и на формирование индивидуальных свойств обучающихся, обладающих определенным уровнем компетентностей и составляющих основу социального, культурного, экономического потенциала страны.

7. *Прагматизация образования*, проявляющаяся в сближении его содержания и организации со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста определенного профиля и закреплённая активно используемым в настоящее время принципом практикоориентированности.

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

Анализ мировой практики и ряда источников по данной проблеме свидетельствует о том, что исследователи включены в активный поиск новых образовательных моделей, позволяющих переори-

ентировать профессиональное образование в аспектах его содержания, организации и технологии на удовлетворение наиболее значимых социально-экономических потребностей. В большинстве случаев реализация данного замысла основывается на применении кластерного подхода как одного из эффективных инструментов инновационного развития, способствующего созданию системы четкого взаимодействия государства, бизнеса, науки и образования с целью повышения национальной и региональной конкурентоспособности, что на современном этапе становится актуальной проблемой для большинства стран.

Анализ практики и источников по вопросам реализации прагматически обусловленной идеи взаимодействия образования и производства показывает, что этот процесс обусловил комплекс изменений в системе высшей школы:

1) приоритетным направлением разработки содержания образования становится компетентностный подход, предполагающий формирование у будущих специалистов специфических личностных характеристик, позволяющих им эффективно действовать в условиях неопределенности, свойственной современности;

2) выраженные трансформационные процессы происходят в сфере организации образования: выстраивается практика индивидуализации обучения и разработки индивидуальных образовательных траекторий. Основной акцент переносится на самостоятельную учебную и учебно-профессиональную работу обучающихся, внедряются новые системы оценивания их достижений, входят в практику различные формы привлечения работодателей к процессу профессиональной подготовки специалистов.

Заключение. Таким образом, проведенное нами исследование позволяет констатировать, что детерминация трансформации современного образования находится большей частью в плоскости социально-экономических причин. Охарактеризованные нами основные социокультурные тенденции и процессы актуализируют необходимость и подтверждают своевременность обновления подготовки кадров сферы образования в аспекте обогащения ее содержания и организации опытом формирования у будущих специалистов личностных структур, определяющих их успешную навигацию в социально-экономическом пространстве. Такого рода личностные свойства специалиста в интегрированном комплексе могут быть определены как его социально-экономическая компетентность, целенаправленное формирование которой в практике учреждений высшего образования обусловит установление баланса социального и личностного заказа на высшее педагогическое образование и обеспечит подготовку выпускников, обладающих специфическим инструментарием деятельности, необходимым для эффективного встраивания ее субъекта в социально-экономическую систему региона, страны и, в конечном итоге, мирового сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попов, А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / А.А. Попов. – Томск, 2009. – 49 с.
2. К обществам знания [Электронный ресурс] : всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : ЮНЕСКО, 2005. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf>. – Дата доступа: 30.04.2016.
3. Константинов, Г.Н. Интеллектуальное предпринимательство и предпринимательский университет [Электронный ресурс] : пленарный доклад / Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович – Режим доступа: http://www.buk.irk.ru/exp_seminar/5/doc1.pdf. – Дата доступа: 24.09.2016.
4. Бехманн, Г. Общество знания – трансформация современных обществ / Г. Бехманн // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. – М. : РАН, 2010. – С. 39–65.
5. Иванова, З.И. Общие тенденции в международном высшем образовании с позиций глобализации образования / З.И. Иванова // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – Вып. 1.– Том 7. – С. 77–80.
6. Михайличенко, Д.Г. Субъективация современного человека на фоне технологий массовой манипуляции психикой / Д.Г. Михайличенко. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – 180 с.
7. Смирнов, А.Е. Процессы субъективации: социально-философский анализ : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / А.Е. Смирнов. – Иркутск, 2011. – 45 с.
8. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
9. Дюжиков, С.А. Современное государство на рынке образовательных услуг : социально-философский анализ / С.А. Дюжиков. – М. : Социально-гуманитар. знания, 2010. – 137 с.
10. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года / Нац. комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол.: Л.М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 202 с.

11. Жук, А.И. Образование в интересах устойчивого развития – приоритет образовательной политики Беларуси / А.И. Жук, Н.Н. Кошель // Столичное образование сегодня. – 2011. – № 2. – С. 3–6.

Поступила 17.10.2016

SOCIOCULTURAL PREREQUISITES OF ENHANCEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF EDUCATION

A. CHEKINA

Article purpose - the characteristic of the main current trends in development of society and education which cause the leading lines of innovations in the higher education. These tendencies characterize prerequisites for development of a problem of forming at students of various aspects of subject experience in the social-economic sphere. The most significant among these prerequisites are these: globalization, transition to society of knowledge, strong dynamism of social processes, strengthening of tendencies of a subjektivation in society, commercialization of education, an orientation of national educational policy on improvement of quality of education which is based on equal balance of interests of the state, society and personality, an education pragmatization. These tendencies do urgent a task of mastering future specialists social-economic competence. Forming of social-economic competence of practice of universities will allow to establish balance of the social and personal order for the higher pedagogical education. It will provide training of graduates who possess specific tools of activities which are necessary for effective embedding of her subject in social-economic system of the region, country, the world community.

Keywords: *higher education, prerequisites of updating of the higher education, social-economic competence of the specialist.*

УДК 37.014

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО КОММЕРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ В XIX–НАЧАЛЕ XX вв.****д-р пед. наук, проф. В.Д. ПАВЛИДИС**
(Оренбургский государственный аграрный университет)

Рассматривается процесс развития системы коммерческих училищ и торговых школ России в конце XIX – начале XX вв. Проанализированы государственно-политические, социально-экономические, общественно-педагогические условия реформирования системы среднего профессионального образования. Приведены данные, характеризующие динамику развития системы коммерческих училищ и торговых школ, определены причины успешного развития коммерческого образования в дореволюционной России, подтверждена его значительная роль в системе общего среднего и профессионального образования.

Ключевые слова: развитие, система среднего профессионального образования, коммерческие училища, торговые школы, учебный план, реальные училища.

В системе профессионального образования России сегодня происходят серьезные перемены, обусловленные потребностями рынка труда. Закономерно вытекающими из этого являются идеи пересмотра места и роли профессионального образования в образовательной системе страны, идеи оптимизации структуры и управления системой, совершенствование содержания (государственных образовательных стандартов), методов, форм и технологий педагогического процесса.

В связи с этим изучение и переосмысление историко-педагогического опыта профессионального образования России приобретает особое значение, т.к. накопленный потенциал средних профессиональных учебных заведений и органов их управления позволят объективно осмыслить и заимствовать все наиболее значимое для дальнейшего развития и совершенствования системы профессионального образования.

В истории российского профессионального образования были реализованы на практике принципы организации специальных учебных заведений, актуальные и сегодня: регионализация образования, его ориентация на потребности местной экономики, общественное управление учебными заведениями, объединение общего и специального образования, обязательность практического (производственного) обучения будущей профессиональной деятельности.

Проблемы становления профессионального образования России в XIX – начале XX вв. рассматриваются в работах целого ряда исследователей. Анализ источников, сделанный признанными специалистами в изучении этой проблемы А.Н. Веселовым [1, 2] и Н.Н. Кузьминым [3, 4], дал возможность показать этапы его становления и реформирования.

Общим вопросам организации специального образования посвящены труды Г.Р. Игтисамовой [5], Т.А. Абдулмуталиновой [6]. Изучением роли общественности и земства в формировании системы профессионального образования в России конца XIX – начала XX вв. занимались Т.А. Дубровская [7, 8], М.В. Егорова [9]. Процесс формирования сети коммерческих учебных заведений, вопросы их функционирования освещены в современной литературе очень скромно. В русле этой тематики следует отметить публикации Т.М. Аминова, Р.М. Хусаинова [12, 13].

Сложившаяся в стране экономическая ситуация требует пересмотра старых и разработки новых положений при определении политики государства в области финансово-экономического образования. Становление и развитие коммерческого образования как государственного, так и являвшегося инициативой частных лиц и общественных организаций, факторы, определявшие основы торгово-промышленной подготовки в дореволюционный период, – все это представляет практический интерес для разработки современных концепций профессионального обучения в области экономики. В силу этого детальное изучение опыта, накопленного предшественниками в сфере профессиональной школы, является, несомненно, актуальным.

Коммерческие училища – средние учебные заведения, существовавшие в дореволюционной России. Они готовили учащихся к коммерческой деятельности. Первое коммерческое училище было учреждено в 1773 г. в Москве.

Появившиеся в середине XVIII ст. общественные проекты коммерческой школы были ориентированы не на подготовку узких специалистов, а прежде всего на воспитание достойных граждан страны,

умеющих сочетать личный и общественный интересы, обладающих широким культурным кругозором и христианскими моральными принципами.

При создании первых коммерческих учебных заведений правительство было вынуждено считаться с такой постановкой вопроса и рассматривать эти учебные заведения как важный элемент системы общего среднего образования. Адекватным отражением растущих общественных потребностей в предпринимательских кадрах являлись многочисленные попытки правительства синтезировать общее и коммерческое образование через специальные классы при гимназиях, реальных и уездных училищах, не прекращавшиеся на протяжении всего XIX ст.

Однако и в XIX в. правительство так и не смогло создать эффективный тип коммерческого учебного заведения без участия общественных сил. Причем такое участие распространялось не только на вопросы материально-технического обеспечения деятельности коммерческой школы, но и на проблемы содержания образования.

В первой половине XIX в. шло становление коммерческого образования, велся поиск форм обучения. С начала 70-х годов коммерческие отделения стали открывать при некоторых реальных училищах.

В учебный план коммерческих отделений при реальных училищах входили следующие дисциплины: история народного хозяйства, история торговли, коммерческая арифметика и география, конторское дело и счетоводство, наука о финансах и коммерческая статистика, товароведение и торговое право, вексельное и морское право. На завершающем этапе обучения проводилась торговая практика.

В 1872–1895 гг. в коммерческих отделениях реальных училищ обучалось 2716 старшеклассников, а окончило – 1966. В связи с ростом числа коммерческих училищ отделения стали закрываться, и в 1895 г. они функционировали лишь при 20 реальных училищах из 250, работающих в стране.

9 (21) мая 1894 г. Государственный совет получил Высочайшее утверждение своего мнения, что «вновь открывающиеся коммерческие училища должны состоять в ведении министерства финансов».

Коммерческие училища по своему уставу и программе являлись средними учебными заведениями с продолжительностью курса 7–8 лет, дававшими по выпуску общее и специальное образование. В первых пяти классах преподавание основных предметов велось по сокращенным программам реальных училищ, но с большим объемом практического курса иностранных языков. В двух старших классах изучались специальные предметы: бухгалтерия, коммерческая арифметика, корреспонденция на русском и иностранных языках, торговое и промышленное законоведение, политическая экономия, коммерческая география, химия, товароведение.

Выпускники коммерческих училищ получали право поступать в высшие коммерческие и технические учебные заведения.

По мере расширения коммерческого образования возникла необходимость в регламентации деятельности учебных заведений такого рода. 15 (28) апреля 1896 г. было утверждено Положение о коммерческих учебных заведениях, которое определило следующие их типы: торговые классы, торговые школы, коммерческие училища, курсы коммерческих знаний – и предоставило казне, сословным обществам, товариществам и отдельным лицам открывать учебные заведения указанных типов.

Реформа 1894–1896 гг., проведенная под руководством министра финансов С.Ю. Витте, придала новый импульс развитию коммерческого образования. С этого времени коммерческое образование приобретает законченный и системный характер, соответствующий общеевропейскому уровню подготовки предпринимательских кадров. Наряду с коммерческими училищами, являвшимися центральным звеном системы коммерческого образования, широкое распространение в стране получают торговые школы, торговые классы, курсы коммерческих знаний. В начале XX ст. в эту систему интегрируются высшие коммерческие учебные заведения.

Рассмотрение учебного плана коммерческих училищ представляет значительный интерес. Во-первых, эти учебные заведения находились в меньшей зависимости от Министерства просвещения и более свободно планировали направление учебной работы; во-вторых, при разработке учебных планов этих учебных заведений приходилось решать один из труднейших вопросов дидактики – сочетание общеобразовательной подготовки учащихся с профессиональной.

Рассмотрим один из последних учебных планов коммерческих училищ с восьмиклассным курсом (табл. 1).

Под коммерческими науками, объединенными в 14 графе, имеются ввиду специальные курсы, служившие целям подготовки к практической деятельности будущих коммерсантов.

В содержание этих курсов входили следующие предметы: коммерческая арифметика (5 и 6 класс по 2 ч), бухгалтерия (7 класс – 3 ч, 8 класс – 2 ч), политическая экономия (7 и 8 класс по 2 ч), коммерческая корреспонденция (8 класс – 2 ч), товароведение с технологией (7 и 8 класс по 2 ч).

Кроме того, в коммерческом училище возможно было преподавание и других предметов: элементов психологии, ручного труда, физических упражнений, пения, музыки. Сверх учебной сетки отводилось время на практические занятия по физике, химии, товароведению и естествознанию (примерно по 2 ч на каждый предмет).

Таблица 1 – Учебный план коммерческого училища 1914 г. [14, с. 188]

Предметы	Классы								Итого
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Русский язык	6	5	4	4	4	3	3	3	32
Математика	4	4	4	5	4	4	4	2	31
Физика с космографией	–	–	–	–	2	3	3	2*	10
Естествознание	2	2	2	2	2	3	2	–	15
География	–	2	2	2	2	–	–	3**	11
Химия	–	–	–	–	–	2	2	–	4
История	–	–	2	3	3	3	3	2	16
Немецкий язык	6	6	4	4	3	3	2	2	30
Французский язык	–	5	5	5	4	3	3	2	27
Чистописание	2	1	–	–	–	–	–	–	3
Рисование, черчение, лепка	3	2	3	3	2	2	–	–	15
Законоведение	–	–	–	–	–	–	–	4	4
Коммерческие науки	–	–	–	–	2	2	7	8	19
Итого	25	29	28	30	30	30	31	31	233

Сравнение учебного плана коммерческого училища с учебным планом гимназий и реальных училищ показывает (табл. 2), что содержание таких предметов, как русский язык, литература, история, география, физика и др. в коммерческих восьмиклассных училищах, обеспечивало приобретение систематических общеобразовательных знаний.

Таблица 2 – Сравнительная таблица учебных планов гимназии, реального и коммерческого училищ [14, с. 190]

Учебные предметы	Учебное заведение		
	Гимназия, 1914	Реальное училище, 1911	Коммерческое училище, 1914
Закон Божий	16	14	16
Русский язык	34	30	32
Математика	32	35	31
Естественные науки	16	24	37
География	14	12	13
История	22	19	16
Новые языки	47	47	57
Древние языки	30	–	–
Чистописание, рисование, прочие	7	20	18
Философская пропедевтика	3	–	–
Законоведение	2	2	4
Специальные предметы	–	–	19
Итого	223	203	233

В гимназии более полно представлены русский язык и история. Кроме того, преподавались латинский язык, философская, пропедевтика, не имевшие места в реальных и коммерческих училищах.

В реальном училище более полно, чем в гимназиях и коммерческих училищах, были представлены математика и рисование.

В коммерческих училищах выделяется преподавание иностранных языков и естественных наук. Кроме того, 8% времени отводится на специальные предметы.

Примечательно, что, обретя системный характер, коммерческое образование в России не утратило своего общекультурного значения. В программах торговых школ, классов и курсов важное место занимал общеобразовательный компонент, способствовавший компенсации недостатков общей системы в стране.

Тем не менее, коммерческое образование не становится интенсивно развивающейся отраслью: так, до 1896 г. в России было открыто лишь 8 коммерческих училищ.

Медленное становление профессиональных коммерческих учебных заведений вплоть до конца XIX в. было обусловлено, на наш взгляд, следующими причинами.

Во-первых, еще сохранившиеся в дореформенный период отголоски натурального хозяйства тормозили развитие товарно-денежного производства как в России, так и в регионах.

Во-вторых, знания, необходимые будущему коммерсанту, нередко формировались при общеобразовательных учебных заведениях. В отдельных гимназиях региона сверх учебной программы изучались бухгалтерия, торговая и экономическая география, товароведение, стенография. Это позволяло получившему первоначальные знания посвятить себя торговому делу, не заканчивая какого-либо специального учебного заведения.

В-третьих, в XIX в. более престижным считалось классическое гуманитарное образование, а в дворянском сословии торговая деятельность считалась и вовсе неблагородной. Поэтому в коммерческой сфере долгое время сохранялась своеобразная сословная замкнутость, семейственность, когда все тонкости будущей профессии передавались по наследству от купцов-родителей детям.

Качественное развитие коммерческого дела произошло именно в этот период: количество знаний в торговой области достигло уровня, когда неизбежен своеобразный скачок в эволюции названной сферы деятельности. Так, просто общего образования профессионалу-коммерсанту в торговле уже недостаточно.

После 1896 г. количество рассматриваемых учебных заведений в России резко возросло. В 1905 г. их насчитывалось до 200, а к 1911 г. – более 300. Причем основной причиной их роста была насущная потребность экономической сферы в специалистах.

Успешное развитие коммерческого образования в дореволюционной России, его значительная роль в системе общего среднего и профессионального образования обеспечивались:

- широким общественным интересом к проблемам подготовки квалифицированных кадров для отечественной торговли и промышленности, способных обеспечить поступательное развитие российской экономики и ее конкурентоспособность во взаимоотношениях с торгово-экономическими партнерами;
- автономной системой управления коммерческими учебными заведениями, напрямую не связанной с консервативным Министерством народного просвещения и общей социально-селекционной школьной доктриной царского самодержавия;
- оптимальным сочетанием в деятельности коммерческих учебных заведений компонентов общего и профессионального образования.

Становление и развитие в стране коммерческого образования являлось результатом общественной инициативы в деле подготовки для отечественной торговли и промышленности квалифицированных кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веселов, А.Н. Низшее профессионально-техническое образование в РСФСР : моногр. / А.Н. Веселов. – М. : Трудрезервиздат, 1955.
2. Веселов, А.Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России / А.Н. Веселов. – М. : Трудрезервиздат, 1959.
3. Кузьмин, Н.Н. Низшее и среднеспециальное образование в дореволюционной России / Н.Н. Кузьмин. – Челябинск : Южно-Уральское книжное изд-во, 1971.
4. Кузьмин, Н.Н. Низшее и среднеспециальное образование в дореволюционной России / Н.Н. Кузьмин. – Челябинск : Южно-Уральское книжное изд-во, 1971.
5. Игтисамова, Г.Р. Историко-педагогический анализ профессионального образования в России : моногр. / Г.Р. Игтисамова. – Н. Новгород : ГХИ ННГАСУ, 2010. – 260 с.
6. Абдулмуталинова, Т.А. Соотношение общего и специального образования в профессионально-технических учебных заведениях России конца XIX – начала XX веков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Абдулмуталинова. – М., 1998. – 162 с.
7. Дубровская, Т.А. Профессиональное образование России : очерки истории второй половины XIX – начала XX вв. / Т.А. Дубровская. – М. : Союз, 2002. – 107 с.
8. Дубровская, Т.А. Общественные и частные инициативы в развитии профессионального образования в пореформенной России (1861–1914 гг.) / Т.А. Дубровская. – М., 2003. – 818 с.
9. Егорова, М.В. Участие общественности Урала в становлении среднего образования в XIX – начале XX века / М.В. Егорова // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2008. – № 15 (116). – С. 39–49.
12. Аминов, Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год : моногр. / Т.М. Аминов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Уфа : Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2012. – 296 с.
13. Аминов, Т.М. Развитие коммерческого образования в Башкирии (1908–1967 гг.): от торговой школы до уфимского профессионального торгового училища / Т.М. Аминов, Р.М. Хусаинова. – Уфа : Гилем, 2009. – 128 с.

14. Черепанов, С.А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России / С.А. Черепанов // Изв. АПН РСФСР. – Вып. 33. – С. 160–196.

Поступила 26.09.2016

**THE FORMATION OF SECONDARY COMMERCIAL EDUCATION RUSSIA
IN THE XIX– early XX centuries**

V. PAVLIDIS

This article is devoted to the study of the process of development of the system of commercial schools and commercial schools of Russia in the late XIX - early XX centuries the article analyzes the public-political, socio-economic, socio-pedagogical conditions of reforming of system of secondary professional education. The author presents data that characterize the dynamics of system development commercial learn. and trade schools; the reasons for the successful development of commercial education in pre-revolutionary Russia, confirmed its significant role in the system of General secondary and vocational education

Keywords: *the development of the system of secondary vocational education, trade schools, trade school, the curriculum of the real school.*

УДК 378;316.4

**АУДИТОРНАЯ ЛЕКЦИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

*канд. юрид. наук, доц. П.Л. БОРОВИК
(Академия МВД Республики Беларусь, Минск)*

Рассматриваются актуальные вопросы повышения качества обучения в учреждении высшего образования правоохранительного профиля. Обосновывается необходимость совершенствования традиционной методики проведения аудиторной лекции, а также поиска новых подходов, соответствующих требованиям современного общества к подготовке специалистов с высшим юридическим образованием. Предлагается педагогическое решение, позволяющее повысить эффективность лекционного занятия за счет развития у обучающихся способностей к самостоятельной познавательной деятельности, непрерывному обновлению знаний и профессиональных компетенций на основе сочетания методов проблемного изложения, диалогического общения и использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: лекция, образовательный процесс, качество обучения, подготовка специалистов для правоохранительных органов, самостоятельная познавательная деятельность, проблемное обучение, диалогическое общение, информационные технологии в обучении

Современный этап развития общества предъявляет качественно новые требования к системе подготовки юридических кадров для правоохранительных органов. Первоочередная роль отводится задаче формирования высококвалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности, социально-психологической устойчивости и информационной культуры, адаптационной мобильности и стремлением к непрерывному повышению профессионального мастерства. В условиях глобальной информатизации и компьютеризации всех сфер общественной жизни специфика обучения будущих юристов определяется, с одной стороны, углублением противоречий между стремительным увеличением объема сообщаемой в ходе обучения информации и возможностью ее усвоения, а с другой – неизменным возрастанием образовательного потенциала новых педагогических технологий и сохраняющейся классической структуры учебного процесса, где преобладают традиционные методы и средства обучения.

Особую смысловую нагрузку в подобных обстоятельствах приобретают лекционные занятия, призванные давать систематизированные основы научных знаний по учебной дисциплине, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления вне зависимости от уровня подготовленности последних [1, с. 8].

Вместе с тем, как показывает практика, 80–85% аудиторных лекций, читаемых сегодня профессорско-преподавательским составом в учреждениях высшего образования (далее – УВО) правоохранительного профиля, носят исключительно традиционный, академический характер. Лектор, обращаясь к учебной аудитории, излагает лекционный материал путем последовательной передачи готовых знаний, произвольно подстраивая содержание и темп изложения к условному «среднему» слушателю, тщательно записывающему текст лекции в конспект. Несмотря на использование современных программно-технических средств обучения (компьютерные презентации, фото-, видеоматериалы и др.) преподавателю не всегда удается удерживать внимание слушателей на протяжении всего занятия. Наиболее способные и быстро думающие курсанты постепенно теряют интерес к излагаемой информации, а недостаточно подготовленные отстают от темпа лекции и не успевают следить за ходом рассуждений преподавателя. В случае же проведения лекции после нескольких занятий подряд либо во второй половине дня данная форма лекционного занятия вызывает явное утомление у большинства слушателей, блокируя восприятие учебного материала и его понимание.

Не менее важным является и другой аспект обозначенной проблемы. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что классическая лекция ориентирована в большей степени на память, а не на мышление обучающихся [2, с. 77]. Это не только приводит к сдерживанию развития их творческих способностей, самостоятельности и познавательной активности, но и существенным образом затрудняет индивидуализацию обучения, ограничивает возможности обратной связи между преподавателем и курсантами.

Указанные недостатки не столько присущи лекции как форме организации обучения вообще, сколько методике ее проведения. В этой связи актуализируется задача совершенствования традиционной методики лекционного занятия и поиска новых педагогических решений, соответствующих требованиям современного общества к качеству подготовки специалистов с высшим юридическим образованием.

Различным аспектам проблемы совершенствования профессионального обучения посвящены научные исследования Б.Г. Ананьева, Е.И. Аксеновой, А.А. Вербицкого, А.А. Бессонова, Л.И. Божовича, Л.С. Выготского, Р.Г. Гайнутдинова, В.В. Гузеева, П.Я. Гальперина, Г.Г. Даниленковой, Г.И. Ибрагимова, В.С. Ильина, Э.Б. Калиниченко, Г.Н. Кисметовой, Н.М. Колычева, В.М. Косухина, Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой, А.Н. Леонтьева, В.Я. Ляудиса, А.К. Марковой, С.А. Мухиной, Н.А. Неудахиной, А.М. Новикова, П.И. Образцова, А.П. Панфиловой, Т.С. Паниной, Е.С. Полат, Г.А. Суворовой и других ученых-педагогов.

Анализ доминирующих тенденций технологизации процесса профессионального обучения, которые прослеживаются в работах вышеуказанных авторов [3, с. 12–68; 4, с. 116–204; 5, с. 27–28; 6, с. 265 и др.], позволяет выделить следующие группы обучающих технологий, применяемых в методике лекционных занятий и активно развивающихся в системе высшего образования:

- *технологии развивающего обучения* (проблемное, дискуссионное, развивающее, интерактивное обучение, диалогическое общение и др.);
- *информационно-педагогические технологии* (программированное, алгоритмическое, компьютерное обучение, кейс-технология, медиаобразование);
- *технологии, основанные на индивидуально-дифференцированном подходе* (дифференцированное, концентрированное обучение, модульно-рейтинговая технология и др.);
- *технологии сотрудничества* (игровые, тренинговые, мастер-класс и др.);
- *технологии укрупнения дидактических единиц* (цельноблочное, блочно-модульное, интегративное обучение, интегральная технология и др.).

Указанные технологии нашли свое отражение в следующих формах лекционных занятий: проблемная, интерактивная, бинарная лекции, лекция-дискуссия, лекция-беседа, лекция-конференция, программированная лекция-консультация, лекция с применением техники обратной связи, лекция с запланированными ошибками, лекция с использованием кейс-технологии, аудио-лекция, лекция-визуализация и др.

Признавая многообразие системных разработок, касающихся совершенствования подходов к постановке аудиторной лекции, следует отметить, что методические аспекты их внедрения и использования в реальных системах обучения в специальной литературе освещены не в полной мере. Остаются актуальными и вопросы их практической реализации в условиях профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов.

Между тем, для процесса обучения курсантов ведомственного юридического УВО присущ ряд особенностей, отличающих его от процесса обучения в гражданских вузах, например: совмещение учебных и служебных обязанностей, строго регламентированный внутренний распорядок, установление четких правил, которые обязательны для исполнения и др. Ежедневные нагрузки, связанные с выполнением не только учебных, но и повседневных служебных задач (строевая и физическая подготовка, уборка территории, суточные наряды, участие в мероприятиях по охране общественного порядка и т.п.), зачастую затрагивают большую часть учебного времени, что в некоторой степени снижает качество подготовки к учебным занятиям и, как следствие, усложняет формирование познавательного интереса, одного из главных факторов развития мотивации к приобретению необходимых для выпускника юридического вуза компетенций.

Обозначенные проблемы имеют целостный и многосторонний характер, поэтому процесс их решения требует взвешенного и обоснованного подхода к выбору и использованию различных форм и методов лекционного обучения.

По мнению специалистов, в сложившихся условиях «при выборе форм и методов проведения аудиторных занятий приоритет необходимо отдавать самостоятельному приобретению и, особенно, применению полученных знаний, а не усвоению и воспроизведению готовых знаний. Обучающиеся должны приходить на лекцию, предварительно ознакомившись с ключевыми понятиями темы, законспектировав ее опорные положения. Лектор же должен рассматривать проблемные вопросы, ориентированные на практическое применение положений учебной дисциплины» [7, с. 12]. Особую значимость приобретает опережающий характер развития образования, в связи с чем содержание и методики обучения должны быть направлены на развитие творческих качеств личности человека, его способностей к самостоятельным действиям и решениям, к непрерывному обновлению знаний и профессиональных компетенций [8, с. 7].

Соглашаясь с указанной позицией, мы полагаем, что при разработке процессов технологизации профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов важно исходить из целостного

представления о данном процессе, рассматривать его как управляемую педагогическую систему, направленную на развитие не только репродуктивной, но и творческой деятельности обучающихся. Подходы к совершенствованию методики проведения лекционного занятия в УВО правоохранительного профиля должны учитывать, с одной стороны, самостоятельное приобретение знаний обучающимися, отказ от понимания образования как получения готового знания, а с другой – оптимальное сочетание методов проблемного изложения, диалогического общения и использования современных информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Так, самостоятельный поиск знаний призван реализовать компетентностный подход к обучению, при котором «акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений» [9, с. 103].

Проблемное изложение лекционного материала позволяет вовлечь слушателей в постоянный мыслительный процесс, преодолев тем самым их пассивность, связанную главным образом с информационно-транслирующей ролью лекции, и активизировать их познавательную деятельность в течение всего занятия. Если в традиционной вузовской лекции преимущественно используются разъяснение, иллюстрация и описание, то в проблемной – всесторонний анализ изучаемых явлений и процессов, научный поиск истины [6, с. 266].

Диалогическое общение в ходе проведения лекции дает возможность поставить слушателей не в позицию потребителя, оценивающего лектора как исключительно носителя учебной информации, что характерно для классической формы передачи готовых знаний, а в позицию активного участника и заказчика на определенную учебную информацию. В этом случае обучающиеся демонстрируют свой уровень представлений об изучаемом материале и готовность к его восприятию, что позволяет лектору, адекватно оценивая ситуацию, преподнести учебный материал с учетом индивидуально-психологических особенностей каждого слушателя [1, с. 76].

Использование современных ИКТ в образовательном процессе позволяет преподавателю должным образом оптимизировать существующие методы и формы лекционного обучения, а обучающимся – получать мобильный доступ к широкому спектру источников учебной информации для ее использования в решении конкретных познавательных или практических проблем. По мнению экспертов, это позволяет не только повысить у курсантов мотивацию к обучению, но и расширяет возможности внедрения в образовательный процесс УВО дифференцированного обучения [7, с. 13].

Одной из эффективных дидактических моделей (от лат. *modulus* – «образец, норма, мера»), позволяющих, по нашему мнению, комплексно реализовать вышеобозначенные подходы к совершенствованию традиционной формы аудиторной лекции, является практико-ориентированная модель так называемой «перевернутой» лекции с элементами обратной связи. Ее суть заключается в том, что преподаватель предварительно записывает тезисы своей лекции в электронном формате (например, видео-, аудио-, текстовый и др.), готовит иные учебные материалы (рекомендации по изучению дисциплины, компьютерные презентации, мультимедийные файлы, задачи, тестовые задания для самопроверки и др.) и за несколько дней до проведения занятия выкладывает их в общий сетевой доступ. Указанный доступ может быть организован следующий образом:

- размещение учебных материалов в локальной сети учреждения образования, а также в электронных учебно-методических комплексах по соответствующим учебным дисциплинам. Этот способ позволяет осуществить доступ к информационным ресурсам без использования подключения к сети Интернет. Недостатком данного способа является то, что доступ к локальной сети возможен преимущественно в рабочее время и только с компьютеров, установленных в специально оборудованных помещениях (библиотека, читальный зал, компьютерные классы);

- размещение информации в «облачном» интернет-сервисе (далее – облако), предназначенном для хранения и передачи данных (например, Яндекс-диск, Google Drive, Drop Box и др.). Преимуществами этого решения по сравнению с предыдущим являются: возможность круглосуточного совместного доступа к информационным ресурсам в любом месте и с любого электронного устройства, подключенного к сети Интернет; оперативное обновление размещенной в облаке учебных материалов; проведение преподавателем как индивидуальных, так и групповых консультаций в режиме on-line, в т.ч. с использованием средств видеоконференцсвязи.

Информация, хранящаяся в облаке, может быть доступна всем пользователям или ограниченному их числу (в том числе по специальному «приглашению» владельца информационного ресурса, т.е. преподавателя). Доступ к данной информации возможен в любое время суток и с любого устройства, подключенного к сети «Интернет», с помощью сформированной преподавателем и заранее предоставленной курсантам публичной веб-ссылки (*web links*).

Во время управляемой самостоятельной подготовки либо в иное, удобное для подготовки к учебным занятиям время, обучающиеся, используя персональный компьютер либо иное электронное устрой-

ство (планшет, смартфон и т.п.), подключенное к сети, знакомятся с содержанием предстоящей лекции, систематизируют учебный материал, формируют опорные положения, делают необходимые пометки в конспекте и готовят вопросы лектору (как письменные, так и устные).

В ходе лекционного занятия преподаватель не дублирует текст тезисов лекции и не отвлекается на «проговаривание» под запись в конспекты ее основных положений, как это обычно происходит в процессе чтения традиционной, классической лекции. Он лишь акцентирует внимание обучающихся на наиболее важных и проблемных аспектах изучаемой темы, сосредоточивает внимание на решении конкретных практических задач, подкрепляет их примерами из практики и отвечает на вопросы.

Обращаясь к структуре и содержанию рассматриваемой формы лекционного занятия, а также методике последующего оценивания приобретенных знаний, хотелось бы отметить, что в силу специфики юридического УВО правоохранительного профиля главным критерием оценки усвоения учебной программы является не способность курсанта воспроизвести фрагмент из текста лекции, а показать *как полученные знания могут быть реализованы на практике*. В связи с этим структура и содержание текста лекции должны разрабатываться таким образом, чтобы полученную в процессе обучения информацию курсант связал с реальными жизненными либо профессиональными ситуациями. Для этого преподаватель на лекции должен доступно объяснить курсанту, для чего ему пригодится изучаемый материал, где и как в своей будущей служебной деятельности он сможет применить приобретенные знания, умения и навыки.

Повысить информативность лекции, улучшить наглядность процесса обучения и при необходимости осуществить повтор наиболее сложных моментов занятия позволяет использование мультимедийных презентаций. При выборе характера и последовательности наглядного представления учебного материала следует соблюдать принцип стадийности: информация может делиться в пространстве (одновременное отображение в различных зонах одного слайда) или во времени (размещение информации на слайдах, демонстрируемых последовательно). Презентация должна дополнять, иллюстрировать то, о чем идет речь на занятии: с одной стороны, она не должна становиться главной частью занятия, с другой – не должна полностью дублировать материал занятия. Порядок представления информации на слайдах и в презентации должен соответствовать логике ее изложения [10, с. 22].

Предлагаемый подход к постановке аудиторной лекции апробирован нами в ходе преподавания учебной дисциплины «Правовая информатика» курсантам 4-го курса уголовно-исполнительного факультета Академии Министерства внутренних дел Республики Беларусь набора 2012 года (далее – экспериментальный учебный курс). Результаты предварительного исследования позволили установить следующие преимущества практико-ориентированной «перевернутой» лекции с элементами обратной связи по сравнению с традиционной формой проведения лекционных занятий:

- активный характер познавательной деятельности курсанта уже на начальном этапе получения знаний;
- направленность на активное восприятие и мышление, а не на память и внимание обучающихся;
- ориентированность на осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний лично для каждого обучающегося;
- рациональное использование как аудиторного, так и внеаудиторного времени, поскольку предложенный способ получения знаний позволяет обучающемуся работать с учебным материалом в любом удобном для него месте и в собственном режиме восприятия, что делает образовательный процесс психологически комфортным;
- возможность не отстать от группы при пропуске лекционного занятия, поскольку каждый курсант получает круглосуточный мобильный доступ к электронному варианту тезисов лекции и иным учебным материалам;
- проведение преподавателем как индивидуальных, так и групповых консультаций в режиме on-line;
- учет обратной связи от обучаемого к обучающему: в процессе чтения лекции лектор интерактивно взаимодействует с курсантами, отвечая на заданные вопросы;
- оценивание преподавателем степени заинтересованности обучающихся, а также понимания ими материала на основе анализа вопросов, задаваемых в ходе занятия.

Сравнительный анализ результатов мониторинга текущей успеваемости курсантов экспериментального учебного курса и курсантов аналогичного курса, лекции которым читались годом ранее по традиционной схеме (далее – контрольный учебный курс), позволил выявить положительные тенденции в обучении. Так, средний балл текущей успеваемости курсантов экспериментального учебного курса составил 7,2 против 6,4 баллов, полученных курсантами контрольного учебного курса.

Более полные и системные знания продемонстрировали курсанты экспериментального учебного курса и на семинарских занятиях, проводимых по тематике прочитанных лекций. Об этом, в частности, свидетельствует средний балл успеваемости, сформированный по результатам подсчета полученных на

семинарах отметок, который оказался на 3% выше, чем у курсантов контрольного учебного курса. Эти же курсанты более эффективно справлялись и с выполнением учебных заданий в ходе последующего проведения практических занятий. Критериями оценки эффективности в данном случае выступали время выполнения и правильность решения заданий.

Для подтверждения преимущества использования указанной модели лекционного занятия по сравнению с традиционной формой нами было проведено итоговое анкетирование курсантов экспериментального учебного курса. Анкета содержала следующие основные вопросы:

1. Удовлетворены ли Вы использованием в образовательном процессе практико-ориентированной модели «перевернутой» лекции с элементами обратной связи? (варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить)

2. Хотели бы Вы, чтобы лекции данного вида преобладали и составляли большую часть в обучении? (да, нет, затрудняюсь ответить)

3. Стимулирует ли практико-ориентированная модель «перевернутой» лекции с элементами обратной связи к изучению теоретического материала? (да, нет, затрудняюсь ответить)

4. Как Вы оцениваете степень и качество усвоения лекционного материала в ходе организации и проведения лекций данного вида? (высокое, среднее, низкое)

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство курсантов в основном удовлетворены использованием в ходе проведения лекционных занятий практико-ориентированной модели «перевернутой» лекции с элементами обратной связи (93,8% от общего числа опрошенных). Практически единогласно респонденты высказались и за преобладание данного вида лекций в образовательном процессе (91,6%), объясняя это тем, что подобного рода лекционные занятия существенно повышают интерес к излагаемой информации, активизируют восприятие учебного материала и его понимание, исключают необходимость конспектирования во время занятия.

Значительная часть ответов на третий вопрос (89,6%) свидетельствует о том, что предлагаемый нами подход к совершенствованию аудиторной лекции в целом стимулирует курсантов к изучению теоретического материала, повышает их мотивацию к активной познавательной деятельности. Респонденты, давшие отрицательные ответы (10,4%), пояснили, что предложенная организация проведения лекционных занятий не дает возможности им отдохнуть, расслабиться после занятий и т.п., поскольку предполагает большой объем работы во внеучебное время. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что указанная часть курсантов не в полной мере готова к осознанной самостоятельной деятельности. Очевидно, данная проблема требует определенного внимания как со стороны курсовых офицеров, так и профессорско-преподавательского состава.

По итоговому вопросу мнение было также практически единогласным: 93,8 % респондентов высоко оценили степень и качество усвоения лекционного материала в ходе организации и проведения лекций данного вида.

Обобщая полученный опыт и изложенные в настоящей работе доводы, представляется возможным сформулировать следующие выводы:

– возрастающие требования современного общества к качеству подготовки юридических кадров для правоохранительных органов требуют совершенствования традиционной методики проведения аудиторной лекции;

– при разработке подходов к совершенствованию методики проведения лекционных занятий в учреждениях высшего образования правоохранительного профиля следует исходить из целостного представления о процессе профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов, рассматривать его как управляемую педагогическую систему, направленную на развитие не только репродуктивной, но и творческой деятельности обучающихся;

– методика проведения лекционных занятий в учреждениях высшего образования правоохранительного профиля должна учитывать, с одной стороны, самостоятельное приобретение знаний обучающимися, отказ от понимания образования как получения готового знания, а с другой – оптимальное сочетание методов проблемного изложения, диалогического общения и использования современных информационно-коммуникационных технологий;

– примером эффективной трансформации классической формы лекционного занятия в образовательном процессе учреждения высшего образования правоохранительного профиля может стать практико-ориентированная модель «перевернутой» лекции с элементами обратной связи. В ее основе лежат такие принципиально важные приемы, как предварительное ознакомление курсанта с лекционным материалом, доступ к которому организован в электронном формате с помощью современных информационно-коммуникационных средств, отсутствие дублирования текста лекции в процессе проведения преподавателем лекционного занятия, акцентирование внимания обучаемых на наиболее важных и проблемных аспектах изучаемой темы, подкрепление их примерами из практики и ответы на вопросы.

Остановившись на использовании практико-ориентированной «перевернутой» лекции с элементами обратной связи в образовательном процессе УВО правоохранительного профиля, мы, разумеется, не исключаем возможность применения данного педагогического решения и в гражданских ВУЗах, где требуется активизировать процесс преподавания, повысить эффективность излагаемого теоретического материала, стимулировать познавательную деятельность обучающихся, добиться большей глубины понимания ими учебного материала в условиях дефицита времени и тотальной загруженности.

В заключение следует отметить, что проведенное педагогическое исследование не претендует на исчерпывающее научное исследование всех аспектов совершенствования современной аудиторной лекции. Отсутствие обширного методического опыта в области проведения инновационных форм организации обучения требует дальнейшего теоретического осмысления рассматриваемой проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция о лекции: учебное пособие / Н.М. Колычев [и др.]. – 4-е изд., испр. и доп. – Омск : Омская обл. тип., 2015. – 152 с.
2. Кравцова, М.А. Традиционный и инновационный подходы в процессе преподавания юридических дисциплин / М.А. Кравцова, А.В. Яскевич // Актуальные проблемы юридического образования : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30 окт. 2014 г. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь ; редкол.: А.В. Башан [и др.]. – Минск, 2014. – С. 75–77.
3. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Ч.2. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – 185 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Акад., 2009. – 268 с.
5. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В.В.Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 223 с.
6. Образцов, П.И. Дидактика высшей военной школы : учеб. пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел : Акад. Спецсвязи России, 2004. – 317 с.
7. Бачила, В.В. Современное состояние и пути совершенствования образовательного процесса в Академии МВД Республики Беларусь / В.В. Бачила, О.З. Рыбаключева // Вестн. Акад. МВД Респ. Беларусь. – 2014. – № 1 (27). – С. 5–14.
8. Бачила, В.В. Проблемы совершенствования подготовки юридических кадров для государственных органов системы обеспечения национальной безопасности / В.В. Бачила, А.В. Башан // Вестн. Акад. МВД Респ. Беларусь. – 2015. – № 1 (29). – С. 5–8.
9. Кукреш, Л.И. образовательные реформы в обучении курсантов / Л.И. Кукреш // Актуальные проблемы юридического образования : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23 окт. 2015 г. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь ; редкол.: А.В. Башан [и др.]. – Минск, 2015. – С. 102–103.
10. Бобович, Н.М. Использование мультимедийных презентаций при проведении занятий по информационным технологиям (на примере Академии МВД Республики Беларусь) / Н.М. Бобович // Актуальные проблемы юридического образования : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27 окт. 2016 г. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь ; редкол.: А.В. Башан [и др.]. – Минск, 2016. – С. 21–24.

Поступила 28.10. 2016

CLASSROOM LECTURES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF LAW ENFORCEMENT PROFILE: EXPERIENCE, PROBLEMS AND WAYS OF IMPROVEMENT

P. BOROVIK

Topical issues of improving the quality of education in an institution of higher education of law enforcement profile. The necessity of improving the traditional methods of classroom lectures, as well as the search for new approaches that meet the requirements of modern society in the preparation of specialists with higher legal education. It proposed pedagogical solution to improve the efficiency of lectures through the development of students' ability to self-learning activities, a continuous updating of knowledge and professional competence on the basis of a combination of methods of problem exposition, dialogical communication and the use of modern information and communication technologies.

Keywords: *lecture, the educational process, the quality of teaching, training for law-enforcement bodies, independent cognitive activity, problem teaching, dialogic communication, information technologies in education.*

УДК 316.624

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

канд. пед. наук, доц. М.В. САЛТЫКОВА-ВОЛКОВИЧ
(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Предпринята попытка обосновать факторы, влияющие на появление, развитие и проявление различных форм отклоняющегося поведения. Рассмотрено понятие «девиантное поведение». Выделены основные разновидности анормативного поведения: девиантное, делинквентное и криминальное. Уделено внимание негативному и позитивному смыслу понятия «девиантность». Представлены различные научные подходы к пониманию причин девиантного поведения, теории социальных отклонений (например, теория аномии, стигматизации). Проанализированы биологические, психологические, социологические, культурологические, конфликтологические трактовки причин девиации. Перечислены основные виды девиантного поведения детей и подростков. Представлены классификации типов девиантного поведения. Рассмотрены основные группы девиаций. Описаны конструктивные и деструктивные девиации. Выделены основные направления первичной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних и дано описание профилактической работы как системы социальных, психолого-педагогических профилактических мер.

Ключевые слова: *девиантное поведение, анормативность, профилактика, трудновоспитуемые подростки, правонарушения.*

Введение. Формирование социального поведения, ценностных ориентаций, нравственно-волевых качеств личности, психологических особенностей все больше предопределяет новая культурная среда с непрекращающимся потоком информации, которая порой изменяет традиционные представления о морали, нравственном поведении, культуре отношений, любви, господствовавшие в цивилизационном мире многие столетия. Активность людей регулируется, усиливается или, напротив, сдерживается воздействием социальных норм и ценностей, которые предназначены стимулировать сознательную деятельность и блокировать деструктивные намерения. Оценка любого поведения подразумевает его сравнение с какой-то нормой. Нестандартное, отклоняющееся от нормы поведение часто называют девиантным. Девиация – это источник беспокойства для окружающих. Во все времена общество пыталось подавлять нежелательные формы человеческого поведения. Можно выделить три основные разновидности анормативного поведения: девиантное, делинквентное (потенциальная возможность к совершению правонарушения) и криминальное.

Хотя проблема девиантности широко исследуется философами, юристами, социологами, психологами и педагогами, единого понимания того, что такое девиантное поведение, нет. В педагогической литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит. Помимо негативного смысла у понятия «девиантность» существует и позитивный: отклониться от среднего стандарта можно как в отрицательную, так и в положительную сторону. Можно назвать такие социально одобряемые отклонения, как сверхинтеллектуальность, сверхмотивация, одаренность.

Трудновоспитуемые дети и подростки – это те, чье поведение отклоняется от принятых в обществе стандартов и норм. Основные виды девиантного поведения детей и подростков – это систематические прогулы учебных занятий, побеги из дома, ранняя алкоголизация, курение, употребление наркотических и токсических веществ, воровство, азартные игры, компьютерная зависимость, суицидальное поведение, сквернословие, курение, хулиганство, искаженные половые влечения, пиромания, драки. У подростков отклоняющееся поведение может быть попыткой преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определенные компенсаторные формы.

Основная часть. Девиантность связана с формированием мотивов, социальных ролей человека, которые противоречат друг другу. В жизни человека эти роли меняются, усиливая конформные или девиантные мотивации. Например, роль школьника может не совпадать с ролью ребенка.

Существует зависимость всех форм проявления девиаций от экономических, социальных, демографических, культурологических и других факторов. Социальные отклонения так же разнообразны, как разнообразны и сами социальные нормы.

Девиантное поведение подразделяется на две группы:

- поведение, отклоняющееся от нормы психического здоровья, т.е. наличие у человека явной или скрытой психопатологии;
- поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм, которое проявляется в разных формах социальной патологии: пьянстве, проституции, наркомании и пр.

Психические расстройства проявляются в двух формах: акцентированные характеры и личностные расстройства.

Так, В. Клайн выделяет шесть следующих типов юных правонарушителей с точки зрения психотерапевта [1]:

1. «Он просто «валяет дурака». Такие «шутники» могут, например, спустить соседу шину в автомобиле, расписать краской стену здания и т.д.
2. «Враг родителей». Причиной плохого поведения таких подростков может быть их месть одному или обоим родителям.
3. «Испорченный ребенок». Ни в интеллектуальном, ни в эмоциональном развитии у него нет отклонений, но он имеет контакты с правонарушителями, принял нормы преступного мира и подчиняется им.
4. «Органик». Это ребенок с мозговой травмой или задержкой умственного развития. Нарушения дисциплины у него объясняются ослабленным интеллектом и отсутствием способностей оценивать свои поступки.
5. «Психотики». Это умственно отсталые, больные дети. Для них характерны галлюцинации, мания преследования, всевозможные навязчивые мысли.
6. «Дурное семя». Хронические правонарушения для них характерны в течение всей жизни, это отклонение проявляется с самого раннего возраста. Обычно такой ребенок постоянно совершает асоциальные поступки несмотря на то, что попадаетея и знает, что наказание неотвратимо. Он просто не в состоянии усвоить правила нормального, порядочного поведения, его не останавливает даже страх, ему нельзя доверять, ему неведомы чувства стыда и вины.

В рамках психологии девиантного поведения выделяют гиперролевое поведение, характеризующееся тем, что нормативные гендерные особенности проявляются в крайней, иногда гротескной форме. У мужчин гиперролевое поведение называется гипермаскулинным, у женщин – гиперфеминным. В первом случае оно проявляется агрессивностью взамен активности и решительности, грубостью, заносчивостью, эмоциональной холодностью вместо устойчивости. Может проявляться гиперсексуальность и садистские наклонности. Для гиперфеминного типа характерны инфантилизм вместо нежности и доверчивости, сентиментальность, а не чувственность, конформизм, асексуальность и мазохистические тенденции.

Существуют несколько научных подходов к пониманию причин *девиантного поведения*. В конце XIX – начале XX вв. были распространены *биологические* и *психологические трактовки* причин девиации. Итальянский врач Цезаре Ломброзо считал, что существует прямая связь между преступным поведением и биологическими особенностями человека. Ему принадлежит теория так называемого «прирожденного преступника», согласно которой преступниками не становятся, а рождаются. «Криминальный тип», по его мнению, является результатом деградации людей на ранних стадиях развития. Ц. Ломброзо выделил внешние признаки девиантного человека и психические черты этого типа: выступающая нижняя челюсть, низкий лоб, взгляд исподлобья, сплюснутый нос, большие челюсти, пониженная чувствительность к боли и др. Наличие этих признаков позволяет идентифицировать потенциального преступника еще до совершения им преступления. Ц. Ломброзо выдвинул тезис о преступнике как об особом антропологическом типе. В своей антропологической теории он описал первую классификацию преступных личностей: природные преступники, душевнобольные, преступники по страсти и случайные.

Его теория получила широкое распространение, и некоторые мыслители стали его последователями – они тоже устанавливали связь между девиантным поведением и определенными физическими чертами людей. Известный американский психолог и врач Уильям Шелдон подчеркивал важность строения тела, зависимость от этого тех или иных характерных личностных черт. Физические особенности тела человека также, по его мнению, являются причинами девиаций. В наше время к биологическим причинам девиантного поведения относят, например, дополнительные хромосомы.

Сторонники психологической трактовки связывали девиантное поведение с психологическими чертами (неустойчивостью психики, нарушением психического равновесия и т.п.). Так, З. Фрейд обнаружил тип человека с врожденным психическим влечением к разрушению. Были получены данные о том, что некоторые умственные расстройства, особенно шизофрения, обусловлены генетической предрасположенностью.

Развернутое социологическое объяснение девиантного поведения впервые дал Э. Дюркгейм. По его мнению, основной причиной девиации является аномия, буквально «отсутствие регуляции»,

«безнормность». По сути, anomia – это состояние дезорганизации общества, когда ценности, нормы, социальные связи либо отсутствуют, либо становятся неустойчивыми и противоречивыми. Все, что нарушает стабильность, приводит к неустойчивости социальных связей (кризис, смешение социальных групп, миграция и т.д.), порождает нарушения общественного порядка, дезорганизует людей, и в результате появляются различные виды девиаций. Согласно Э. Дюркгейму, отклонение от норм несет не только отрицательное, но и положительное значение: девиация подтверждает роль норм, ценностей, дает более полное представление об их многообразии. Наконец, девиация способствует социальному изменению, раскрывает альтернативу существующему положению дел, ведет к совершенствованию социальных норм.

Теория аномии получила дальнейшее развитие у Р. Мертон. Главной причиной девиации он считает разрыв между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами осуществления этих целей.

Согласно культурологическим объяснениям, девиация возникает в результате конфликтов между нормами культуры. В обществе существуют отдельные группы, нормы которых отличаются от норм остального общества. Член такой группы усваивает ее нормы и, таким образом, становится конформистом с точки зрения широких слоев общества.

Многие социологические и психологические объяснения девиантного поведения были отвергнуты Г. Беккером. Его концепция – теория стигматизации (наклеивания ярлыков) – объясняет девиантное поведение способностью влиятельных групп (имеются в виду законодатели, судьи, врачи и пр.) ставить клеймо «девиантов» членам менее влиятельных групп. Беккер высказал мысль, что суждение о том, является ли тот или иной поступок девиантным, обусловлено его характером, а также тем, как его оценивают другие люди.

Конфликтологический подход к девиации представлен группой социологов, которые называют себя «радикальными криминологами». Они отвергают все теории преступности, трактующие ее как нарушение общепринятых законов. Согласно конфликтологам, создание законов и подчинение им является частью конфликта, происходящего в обществе между различными группами. Согласно этой точке зрения, культурные образцы поведения являются отклоняющимися, если они основаны на нормах другой культуры. Например, преступник рассматривается как носитель определенной субкультуры, конфликтной по отношению к господствующему в данном обществе типу культуры.

Социальное неравенство – еще одна важная причина девиантного поведения. Фундаментальные потребности у людей схожи, а возможности их удовлетворять у разных социальных слоев разные. В таких условиях возникают, например, разные формы экспроприации имущества. Эта теория, в частности, легла в идеологический фундамент революционной девиации большевиков против имущих классов: девиз «Грабь награбленное», аресты, принудительные работы, расстрелы, ГУЛАГ и т.д. В этой девиации налицо расхождение между целями (полное социальное равенство) и средствами (тотальное насилие).

Что касается личности школьника, то психологами и педагогами выделены такие конкретные причины их девиантного поведения, как проблемы в семье ребенка (недостаток внимания, контроля со стороны родителей за детьми; негативный пример, который дают родители детям; нищета в семьях; пьянство родителей; снижение их интеллектуального уровня), влияние группы неформального общения с анти-социальной направленностью, отставания в учебе, болезни, недостаточная уверенность в себе, одиночество, непонятность другими [2]. Не менее важное значение имеют и отдельные эмоциональные и интеллектуальные характеристики подростка: повышенная возбудимость, расторможенность влечений, низкий уровень эмоционально-волевого контроля [3].

К числу важных причин специалисты относят также нестабильность экономики, саму государственную политику по отношению к проблемам детства, семьи, отсутствие позитивных образцов в средствах массовой информации [4]. Таким образом, отклонения в поведении подростков следует рассматривать как своеобразный индикатор, реагирующий на самочувствие индивида в том или ином социуме.

Существует несколько классификаций типов девиантного поведения, рассмотрим две из них.

В зависимости от того, насколько девиантное поведение расходится с социокультурными традициями общества, как оно влияет на личность самого девианта и затрагивает интересы окружающих его людей, девиации можно разделить на два типа:

- конструктивные девиации, или поведенческие отклонения, имеющие наряду с разрушающим началом созидательный характер;
- деструктивные девиации, или поведение преступного характера с преобладающим разрушительным началом.

Девиации первого типа – это естественная реакция на изменившуюся обстановку, попытка приспособиться к новой ситуации и достигнуть желаемого результата без нанесения физического и материального ущерба окружающим и себе. Такие девиации могут впоследствии трансформироваться в новые социальные нормы.

Девиации второго типа следует разделить на два подтипа:

– отклонения, приводящие к саморазрушению личности (в данном случае человек неадекватно реагирует на необходимость изменений в обществе, сосредоточивает свои усилия не на созидательной деятельности по его совершенствованию, а на разрушении собственного сознания, своего «естества»);

– субъект наносит материальный и физический ущерб окружающим людям, посягает на общечеловеческие ценности, общество должно в этом случае не просто порицать, лечить, а наказывать.

Существует также типологизация девиантного поведения по Р. Мертону. В соответствии со своей теорией он выделяет типы поведения, которые, с его точки зрения, являются также типами приспособления к обществу.

Первый тип поведения – конформность – предполагает соответствие и культурным целям, и средствам.

Второй тип девиантного поведения – инновация – предполагает согласие с целями, но отрицание социально одобряемых средств их достижения. Например, цель – достижение богатства, а средства к ее достижению – не занятие престижной деятельностью, образование, экономический успех, а предрасположенность к незаконным способам осуществления цели – рэкету, спекуляции, шантажу, торговле наркотиками.

Третий тип – ритуализм – предполагает, наоборот, отрицание целей, но принятие традиционных, одобряемых обществом средств их достижения. Это может служить источником девиантного поведения, например, у бюрократа, абсолютизирующего формальные процедуры.

Четвертый тип – ретретизм – предполагает отрицание и цели, и средств. Более всего ретретизм характерен для лиц, оказавшихся вне общества: бродяг, наркоманов, пьяниц и др., которые отказываются от поиска безопасности, престижа, притязаний на достоинство.

Пятый тип – бунт – предполагает отчуждение от господствующих целей и стандартов и формирование новых целей и средств.

Под профилактикой девиантного поведения несовершеннолетних понимается комплекс мер по выявлению и устранению конкретных недостатков семейного, общественного и школьного воспитания, а также целенаправленную работу с теми подростками, которые имеют отклонения в поведении [5]. Следовательно, предупреждение представляет собой систему социальных, психолого-педагогических профилактических мер. Ранняя (первичная) профилактика включает мероприятия, направленные на ликвидацию неблагоприятных факторов, влияющих на формирование девиантных форм поведения, или на повышение устойчивости личности к этим факторам. Можно выделить следующие основные направления этой работы: совершенствование социальной жизни людей; устранение социальных факторов, способствующих формированию и проявлению девиантного поведения; воспитание социально позитивно ориентированной личности. Знакомство с нормами морали и права, социальными, этическими, нравственными нормами поведения – основа первичной профилактики в школьной среде.

Заключение. Исходным для понимания отклонений служит понятие «норма». Девиантное поведение – совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения в том или ином сообществе. По форме своего проявления девиантное поведение можно разделить на проявляющееся в открытой, явной (например, хулиганство, кражи) и в скрытой, латентной (например, бюрократизм, подхалимство) формах.

Важной причиной девиантного поведения являются социальные, техногенные и природные катаклизмы. Они нарушают психику людей, усиливают социальное неравенство. Девиации являются механизмом, способом изменчивости, следовательно, и жизнедеятельности, развития каждой системы.

Социальные отклонения могут иметь для общества различные значения. Позитивные служат средством прогрессивного развития системы, повышения уровня ее организованности, преодоления устаревших, консервативных или реакционных стандартов поведения. Негативные – дезорганизуют, являются социальной патологией (алкоголизм, проституция, суицид, наркомания и др.)

Общей закономерностью девиаций выступает факт относительно устойчивой взаимосвязи между разными формами отклоняющегося поведения. Одно явление может усиливать другое, например, алкоголизм способствует усилению хулиганства.

Социальная опасность девиаций заключается в их способности создавать предпосылки для возникновения более серьезных и вредоносных форм асоциального поведения. Поэтому в ряде случаев девиации причисляются к противоправным деяниям и подлежат нормативному контролю со стороны органов правопорядка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клайн, В. Как подготовить ребенка к жизни: Как воспитать победителя / В. Клайн. – М. : Владос, 1991. – 154 с.
2. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М. :Сфера, 2001. – 160 с.

3. Рычкова, М.А. Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика / М.А. Рычкова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
4. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – М. : Владос, 2002. – 217 с.
5. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением / под ред. М.И. Рожкова. – М. : Владос, 2001. – 240 с.

Поступила 27.10.2016

CAUSES AND FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR.

M. SALTYKOVA-VAUKOVICH

The paper attempts to justify the factors influencing the emergence, development and manifestation of various forms of deviant behavior. The concept of "deviant behavior." The basic varieties anormativnogo behavior: deviant, delinquent and criminal. Paying attention to the negative and positive meaning of the concept of "deviance." We present a variety of scientific approaches to understanding the causes of deviant behavior, theories of social deviations (eg, anomie theory, stigma). We analyzed the biological, psychological, sociological, cultural, conflictological interpretation of the causes of the deviation. The main types of deviant behavior of children and adolescents presents the classification of types of deviant behavior. The main group of deviations. Constructive and destructive deviation. The basic directions of primary prevention of deviant behavior of minors and describes the preventive work as a system of social, psychological and educational prevention measures.

Keywords: *deviant behavior, nonnormativity, prevention, difficult teenagers, offense.*

УДК 378.147:004.9

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА:
НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ**

О.Г. ШАРАБАЙКО

(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)

Приведены результаты сравнительного научного анализа понятий «педагогические условия», «организационно-педагогические условия», «психолого-педагогические условия» и «дидактические условия», а также рассмотрены различные комплексы педагогических условий в аспекте формирования профессиональной компетентности специалиста. Представлены педагогические условия, создание которых обеспечивает формирование профессиональной компетентности педагогов в области создания и использования интерактивных электронных образовательных ресурсов в компьютерной программе SMART Notebook: развитие устойчивой мотивации к созданию и использованию интерактивных ЭОР в компьютерной программе SMART Notebook; осуществление учебно-методического обеспечения и материально-технического обеспечения, а также диагностического сопровождения образовательного процесса на рефлексивной основе; обеспечение модульности, вариативности и характера обучения, позволяющего реализовывать индивидуальную траекторию обучения с учетом степени сформированности профессиональной компетентности; соблюдение содержательно-методических, дизайн-эргономических и технико-технологических требований в процессе создания и использования интерактивных ЭОР.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная компетентность, интерактивные электронные образовательные ресурсы.

Введение. Тенденция современного педагогического общества к непрерывному образованию в контексте стремительного обновления научных знаний и инновационных достижений образовательного сектора определяет возрастающую значимость повышения квалификации специалиста, направленной на перманентное развитие его профессиональной компетентности. Создание соответствующих педагогических условий является одним из главных факторов эффективного формирования профессиональной компетентности специалиста любой отрасли [1], в т.ч. педагога.

Специфика реализации компетентностного подхода в образовании, определяющая педагогические условия формирования профессиональной компетентности специалиста рассматриваются в научной литературе различными отечественными и зарубежными авторами: О.Л. Жук (2009) [2], А.В. Маковчиком [1], С.С. Савельевой (2012) [3], З.М. Филатовой (2016) [4], И.А. Адаевым (2015) [5], Т.Т. Рагимовой (2013) [6], О.И. Мезенцевой (2013) [7], А.А. Темербековой (2009) [8] и др.

Вместе с тем научных исследований, непосредственно касающихся проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию и использованию интерактивных электронных образовательных ресурсов (далее, интерактивных ЭОР) в компьютерной программе SMART Notebook, в контексте данного подхода нами не выявлено. Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили выбор темы настоящего исследования.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе понятие «педагогические условия» встречается достаточно часто, однако в настоящее время его однозначного определения в науке нет. Обратимся к выделению характерных признаков понятия «педагогические условия», которые представлены в трех направлениях.

Первого направления придерживаются исследователи, которые понимают рассматриваемое понятие как *определенные действия*:

- «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» (З.М. Филатова, М.В. Зверева, Н.М. Борытко, В.И. Андреева, А.Я. Найн) [4, с. 83];
- «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленные на решение поставленных задач» (А.Я. Найн) [4, с. 84; 9, с. 10];
- «совокупность причин или обстоятельств, влияющих на педагогические системы, явления или процессы» (И.А. Адаев) [5, с. 56];
- «значимые обстоятельства, определяющие достижения высокого уровня сформированности профессиональной компетентности» (С.С. Савельева) [3, с. 67];
- «обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают достижение педагогических целей» (И.В. Шеститко) [1, 10].

С данных позиций, первое направление мы понимаем как *определенные действия*, включающие *совокупность* необходимых мер, объективных возможностей, причин или значимых обстоятельств процесса обучения и воспитания, *направленных на* повышение эффективности педагогической деятельности, решение поставленных задач, педагогические системы, явления или процессы, высокий уровень сформированности профессиональной компетентности (З.М. Филатова, М.В. Зверева, Н.М. Борытко, В.И. Андреева, А.Я. Найн, И.А. Адаев, Н. В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, С.С. Савельева) [3–5, 9, 10].

Второе направление определения педагогических условий отражают исследования, в которых рассматриваемое понятие представлено как *компонент педагогической системы*:

– «содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» (М.В. Зверева) [4, с. 84; 9, с. 10];

– «компонент педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной, и материально-пространственной среды, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» (Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова) [9, с. 11].

Следовательно, во втором направлении мы принимаем за основу *компонент педагогической системы*: содержание, методы, приемы, организационные формы и средства обучения, материально-пространственная среда, характер взаимоотношений между учителем и учениками (М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, Н. С. Стерхова) [4, 9].

Третье направление представляют исследователи, трактующие педагогические условия как *определенный процесс*:

– «плановую работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающую возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования» (С.А. Дынина, Б.В. Куприянов) [9, с. 10];

– «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» (В.И. Андреев) [4, с. 83; 5, с. 55].

В этом контексте третье направление рассматривается как процесс целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов педагогической системы, уточнения закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса для достижения дидактических целей (В.И. Андреев, С.А. Дынина, Б.В. Куприянов) [4, 5, 9].

Таким образом, интеграция трех представленных направлений в настоящем исследовании характеризует *педагогические условия* как совокупность *определенных действий*, направленных на совершенствование *компонента педагогической системы*, которые осуществляются посредством *целесообразно организованного процесса*.

В научной литературе также отражены следующие *виды педагогических условий*:

1) *организационно-педагогические*, выступающие как обстоятельства процесса обучения и воспитания и «взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия», являющиеся «результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов» для достижения педагогических целей (И.В. Шеститко, С.Н. Павлов) [10; 9, с. 11]; совокупность объективных возможностей, взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих успешное решение поставленных задач посредством «целенаправленного управления образовательным процессом включая кадровое, учебно-методическое, организационное, диагностическое его обеспечение» (Е.И. Козырева, А.В. Маковчик) [9, с. 11; 1];

2) *психолого-педагогические*, представленные как «совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды», «конкретный способ взаимосвязанных мер воздействия в учебно-воспитательном процессе», направленные на «развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности)» с учетом «психологических особенностей, продуктивных и эффективных способов и приёмов деятельности в заданных условиях» (Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, И.А. Федякова) [9, с. 13; 11, с. 87];

3) *дидактические*, определяющиеся как «обстановка процесса обучения, являющаяся результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» (М.Б. Богус) [12, с. 3]; «наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых учтены имеющиеся условия обучения; ...предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения; ...определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации» (Н. В. Ипполитова, Н.С. Стерхова) [9, с. 12].

Таким образом, *педагогические условия* включают в себя организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, которые рассматриваются как *совокупность* объективных организационных и педагогических *компонентов* образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), с учетом организационных, психологических и дидактических элементов, совершенствование которых приводит к достижению определенных педагогических целей. При этом *педагогические условия* выступают как:

- совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных организационных и педагогических: возможностей, предпосылок, обстоятельств, мер воздействия;
- результат целенаправленного управления образовательным процессом (отбор, конструирование и применение элементов содержания, методов, приемов, организационных форм обучения и т.д.);
- обстановка процесса обучения, направленная на преобразование конкретных характеристик личности с учетом психологических особенностей;
- детерминанта эффективности образовательного процесса.

Данную интерпретацию понятия «педагогические условия» в настоящем исследовании мы принимаем за основу, т.к. оно носит обобщенный характер и отражает функциональное назначение рассматриваемого понятия.

Нами выявлено, что в научной литературе также представлены различные *комплексы педагогических условий*, необходимые для формирования профессиональной компетентности специалистов. В то же время некоторые исследователи рассматривают их как организационно-педагогические (А.В. Маковчик [1], В.Г. Яфаева [13], О.И. Мезенцева [7]), психолого-педагогические (А.А. Темербекова [8]), дидактические (Н. В. Ипполитова, Н.С. Стерхова [9]).

Так, З.М. Филатова для успешного формирования у преподавателей вуза компетентности в области создания и использования электронных учебно-методических комплексов выделила три *педагогических условия*:

- 1) соблюдение содержательно-методических, дизайн-эргономических требований к контенту электронного учебно-методического комплекса и технико-технологических требований к его функционированию на базе системы дистанционного обучения;
- 2) обеспечение готовности преподавателей вуза к созданию электронного учебно-методического комплекса и его использованию в распределенном доступе за счет обучения в рамках дополнительной программы повышения квалификации;
- 3) наличие учебно-методического обеспечения дополнительной программы повышения квалификации преподавателей вуза, функционирующего в системе дистанционного обучения [4, с. 85].

Как считает И.А. Адаев, для формирования профессиональных компетенций у будущих учителей химии с использованием информационных технологий необходимо четыре *педагогических условия*:

- 1) формирование положительной мотивации;
- 2) осуществление методического обеспечения (модульная программа, электронное учебное пособие, методические рекомендации);
- 3) использование форм, средств и методов интерактивного обучения для активизации самостоятельной деятельности студентов;
- 4) проведение мониторинга на основе разработанных критериев и показателей уровня сформированности профессиональных компетенций [5, с. 58].

Для формирования профессиональной компетентности учителя С.С. Савельева характеризует *педагогические условия* в образовательном процессе вуза (их четыре) как:

- 1) ориентацию на субъектность личности, способную к самоидентификации и самоактуализации;
- 2) создание креативной среды;
- 3) побуждение к рефлексивной деятельности;
- 4) диалогизацию образовательного процесса [3, с. 67].

По мнению А.В. Маковчика, формированию профессиональной компетентности специалистов способствуют пять *педагогических условий*:

- 1) периодическая диагностика профессиональной компетентности специалистов с учетом принципов оперативности, комплексности, информативности и объективности;
- 2) развивающая образовательная среда, позволяющая реализовывать индивидуальную траекторию обучения на основе личностного профессионального опыта и результатов диагностики обучающихся;
- 3) преемственность процесса формирования профессиональной компетентности специалистов в образовательной системе «учреждение высшего образования – учреждение дополнительного образования взрослых»;

4) разработка и внедрение компетентно ориентированных образовательных программ повышения квалификации и переподготовки обучающихся;

5) развитие устойчивой мотивации обучающихся к повышению уровня профессиональной компетентности на основе рефлексии [1].

Более шести педагогических условий организации целенаправленной подготовки будущих учителей информатики к созданию и использованию электронных образовательных ресурсов рассматривает Т.Т. Рагимова, характеризуя их как важнейший компонент формирования информационно-технологической компетентности учителя:

1) моделирование;

2) технологизация;

3) критериально-оценочные процедуры [6, с. 8];

4) учебно-материальная база;

5) наличие педагогических кадров, способных осуществлять подготовку студентов;

6) включение в исследовательскую деятельность (выполнение выпускных квалификационных работ), использование информационных и коммуникационных технологий при прохождении педагогической практики» и др. [6, с. 13].

Для формирования профессиональной компетентности педагогов В.Г. Яфаева предлагает более восьми педагогических условий:

1) организация модульной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

2) вариативный характер обучения с учетом степени сформированности профессиональной компетентности и индивидуальных потребностей педагога;

3) реализация программно-методического и технологического обеспечения;

4) включение в образовательный процесс педагогов интерактивных форм, методов и технологических приемов;

5) внедрение в образовательный процесс научно-исследовательской работы педагогов в качестве значимого технологического элемента;

6) переход от стихийного к сознательно управляемому и самоуправляемому механизму формирования профессиональной компетентности педагога в сфере интеллектуального развития детей; и др. [13, с. 276].

Педагогические условия эффективности развития профессиональной компетентности современного педагога в процессе повышения квалификации (их три) О.И. Мезенцева обозначила как:

– нелинейную организацию, предусматривающую соответствующее методическое обеспечение, индивидуализацию процесса обучения, учитывающую особенности профессиональных затруднений и профессиональный опыт учителя;

– программное и технологическое обеспечение, основанное на рефлексивных методиках и ориентированное на развитие профессиональной компетентности педагога, включая ее ценностно-смысловую, рефлексивную, деятельностьную компоненты;

– методику диагностики, выполняющую задачи обучения, развития и определения результативности;

и др. [7, с. 8].

Эффективность процесса формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования, по мнению А.А. Темербековой, определяется пятью педагогическими условиями:

1) научно-обоснованная организация процесса формирования информационной компетентности учителя;

2) актуализация субъектной позиции учителя в процессе работы с информацией;

3) специальная организация информационной образовательной профессионально ориентированной среды;

4) мотивация обучающихся на получение лично значимого образовательного продукта;

5) осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень информационной компетентности учителя [8, с. 6].

Таким образом, исследователи выделяют от трех до восьми педагогических условий, необходимых для формирования профессиональной компетентности специалиста, которые можно обобщить в четыре направления, отражающие:

– *ценностно-смысловую направленность личности* в образовательном процессе (З.М. Филатова, И.А. Адаев, С.С. Савельева, А.В. Маковчик, О.И. Мезенцева, А.А. Темербекова);

- *развивающую образовательную среду* (А.В. Маковчик, А.А. Темербекова): креативная среда (С.С. Савельева), учебно-методическое (З.М. Филатова, И.А. Адаев, А.В. Маковчик, О.И. Мезенцева) и материально-техническое обеспечение образовательного процесса (О.И. Мезенцева);
- *средства и способы* организации учебной деятельности: формы, средства и методы интерактивного обучения (И.А. Адаев), технологические приемы (В.Г. Яфаева);
- *диагностику на рефлексивной основе*: побуждение к рефлексивной деятельности (С.С. Савельева, А.В. Маковчик,); диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций (И.А. Адаев, Т.Т. Рагимова, А.В. Маковчик, О.И. Мезенцева, А.А. Темербекова).

Заключение. Экстраполируя теоретические положения на предмет нашего исследования, можно сформулировать на уровне гипотезы следующие необходимые и достаточные педагогические условия, реализация которых позволит эффективно формировать профессиональную компетентность педагогов в области создания и использования интерактивных электронных образовательных ресурсов:

- 1) развитие *устойчивой мотивации* к созданию и использованию интерактивных ЭОР в компьютерной программе SMART Notebook (в контексте первого направления);
- 2) осуществление *учебно-методического обеспечения* (компетентностно-ориентированная учебная программа повышения квалификации педагогов, методические рекомендации по созданию и использованию интерактивных ЭОР) и *материально-технического обеспечения* (компьютерный класс, интерактивная доска/проектор, программное обеспечение SMART Notebook), а также *диагностического сопровождения* (экспертная карта оценок) образовательного процесса на *рефлексивной* основе (в контексте второго и четвертого направления);
- 3) обеспечение *модульности* (приращения по уровням), *вариативности* (создания педагогом интерактивных ЭОР в рамках преподаваемых предметов или дисциплин) и *интенсивности* (профессиональной мобильности) характера *обучения*, позволяющего реализовывать индивидуальную траекторию обучения с учетом степени сформированности профессиональной компетентности (в контексте третьего направления);
- 4) соблюдение *содержательно-методических, дизайн-эргономических и технико-технологических требований* в процессе создания и использования интерактивных ЭОР (в контексте второго и третьего направления).

ЛИТЕРАТУРА

1. Маковчик, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности государственных инспекторов по пожарному надзору [Электронный ресурс] / А.В. Маковчик // Официальный сайт Бел. гос. пед. ун-та. – 2016. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/3672>. – Дата доступа: 08.08.2016.
2. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : моногр. / С.С. Савельева. – Воскресенск : Позитив, 2012. – 218 с.
4. Филатова, З.М. Формирование компетентности преподавателей вуза в области создания и использования электронных учебно-методических комплексов (на примере учебных дисциплин направления подготовки «Менеджмент») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З.М. Филатова. – Казань, 2016. – 200 л.
5. Адаев, И.А. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей химии с использованием информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.А. Адаев. – Чебоксары, 2015. – 187 л.
6. Рагимова, Т.Т. Педагогические условия подготовки будущих учителей информатики к созданию и использованию электронных образовательных ресурсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Т. Рагимова ; Дагест. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2013. – 22 с.
7. Мезенцева, О.И. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.И. Мезенцева ; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2014. – 23 с.
8. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. А. Темербекова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2009. – 40 с.
9. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–13.
10. Шеститко, И.В. О понятии рефлексии и условиях ее формирования в младшем школьном возрасте / И.В. Шеститко // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 5. – С. 67–71.
11. Федякова, И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника / И.А. Федякова // Аспирант и соискатель. – 2007. – № 4. – С. 86–88.

12. Богус, М.В. Дидактические условия формирования учебной деятельности младших школьников в условиях билингвизма (на примере адыго-русского двуязычия) / М.В. Богус // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 121–129.
13. Яфаева, В.Г. Формирование профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития детей 3–7 лет (в региональной системе дополнительного образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.Г. Яфаева. – М., 2014. – 600 л.

Поступила 24.10.2016

EDUCATIONAL CONDITIONS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF A SPECIALIST: RESEARCH ANALYSIS OF THE NOTION

O. SHARABAİKO

The article presents the results of comparative research analysis of the notions «educational conditions», «organising educational conditions», «psychological and educational conditions», «didactic conditions». The article analyses various complexes of educational conditions in the aspect of professional competence formation of a specialist. Besides, the author represents educational conditions which provide professional competence formation of educators in the field of forming and employing interactive electronic educational resources in the computer programme Smart Notebook: sustainable motivation development concerning creation and use of EER in the computer programme Smart Notebook; providing educational, methodological and material support, including diagnostic techniques regarding educational process based on reflexion; involving the module system, variability and a mode of education, which enables to realize the individual scheme of education with regard to the degree of professional competence formation; keeping to methodological, designing-ergonomic and technological requirements in the process of creation and use of EER.

Keywords: *educational conditions, professional competence, interactive electronic educational resources.*

УДК: 373.2.016

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****О.В. ЛАТЫГОВСКАЯ***(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

В контексте современной, социокультурной ситуации в связи с обострением социально-экономических проблем жизни общества и ухудшением состояния детского здоровья возрастает роль образования в формировании культуры здоровья и здорового образа жизни обучающихся разных возрастных групп, начиная с дошкольной ступени образования. В статье представлен содержательный и разносторонний анализ изучаемой проблемы. Определена сущность феномена «культура здоровья детей дошкольного возраста» как совокупность ценностного отношения ребенка к здоровью, а также лично- и социально значимых способов деятельности, направленных на обретение физического, психического и социального благополучия. Отмечены психолого-педагогические особенности формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста, описаны факторы и критерии, позволяющие формировать ценностное отношение дошкольника к здоровью. Приведена характеристика понятия «элементарная, начальная здоровьесберегающая компетентность» как показатель готовности ребенка самостоятельно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

Ключевые слова: культура здоровья детей дошкольного возраста, интегративное личностное качество, ценность, ценностное отношение к здоровью, витагенный опыт, элементарная, начальная здоровьесберегающая компетентность.

Здоровье человека отражает одну из наиболее чувствительных сторон жизни общества и тесно переплетается с фундаментальным правом на физическое, духовное и социальное благополучие при максимальной продолжительности его активной жизни. В условиях развития современного дошкольного образования здоровье ребенка становится показателем его результативности и образовательной стратегии в целом.

Наука свидетельствует, что формирование здоровья детей, полноценное развитие их организма – одна из основных проблем в современном обществе. Вопросами здоровья детей занимаются многие ученые в различных областях знаний: Н.А. Берштейн, А.А. Ухтомский (физиология), В.Т. Кудрявцев, А.В. Запорожец (психология), Э.В. Ильенков (философия), Ю.Ф. Змановский (педиатрия, педагогика) и др. Анализ научно-исследовательской литературы позволяет выявить интерес к проблеме формирования культуры здоровья дошкольников, что находит свое отражение в трудах многочисленных исследований А.А. Антонова, В.Г. Бакашвили, Э.С. Вильчковского, Т.В. Волосниковой, А.М. Воропаева, О.М. Гребенниковой, Т.А. Тарасовой, С.О. Филипповой, Ю.К. Чернышенко и др. При этом необходимо отметить, что очень подробно и основательно разработаны теоретические и практические аспекты по данной проблеме в основном для детей старшего дошкольного возраста.

Так, содержательно представлены следующие аспекты проблемы формирования культуры здоровья:

- методика формирования культуры здоровья для детей дошкольного возраста, в которой характеризуются образовательные и воспитательные задачи, даются конкретные методические рекомендации (В.А. Деркунская, Е.Б. Родионова, М.В. Меличева, Т.В. Волосникова и др.);
- организация и эффективность формирования и развития культуры здоровья у детей дошкольного возраста (Т.В. Каменская, О.Б. Тихомирова, Е.Ю. Миконен и др.);
- формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни (В.А. Шишкина, М.Н. Дедулевич, Г.И. Сопко, Е.В. Воднева и др.).

Белорусскими учеными также изучаются проблемы формирования культуры здоровья: З.И. Ермакова, Л.Д. Глазырина, В.Н. Шебеко – о роли двигательной активности в физическом воспитании и развитии дошкольников; Т.Ю. Логвина, Т.Н. Шестакова – о создании здоровьесберегающих условий в дошкольном образовательном учреждении; Г.В. Лавриненко, Н.Т. Лебедева – о культурно-гигиенических навыках дошкольников и здоровом образе жизни.

Период дошкольного возраста – это период развития, который характеризуется не столько приобретением определенной суммы знаний, сколько служит фундаментом для развития основ личностной культуры, в т.ч. и культуры здоровья. А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев характеризуют его как один из самых интересных и замечательных периодов в развитии ребенка, когда «фактически складывается личность, самосознание и мироощущение», когда «проявляется возможность идти от замысла

к его воплощению, от мысли к ситуации», когда развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы.

Актуальность формирования уже в период дошкольного возраста представлений о здоровье, ответственного отношения к его сохранению, овладения правилами здорового поведения подчеркивается в Государственной программе «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016 – 2020 годы, Кодексе Республики Беларусь «Об образовании», в которых на первое место поставлены задачи охраны и укрепления физического и психического здоровья детей (в т.ч. их эмоционального благополучия); сохранения и поддержки индивидуальности ребенка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой; формирования общей культуры воспитанников, развития их нравственных, интеллектуальных, физических, эстетических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирования предпосылок учебной деятельности [4, 7]. Особенностью дошкольного детства, отличающей его от последующих этапов развития, является то, что в этот период обеспечивается именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности, а также подчеркивается важность создания условий, обеспечивающих физическое, психическое здоровье ребенка. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, всесторонней физической подготовленности и гармонического физического развития.

Основными задачами охраны и укрепления здоровья детей на сегодняшний день являются: *оздоровительные* (развитие гармоничного телосложения, совершенствование деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, развитие умения приспосабливаться к меняющейся нагрузке и внешним условиям, формирование правильной осанки, привитие навыков гигиены занятий физическими упражнениями, укрепление здоровья, повышение работоспособности организма, закаливание, овладение техникой правильного дыхания и пр.), *воспитательные* (формирование нравственных личностных качеств (чувства собственного достоинства, справедливости, выносливость, дисциплинированность, взаимопомощи, чувство коллективизма); развитие психических способностей (память, внимание); воспитание гигиенических навыков, привычки самообслуживания), *образовательные* (воспитание интереса и потребности в здоровом образе жизни, формирование двигательных умений и навыков; развитие психофизических качеств (быстроты, силы, гибкости, выносливости, глазомера, ловкости); развитие двигательных способностей (функции равновесия, координации движений); развитие представлений и знаний о средствах укрепления здоровья, функционировании организма и правилах заботы о нем, способах оказания элементарной помощи; обеспечение нормального уровня физической подготовленности в соответствии с возможностями и состоянием здоровья ребенка; создание условий для реализации потребности в двигательной активности в повседневной жизни [14].

В настоящее время в теории и практике дошкольного образования идет поиск оптимального содержания и технологий формирования культуры здоровья детей. Вместе с тем формированию ценностного отношения к физической культуре дошкольников не уделяется должного внимания, научной литературы по проблеме формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста недостаточно. Поэтому очень важно обращать внимание на вопросы развития и формирования ребенка, обеспечивать приобщение к ценностям, прежде всего, ценностям здоровья, поскольку от состояния здоровья, его фундамента, заложенного в детстве, во многом зависит, какой будет жизнедеятельность человека в будущем. Задача современного образовательного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определенным багажом знаний, умений и навыков, но люди самостоятельные, обладающие навыками самосохранения, здоровьесбережения в качестве основы своей жизненной позиции.

Культура здоровья детей дошкольного возраста рассматривается исследователями как часть общечеловеческой культуры, совокупность ценностного отношения ребенка к здоровью, его сохранению и укреплению на уровне себя, другого и общества в целом, а также лично и социально значимых способов деятельности, направленных на обретение физического, психического и социального благополучия [1, 11].

Анализ многочисленных исследований В.А. Деркунской, С.А. Козловой, Л.Г. Касьяновой, О.А. Князевой, И.М. Новиковой и др. показывает, что уже в младшем дошкольном возрасте у ребенка появляется устойчивый интерес к своему здоровью, а также бережное отношение к своему организму (жизни, здоровью) как к ценности.

По нашему мнению, уже с младшего дошкольного возраста необходимо формировать у ребенка сознательное и ответственное отношение к здоровью, личной безопасности и безопасности окружающих, воспитывать готовность к эффективным, обоснованным действиям в неадекватных ситуациях, формировать культуру здоровья. Эти задачи на сегодняшний день стоят как перед родителями, так и перед педагогами детских образовательных учреждений.

Процесс формирования культуры здоровья у детей дошкольного возраста зависит:

- от возрастных физиологических и психологических особенностей детей;
- степени удовлетворенностей потребностей детей (эмоциональные контакты с ребенком и полноценное общение);
- типов и стилей семейного воспитания (внутренняя картина здоровья ребенка в значительной степени определяется особенностями семейного воспитания. Адекватный контроль и разумные требования в сочетании с эмоциональным принятием и демократическим стилем общения будут способствовать адекватному отношению ребенка к своему здоровью);
- особенностей поведения родителей и окружающих взрослых людей (умеренный контроль со стороны окружающих ребенка людей будет способствовать эмоциональному комфорту, являющимся благоприятным фоном для развития положительной самооценки здоровья);
- организации здоровьесберегающего пространства (создание экологической и психологической комфортности образовательной среды; создание игровой и предметно-развивающей среды; обеспечение безопасности жизни детей; обеспечение условий для укрепления здоровья и закаливания организма каждого из них);
- методов, приемов, форм работы в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи (современные требования к образовательной работе в период дошкольного детства диктуют необходимость создания новых форм, методов и приемов ее организации, при которых будут синтезироваться элементы познавательного, игрового, поискового и учебного взаимодействия по формированию культуры здоровья детей) [7, с. 131–136].

Исследователи по-разному очерчивают круг ценностей, формируемых в младшем дошкольном возрасте. Учеными подчеркивается важность приобщения дошкольников к таким общечеловеческим ценностям, как самосознание личности, мировоззрение, дисциплина, свобода и любовь, добро, истина, красота, справедливость. Так, Н.С. Ежкова, например, обозначает семь основных ценностей, которые «в своей совокупности представляют ценностно-ориентационный аспект содержания образования детей дошкольного возраста»: Человек и его Жизнь, Семья, Труд, Знание, Родина, Красота, Мир [8, с. 6–9]. Однако в большинстве исследований фундаментальной ценностью является здоровье и отношение к нему.

По Е.В. Водневой, Е.Ю. Миконен, ценностное отношение к здоровью у детей дошкольного возраста представляет собой «интегративное образование личности», критериями которого являются:

- наличие у детей необходимых представлений и знаний о здоровье, здоровом образе жизни;
- включенность здоровья в сферу интересов и деятельности ребенка;
- сформированность устойчивой мотивации и потребности в сохранении здоровья;
- стереотип поведения, в основе которого здоровье человека осознается как наивысшая жизненная ценность [9, 10, с. 163].

Тем самым, культура здоровья связана с личностно-мотивационным воплощением индивидами своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей.

Ценностное отношение к здоровью формируется у детей дошкольного возраста под влиянием факторов, определяющих эффективность данного процесса, которые закрепляются в мировоззрении личности ребенка и становятся руководящим мотивом поведения в повседневной жизни. Среди этих факторов целесообразно выделить следующие:

- генетико-биологические (обусловлены состоянием здоровья предшествующих поколений конкретного индивидуума: наследственные факторы, условия перинатального развития и пр.);
- природно-климатические (предопределены естественными особенностями природы и климата, существующими на определенной территории проживания людей: температурного режима, химического состава и физических свойств воды, воздуха и почв, благоприятных сезонов для отдыха и другими);
- социально-экономические (связаны с изменением критериев качества жизни людей, социальные установки общества; обстоятельства жизни ребенка (жилищные условия, доход семьи);
- экологические (вызваны техногенными изменениями, загрязнением почвы и воды, состоянием окружающей среды);
- медицинские (отражают ситуацию профилактики и лечения людей);
- культурологические (обусловлены отношением человека и общества к здоровью, а также к организации и использованию способов формирования здорового образа жизни на основе общечеловеческой, национальной и региональной культуры) [12, с. 131–136].

Процесс формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста направлен на приобщение детей к ценностям здорового образа жизни и приобретение определенных знаний о здоровье и способах его сохранения и укрепления. *Педагогический процесс* формирования культуры здоровья детей дошколь-

ного возраста предполагает сообщение воспитанникам элементарных представлений и знаний о здоровье и здоровьесбережении, развивает основы общей культуры личности.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет выделить следующие психолого-педагогические особенности (направления) формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста, среди которых:

1. *Формирование ценностных представлений о здоровье, здоровом образе жизни и здоровьесберегающим правилам поведения.*

Формирование ценностных представлений у детей дошкольного возраста предполагает формирование следующих критериев:

– представления о том, что значит быть здоровым, параметрах здоровья, его внешних проявлениях (значении всех процессов самообслуживания (для здоровья, для красоты, чтобы другим было приятно смотреть и быть рядом); предметах одежды и обуви; предметах, используемых в самообслуживании (мыло, полотенце, водопроводный кран и пр.), и их назначении; первичные представления о полезности пищи;

– представления о своем организме (своих частях тела; своем внешнем виде; опрятности; образе «Я» (Я – хороший), своей индивидуальности, неповторимости);

– правил безопасного поведения в разных ситуациях, экологии (правил безопасного поведения в группе, на улице, дороге, дома: запрет приема лекарственных препаратов без разрешения взрослых; осторожный спуск с лестницы; правила пользования игровым, физкультурным оборудованием, купания в бассейне, водоемах; запрет приближаться к открытому окну, двери балкона; запрет игры с огнем, ухода одному с незнакомыми людьми, выхода без разрешения за пределы участка детского сада, общения с бродячими животными; простейшие приемы оказания первой помощи сверстникам в экстремальных ситуациях (кровотечение из носа, травма, ожог и др.); питье только чистой (желательно бутилированной) воды);

– представления о том, как охранять и укреплять культуру здорового образа жизни, т.е. факторах, положительно и отрицательно влияющих на здоровье: личной и общественной гигиене, правильном питании, физической культуре, закаливании, рациональной организации различных видов деятельности, вредных привычках.

Основу ценностного отношения детей к знаниям и представлениям, получаемым из окружающей действительности или приобретенным в процессе обучения, исследователи рассматривают как витальный опыт. По мере накопления ребенком знаний об окружающей действительности и накопления личного опыта меняется характер взаимодействия его с миром, возрастает активность жизненной позиции. В процессе использования имеющегося у ребенка опыта происходит дальнейшее расширение, уточнение, дифференцировка и обобщение знаний, совершенствование умственных и практических умений. Это позволяет использовать их при ориентировке в новых жизненных ситуациях, в частности, в решении вопросов формирования и укрепления здоровья.

2. *Установка – мотивация на здоровый образ жизни, определяющая действия по укреплению и сохранению здоровья.*

Данный критерий характеризует уровень развития у детей дошкольного возраста ценностно-мотивационной сферы в вопросах, касающихся формирования здоровья и валеологической деятельности: развитии личностного интереса, желании воспринимать ценностно-ориентированный материал, обогащении детей новыми мотивационно-значимыми впечатлениями, образами окружающего мира, что лежит в области эмоциональной регуляции процесса постижения ценностей, личностном отношении к здоровью, убеждении в необходимости здоровой жизнедеятельности и готовности к ней, потребности в самопознании, проявлении активности по отношению к вопросам формирования здоровья.

Связь «установка – поведение» подчеркивает тот факт, что дети не только способны действовать сообразно своим мыслям, но и начинают мыслить в соответствии с теми или иными совершаемыми поступками.

Мотивация деятельности ребенка, его поступка, отношений способствует установлению единства между внешними формами культурного поведения и его нравственно значимыми побуждениями. Исследователи подчеркивают, что мотивационный критерий предполагает развитие у детей младшего дошкольного возраста личностных качеств: физиологических (развитая работоспособность, ловкость, энергичность), интеллектуальных (любопытность, интерес, осмысленность, систематичность), а также последовательное изменение самосознания младших дошкольников от ситуативно обусловленных взглядов на проблему здоровья к устойчивому пониманию его роли в жизни. Однако, как отмечает В.А. Деркунская, отношение детей младшего дошкольного возраста к здоровью и здоровому образу жизни можно характеризовать как интуитивно правильное, поскольку оно только начинает оформляться в этом возрасте. В связи с этим мотивация к здоровому образу жизни крайне неустойчива и требует постоянного педагогического сопровождения [5, с. 42–44].

3. Положительная эмоционально-волевая регуляция поведения.

Положительная эмоциональная регуляция поведения подразумевает поддержание позитивного настроения ребенка на выполнение гигиенических процессов, радости от самостоятельных и коллективных действий и их результатов, стремление детей проявить наилучшие положительные человеческие качества и социально-нравственные чувства и эмоции; возможность проявлять нравственные чувства (радость, любовь, сострадание, сочувствие). Наличие позитивного эмоционального настроения, связанного с отношением к себе, другим и жизни вообще, повышает потенциал здоровья, благоприятно сказывается на воспитании активного поведения и в конечном результате на формировании компетентности здоровьесбережения. Многочисленными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что основными показателями эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста (в контексте формирования здоровья) являются: освоение ребенком социальных форм выражения чувств, изменение роли эмоций в деятельности ребенка, формирование эмоциональных предвосхищений, формирование и развитие нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств в здоровьесформирующей и здоровьесберегающей деятельности. Согласно Т.Э. Токаевой, в формировании здоровья у детей важно учесть тот факт, что при любых обстоятельствах ребенком руководят не только его внутренние установки, но и сама ситуация, в которой он оказывается, поскольку поведение ребенка определяется его чувствами и убеждениями [13, с. 4–13].

Формированию положительных эмоциональных проявлений ребенка способствуют специально организованное эмоционально насыщенное общение ребенка с детьми, а также существование в педагогическом процессе эмоционального компонента на равных правах с познавательным и действенно-практическим.

4. Формирование элементарной, начальной здоровьесберегающей компетентности.

На уровне детства компетентность, по мнению Т.И. Алиевой, Т.В. Антоновой, Е.П. Арнаутовой и Л.А. Парамоновой, выступает как одна из базисных характеристик личности ребенка дошкольного возраста. Как подчеркивает Л.М. Кларина, «компетентность дошкольника – это в первую очередь тот круг вопросов, в которых ребенок должен быть хорошо осведомлен, обладать познанием и опытом деятельности. Они охватывают все сферы окружающей действительности и постоянно расширяются в силу получения информации, удовлетворяющей детские потребности [8, с. 5–11].

Важно обратить внимание на то, что среди ключевых компетентностей (коммуникативная, социальная, информационная) ряд авторов выделяют компетентности, связанные со здоровьем. Так, А.В. Хуторской в содержание компетентности личностного самосовершенствования включает правила личной гигиены, заботу о собственном здоровье, половую грамотность, внутреннюю экологическую культуру, способы безопасной жизнедеятельности [1, с. 58–65].

В систему начальных компетентностей ребенка исследователи выделяют начальные ключевые (базовые, универсальные) и начальные специальные (допредметные) компетентности. Как считает А.Г. Гогоберидзе, начальная здоровьесберегающая компетентность является ключевой, универсальной [3, с. 50–64]. По Л.П. Кудалановой, выделение в начальных ключевых компетентностях дошкольников компетентности в области укрепления здоровья отражает понимание целостности процессов развития, образования и здоровьесбережения ребенка дошкольного возраста [9, с. 623–627]. Для начальных ключевых компетентностей характерна многофункциональность, способность решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, универсальность, переносимость и применимость в различных ситуациях. Они требуют целостного развития ребенка (личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сфер) как субъекта деятельности и поведения. В начальных ключевых компетентностях представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура).

Элементарная здоровьесберегающая компетентность выступает показателем культуры здоровья детей дошкольного возраста и характеризуется как готовность решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, оказания элементарной медицинской и психологической помощи и самопомощи в непредвиденных и опасных для здоровья ситуациях, с одной стороны, и оформляющаяся позиция субъекта здоровьесозидания – с другой.

Компетентность в плане физической культуры, физического развития выражается в том, что ребенок:

- проявляет интерес к двигательной деятельности, умеет регулировать свою двигательную активность и согласовывать движения в коллективной деятельности;
- умеет осуществлять элементарный контроль своих действий;
- владеет культурно-гигиеническими навыками, навыками самообслуживания и понимает их необходимость;
- имеет представления о своем физическом облике и здоровье и активен в способах его сохранения и укрепления.

Согласно С.Е. Шишову, И.Г. Агапову, необходимым условием достижения опыта овладения навыками практического применения своих знаний и умений в здоровьесберегающей деятельности является воспитание у ребенка чувства осторожности и предусмотрительности, которая предполагает способность к предвидению последствий своих действий, тех или иных явлений и событий. Воспитание в дошкольнике чувства безопасности и свободы поведения должно опираться на формирование у него понимания причинно-следственных связей в самых сложных жизненных ситуациях [16, с. 58–62].

Так, компетентным в плане безопасной жизнедеятельности является ребенок, если он:

- применяет доступные правила поведения на улице, дома, в природе (нельзя разговаривать с незнакомыми людьми, брать ножницы и пр.);
- соблюдает правила безопасности при выполнении физических упражнений;
- знает элементарные правила пожарной безопасности (нельзя брать спички, пытаться включить газовую плиту и пр.).

Становление компетентности в области укрепления здоровья должно осуществляться в процессе активной деятельности. Оно органично связано с возрастными новообразованиями, особенностями развития личности ребенка, окружением, формирующимся личным социальным опытом. Большинство детей уже в младшем дошкольном возрасте владеют набором простейших норм и способов поведения, являющихся предпосылками к здоровьесбережению. Поэтому задача взрослых в детском саду и семье способствовать формированию способности и готовности ребенка к деятельности по охране и укреплению здоровья.

Заключение. Таким образом, психолого-педагогический анализ исследования феномена «культура здоровья детей дошкольного возраста» в контексте современной социокультурной ситуации позволил сформулировать ряд выводов о сущности и значении рассматриваемого феномена:

- культура здоровья детей дошкольного возраста – это интегративное личностное качество по воспитанию ценностного отношения к здоровью, формированию ответственности за него, а также мотивации к обучению основам здоровьесбережения;
- психолого-педагогическими особенностями (направлениями) формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста являются: формирование ценностных представлений о здоровье, здоровом образе жизни и здоровьесберегающим правилам поведения; установка – мотивация на здоровый образ жизни, определяющая действия по укреплению и сохранению здоровья; положительная эмоционально-волевая регуляция поведения; формирование элементарной, начальной здоровьесберегающей компетентности;
- элементарная здоровьесберегающая компетентность является показателем культуры здоровья детей дошкольного возраста и характеризуется как готовность к самостоятельному решению задач здорового образа жизни, с одной стороны, и оформляющаяся позиция субъекта здоровьесозидания – с другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллакаева, Л.М. Педагогические основы формирования культуры здоровья школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.М. Аллакаева. – Н. Новгород, 2004. – 24 с.
2. Воднева, Е.В. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Воднева. – Смоленск, 2003. – 25 с.
3. Гогоберидзе, А.Г. Исследовательская работа кафедры в рамках научных проектов: концепция организации образования детей старшего дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе // Педагогика детства: петербургская научная школа. – СПб., 2005. – С. 50–64.
4. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 14.03.2016 № 200 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: http://www.newsby.org/documents/20160330/npp20160330_102.pdf. – Дата доступа: 20.06.2016.
5. Деркунская, В. А. Воспитание ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни у детей младшего дошкольного возраста / В.А. Деркунская, М.Г. Коршунова // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 5. – С. 42–44.
6. Ежкова, Н.С. Образование с позиций возрастных ценностей / Н.С. Ежкова // Дошк. воспитание. – 2007. – № 4. – С. 6–9.
7. Кодекс об образовании Республики Беларусь : 17 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : Кодекс вступает в силу с 1 сент. 2011 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.
8. Кларина, Л.М. Проблема развития физических представлений у детей дошкольного возраста / Л. М. Кларина // Упр. дошкол. образовательным учреждением. – 2015. – № 8. – С. 105–111.
9. Кудаланова, Л.П. Структура и особенности становления компетентности в области укрепления здоровья детей дошкольного возраста / Л.П. Кудаланова // Фундамент. исслед. – 2013. – № 1–3. – С. 623–627.

10. Миконен, Е.Ю. Культура здоровья дошкольника как педагогическая проблема / Е.Ю. Миконен // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 965–967.
11. Родионова, Е.Б. Социально-культурные условия формирования основ здорового образа жизни дошкольников средствами игровых технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.05 / Е.Б. Родионова. – Тамбов, 2015. – 29с.
12. Сергейко, С.А. Формирование у дошкольников ценностного отношения к здоровью / С.А. Сергейко, В.С. Сурмач // Педагогика и психология детства: современное состояние, перспективы развития : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; редкол.: С.А. Сергейко [и др.] ; под общ. ред. В.Т. Чепикова. – Гродно : ГрГУ, 2011. – С. 131–136.
13. Токаева, Т.Э. Ребенок дошкольного возраста как субъект физкультурно-оздоровительной деятельности / Т.Э. Токаева // Инструктор по физкультуре. – 2010. – № 4. – С. 4–13.
14. Учебная программа дошкольного образования : учеб. изд. / М-во образования Респ. Беларусь ; редкол. Л.Б. Сопот, Е.И. Иванова ; под общ. ред. Г.И. Бондаренко. – Минск : НИО, 2012. – 399 с.
15. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 5. – С. 58–65.
16. Шишов, С.Е. Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 2. – С. 58–62.

Поступила 29.06.2016

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF HEALTH CULTURE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN

O. LATYGOVSKAYA

In the context of a modern, social and cultural situation in connection with the worsening socio-economic problems of society and the deterioration of children's health, the role of education in shaping the culture of health and healthy lifestyles of students of different age groups from pre-school level of education. In the context of a modern, social and cultural situation in connection with the worsening socio-economic problems of society and the deterioration of children's health, the role of education in shaping the culture of health and healthy lifestyles of students of different age groups from pre-school level of education. The article is of a theoretical nature, which presents informative and comprehensive analysis of the problem being studied. The essence of the phenomenon of the "culture of health of preschool children" as a set of value-child relationship to health, as well as personally and socially meaningful ways of activities aimed at the acquisition of physical, mental and social well-being. The author identified psychological and pedagogical features of formation of culture of health of preschool children, describe the factors and criteria to form a value attitude to health preschooler. The characteristic of the concept of "elementary, primary health-competence" as an indicator of the child's readiness to independently solve the problem of a healthy lifestyle and safe behavior.

Keywords: *health culture of preschool children, integrative personal quality, value, value attitude to health, elementary, primary health-competence.*

УДК 378.14.015.62

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ****О.С. КУЧИНА***(Полоцкий государственный университет)*

Стремление человека прийти к пониманию самого себя, расширить знания о своей личности и определить свое место в социуме привели к актуализации проблем, связанных с идентичностью. Особая актуальность в этой связи отмечается при рассмотрении проблемы формирования поликультурной идентичности. Существуют различные формы выражения идентичности. К примеру, фанатизм, агрессивность, этнонигилизм, при котором происходит отрицание этничности и этнокультурных ценностей. Данные формы в той или иной степени зависят от приобщения человека к собственной культуре, комплексу норм и ценностей. В статье раскрывается сущность и содержание понятия «поликультурная идентичность», выделяются ее критерии и стадии формирования. Дается определение понятия «поликультурное образование», рассматриваются его цели и содержание, определяются его методологическая основа. Проводится анализ принципов поликультурного образования, которые являются основополагающими в формировании поликультурной идентичности личности.

Ключевые слова: образование, этнотолерантность, многонациональный, идентичность, стадии формирования, критерии сформированности, принципы формирования.

Введение. Организацией ООН и ЮНЕСКО в их основополагающих документах рассматривается проблема воспитания детей и молодежи с учетом принципов толерантности, ненасилия, мира и уважения к другим народам как ведущих для современного образования. Реализация данных принципов возможна посредством поликультурного образования, оформленного в отдельную область педагогической теории и практики в последней четверти XX в. Поэтому в современных условиях в вузе необходимо изучение не только общей, но и межкультурной педагогики. Высшая школа должна воспитать личность, обладающую мультикультурным самосознанием и достаточной степенью этнотолерантности.

Основная часть. Поликультурность как область исследования в мировой педагогике начинает осваиваться лишь с 60-х годов XX в. В это время проблема поликультурализма рассматривалась и являлась актуальной только для зарубежной педагогической науки. Но уже с 1980-х годов поликультурное образование получает широкое распространение не только в Европе, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья: в России и Украине. При этом отечественная поликультурная педагогика все еще находится на стадии становления. В нашей стране встречаются лишь отдельные статьи, рассматривающие субъекты, функции, содержание и цели поликультурного воспитания.

В целом, поликультурное образование способствует формированию личности, которая была бы готова воспринимать и уважать многообразие, в связи с чем данное образование:

- 1) передает культурное разнообразие общества в учебных планах и окружающей обстановке с целью воспитания «этнической грамотности»;
- 2) создает условия для изучения культурного наследия и приобретения информации о наличии духовного богатства у других национальностей и его многообразии;
- 3) рассматривает сходство и различия этнических групп, воспитывает уважение к народам, способствует осознанию их уникальности, осуждает те или иные этнические предрассудки;
- 4) отражает в содержании образования взаимовлияние культур в современном мире, а также перспективы развития интегрированных процессов [1, с. 97].

Базисом поликультурного образования являются отношения по взаимодействию и взаимообогащению культур, принятые международным сообществом в качестве императива культурной политики. Под поликультурным образованием понимается интегративная часть общего образования, цель которого – формирование индивида, готового к осуществлению активной созидательной деятельности в развивающейся среде, стремящегося сохранить собственную социально-культурную идентичность, понимающего другие культуры, уважающего иные культурно-этнические общности и умеющего жить в согласии с представителями разных национальностей, рас, верований [1, с. 96].

Актуальность и необходимость поликультурного образования отмечается в работах многих зарубежных и отечественных авторов, что еще раз подтверждает важность данной темы в современном обра-

зовательном пространстве. К примеру, М. Крюгер-Потратц подчеркивает, что «поликультурное образование обеспечивает возможность личности лучше ориентироваться и понимать общество, в котором она живет и где вся жизнь определена этнической, языковой, религиозной и социальной разнородностью, и эта зависимость в будущем будет еще более четко выражена. Поликультурное образование учит обращаться с этим разнообразием и находить в нем место» [2].

Как считает У. Шмидт, необходим пересмотр образовательных программ школ и высших учебных заведений в целях преодоления монокультурных ориентаций [3, с. 55].

Х. Гепферт на примере баварских школьных образовательных программ показывает, насколько они влияют на развитие открытости, формирование интереса к иностранным культурам, и также способствуют развитию этно- и евроцентризма, нетерпимости и враждебности к другим культурам. Автор подчеркивает, что «поликультурность образовательной программы не может быть определена только лишь той или иной степенью представленности в ней иностранных культур. То, как эти культуры представлены студентами, является более важным; также имеет значение, насколько интенсивно в содержании образования в высшей и средней школе реализуется идея диалога культур» [3, с. 56].

Согласно Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой, основой в формировании поликультурной идентичности личности «выступает подход, в рамках которого толерантное отношение к людям есть позитивная этническая идентичность, имеющая в своей структуре положительный образ собственной этнической группы, сосуществующий с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам» [4, с. 40].

По мнению Т.Г. Стефаненко, под этнической идентичностью следует понимать «такую психологическую категорию, которая относится к осознанию собственной принадлежности к определённой этнической общности, имеющей в своей структуре когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты» [5, С. 52].

Обобщая результаты исследований названных выше авторов, следует отметить, что проявления поликультурной идентичности личности возможны посредством эмоционально-ценностного отношения к многонациональной среде и активного взаимодействия с её представителями в случае, если присутствует позитивная этническая самоидентификация.

Анализируя подходы по определению сущности и содержания понятия «поликультурная идентичность» личности, следует выделить критерии ее сформированности:

- степень самостоятельности проявления качеств поликультурной личности;
- осознанность;
- мотивированность;
- представленность структурно-функциональных компонентов и связей между ними.

Процесс развития поликультурной идентичности личности длителен и динамичен. Он определяется случайно-ситуативным проявлением путем признания возможных этнотолерантных отношений, которые предлагаются педагогом, к доброжелательным межнациональным отношениям, выходящим за пределы этнотолерантности, от них к развитию поликультурной идентичности личности [6].

По мнению Д.С. Батарчука [7], стадии формирования поликультурной идентичности личности включают:

- 1) стадию, на которой развивается положительная этническая идентификация субъекта этноса, выступающая основой развития поликультурной идентичности личности;
- 2) стадию, на которой развивается и обогащается этнокультурная компетентность;
- 3) стадию, на которой развиваются и обогащаются регулятивно-поведенческие нормы межнационального общения и этнотолерантности;
- 4) стадию, на которой развивается способность к осуществлению личностной рефлексии в связи с самоопределением в поликультурном пространстве.

Таким образом, структура поликультурной идентичности личности представлена комплексом следующих компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного, мотивационно-ценностного, регулятивно-поведенческого.

Как справедливо полагает С.Г. Тишулина [8, с. 574], методологической основой поликультурного образования выступает комплекс следующих философских, культурологических, этнологических, социологических, исторических, педагогических теорий, концепций и идей:

- о развитии этносов и их культур (исследования Ю.В. Бромлея, В.Ф. Вавилина, Л.Н. Гумилева, Н.Я. Данилевского, В.О. Ключевского, А. Геллнера, Г. Парсонса, А. Тойнби и др.);
- о культурах, межкультурных контактах в жизни человечества (исследования А.И. Арнольдова, М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Библера, С.И. Иконникова, А.Ф. Лосева и др.);

– о культуросообразности образования, отвечающего социокультурной реальности и этнокультурным характеристикам личности (исследования С.И. Гессена, Э.В. Ильенкова, Е.Н. Кагана, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, В.Д. Шадрикова и др.);

– об адаптации личности к иной культурной среде (исследования В.Г. Крысько, Д. Ричардсона, Т.Г. Стефаненко и др.).

Поликультурное образование может быть рассмотрено в двух направлениях:

– теоретико-методологические основы поликультурного образования;

– использование различных методов для осуществления поликультурного образования при подготовке, как студентов, так и преподавателей.

По мнению Р.С. Бзарова [9, с. 59], при формировании поликультурной образованности следует исходить из следующего:

– личность студента должна быть ориентирована на положительное отношение к своей национальной культуре;

– студент должен быть готов к взаимодействию с представителями других культур;

– студент должен желать и быть готов к культурному личностному самоопределению.

Как предлагает Н.С. Анатольева, можно условно разделить содержание поликультурного образования на четыре взаимосвязанные культурные части [6, с. 40]:

– этнокультурную, обеспечивающую человеку возможности идентифицировать в качестве представителя конкретной этноязыковой и этноконфессиональной группы;

– национально-территориальную – возможность идентифицироваться в качестве представителя национально-территориального сообщества конкретного субъекта страны;

– национальную – возможность идентифицироваться в качестве представителя гражданской нации;

– мировую – возможность включиться в глобальные цивилизационные процессы и идентифицироваться в качестве равноправного члена международного сообщества.

По мнению О.Г. Жуковой, при построении содержания поликультурного образования необходимо ориентироваться на общедидактическую теорию четырехкомпонентного состава общего образования, суть которой в том, чтобы:

– развивать социокультурную идентификацию студента, которая является условием для успешного понимания и вхождения в поликультурную среду;

– овладевать основными понятиями, определяющими разнообразие мира;

– воспитывать эмоционально положительное отношение к разнообразию культур;

– формировать умения, составляющие поведенческую культуру мира [10, с. 49].

Таким образом, само содержание поликультурного образования будет направлено на создание условий:

– для идентификации личности в социально-культурном плане, что даст возможность участвовать в диалоге культур, а также обеспечит личность первичным опытом изучения культуры;

– расширения знаний о культурно-этническом многообразии мира;

– воспитания толерантного отношения к каждому народу, и на право каждого человека сохранять свою культурную самобытность;

– продуктивного диалога культур, что приведет к лучшему пониманию мотивов и потребностей представителей других наций.

Согласно А.Н. Джуринскому [11, с. 43], основными методами формирования поликультурной образованности являются:

– методы, актуализирующие социокультурную идентификацию и целеполагание;

– методы, позволяющие получить новые знания и практические умения и навыки;

– рефлексивные методы;

– методы, моделирующие и проектирующие деятельность.

В рамках реализации поликультурного образования при изучении местных обычаев и традиций имеет смысл использовать беседы и дискуссии. Комплекс этих методов работы способствует обеспечению положительного самоопределения студентов к поликультурной образовательной деятельности и их подготовки к межкультурному диалогу.

Кроме того, при работе по формированию поликультурной идентичности важно учитывать такие способы организации учебной деятельности, как семинары, конференции и коллоквиумы. Немаловажным является и использование образовательной возможности социальной среды, а также создание ком-

фортных условий, исключающих недоверие и эмоционально-нравственную напряженность между участниками образовательного процесса.

За счет концептуального единства и целостности поликультурной основы образования можно избежать того, что этнокультурная идентичность человека будет противопоставлена его гражданской идентичности.

Поликультурное образование имеет также большое морально-этическое значение в процессе формирования поликультурной идентичности, т.к. выступает универсальной основой воспитания и культивирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина страны.

Организация процесса по формированию поликультурной идентичности личности должна учитывать следующие принципы [6]:

- *принцип преемственности* включает передачу знаний о национальной культуре от поколения к поколению с постоянным обновлением и дополнением этнокультурного комплекса в процессе государственного развития и активного межкультурного сотрудничества;
- *принцип дифференциации и разнообразия* основан на комплементарном поведении участников межэтнического взаимодействия, исключающем стандартизацию и слияние;
- *принцип креативности* подразумевает готовность личности к самореализации через формирование способности к саморазвитию и творческому преобразованию получаемой информации;
- *принцип культурной целостности* заключается в освоении и принятии студентом культурных норм, а также универсальных образцов деятельности и поведения;
- *принцип объемной (стереоскопической) картины мира* означает включение необходимого этнокультурного и регионального содержания образования в государственный образовательный стандарт – изучение окружающего мира от настоящего к прошлому и будущему, от родного и близкого к соседнему и другому, от семьи и родного дома к стране и миру, от субъекта республики к Беларуси и земному шару.

Модель образования, построенная с учетом перечисленных принципов, методов и направлений работы, способна решить задачи, которые обеспечат достижение цели формирования поликультурной идентичности.

Заключение. Таким образом, сфера образования служит основой воспитания и формирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина страны. Процесс поликультурного образования, свою очередь, направлен на то, чтобы сформировать у студентов представления о культуре и культурном многообразии, приобщить их к культурным ценностям, сформировать позитивное отношение к своей культуре, воспитать у них толерантное отношение к культурным различиям. В современных условиях поликультурность студента – один из показателей результативности образовательной системы государства. Недостаток же должного внимания к проблеме поликультурной образованности, вполне возможно, может стать причиной проявления социально-культурной нетерпимости и враждебности индивида к окружающим его людям. Поэтому значимость проблемы формирования поликультурной идентичности личности в современном мире очевидна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осипов, Г.В. Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности / Г.В. Осипов, Х.В. Дзудев // Социол. исслед. – 2014. – № 11. – С. 96–102.
2. Kruger-Potratz, M. Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft: In: Sozialarbeit u. Ausländerpädagogik. – Neue Praxis, SH 7, 1983. – 172 p.
3. Кадырова, Ф.М. Поликультурное образование : инновац.-ориентир. курс / Ф.М. Кадырова, Н.А. Агафонова // Новое знание. – Казань, 2006. – 205 с.
4. Солдатова, Г.У. На перекрестке культур : тренинг межкультурной коммуникации и компетентности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шагерова, А.В. Макачук // Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности. под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макачук. – М. : Московия, 2009. – С. 27–81.
5. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
6. Анатольева, Н.С. Стадии формирования поликультурной идентичности личности [Электронный ресурс] / Н.С. Анатольева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2014/Pedagogica/3_168727.doc.htm. – Дата обращения: 30.07.2016.
7. Батарчук, Д.С. Теоретические предпосылки исследования проблемы развития поликультурной личности в условиях этнической диверсификации общества / Д.С. Батарчук // Вестн. ЧГПУ. – 2011. – С. 23–33.
8. Тишулина, С.Г. Поликультурное образование в системе подготовки будущих учителей / С.Г. Тишулина // Вестн. МГТУ. – 2006. – № 4, т. 9. – С. 573–575.

9. Бзаров, Р.С. Концептуальные основы поликультурного образования. Из истории аланской культуры / Р.С. Бзаров. – М., 2014. – 115 с.
10. Жукова, О.Г. Поликультурное образование / О.Г. Жукова. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. – 250 с.
11. Джурицкий, А.Н. Воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джурицкий. – М. : Просвещение, 2005. – 105 с.

Поступила 19.10.2016

METHODOLOGICAL BASES OF MULTICULTURAL IDENTITY DEVELOPMENT OF STUDENTS

O. KUCHINA

The desire of man to come to understand himself, to expand knowledge about his identity and determine his place in society has led to the actualization of the problems connected with identity. The particular relevance in this regard is noted when considering the problems of formation of a multicultural identity. Identity of a person can be expressed in different forms. It can be fanaticism, aggression or ethnonihilism which involves the denial of ethnicity and ethnic values. These forms depend to some extent on the human's inclusion to their own culture and to its set of norms and values. The article reveals the essence and the content of the concept "multicultural identity", describes its criteria and the stages of formation. The author defines the term "multicultural education", investigates its content as well as its methodological basis. The author analyses the main principles of multicultural education, which are fundamental in the construction of multicultural identity of a person.

Keywords: *etnatolerance, multicultural, identity, stages of development, criteria of development, principles of development.*

УДК 37.013.42:316.46

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ИХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ

Л.В. АНУФРИЕНКО

(Полоцкий государственный университет)

Анализируются проблемы формирования и развития лидерских качеств у студентов, обучающихся в учреждении высшего образования. Рассмотрены основные этапы работы по описанной проблеме. Кроме того, дается определение педагогическим условиям формирования и развития лидерских качеств, а также приводится их краткая характеристика. Затрагивается проблема направленности на лидерство и обозначается готовность к выполнению роли лидера. Представлено практическое и теоретическое обоснование необходимых психолого-педагогических приемов и методов формирования и развития лидерских качеств у студентов.

Ключевые слова: лидерство, лидер, качества, студент, условия, направленность.

Введение. Лидерство – это тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективных для данной ситуации сочетаниях различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей [1].

Попытки классифицировать формы проявления лидерства в группе предпринимаются в разных сферах наук, что обусловлено стремлением исследователей спрогнозировать наиболее вероятное поведение лидеров, обладающих теми или иными качествами.

По нашему мнению, лидерские качества – это набор черт личности, которые необходимы индивиду для эффективного воздействия на других людей для достижения намеченных целей. Совокупность лидерских качеств обусловлена как наследственными факторами, условиями воспитания и образования, так и социальной средой и ситуационными аспектами.

Изучение вопроса о лидерских качествах, об их формировании и развитии связано, скорее всего, с потребностью общества в эффективных лидерах, способных быстро ориентироваться в актуальных сферах производства и готовых к самосовершенствованию и саморазвитию. Кроме того, сейчас большинство студентов с первых дней обучения в учреждении высшего образования выказывают желание одновременно и овладеть своей специальностью, и проявить себя в качестве лидера. Соответственно, преподаватели и педагоги должны не только дать студентам знания по основным предметам, но и помочь ему или ей развить и проявить себя, научить раскрывать свои индивидуальные способности, приобщить студента к будущей профессии, а также сформировать в нем необходимые для успешного будущего лидерские качества.

Здесь отметим, что лидерство важно исследовать именно как групповое явление, ведь лидера как неотъемлемую часть процесса лидирования нельзя рассматривать отдельно от группы, т.к. он ее важный и неотъемлемый компонент, а значит, сам процесс лидерства будет изучаться как система определенных взаимоотношений в групповой структуре. Кроме того, лидерство – процесс достаточно динамичный.

В целом, лидерство, являясь одной из форм межличностного взаимодействия, включает в себя пять основных элементов: 1) группа – в которой имеет место взаимодействие; 2) задача – которую группа стремится решить; 3) лидер – как индивид с определенными личностными качествами, которые ассоциируются у других с лидерскими; 4) последователи – как члены группы; 5) ситуации – характерные для взаимодействия в данной группе.

Необходимо подчеркнуть, что сам процесс лидерства достаточно противоречив, т.к. мера притязаний лидера и мера готовности других членов группы принять его ведущую роль могут не совпадать. Следовательно, при определенных обстоятельствах лидерские возможности могут возрастать, а при других обстоятельствах, наоборот, снижаться.

Основная часть. Педагогическую деятельность по развитию лидерских качеств у студентов можно проводить посредством следующей работы, осуществляемой поэтапно.

На *первом этапе* анализируется сам изучаемый процесс; определяются соответствующие педагогические условия; разрабатывается педагогическая модель; проводится диагностика исходного уровня сформированности и развитости лидерских качеств, определяется направленность на лидерство, фиксируемая при традиционной организации учебного процесса в учреждении высшего образования.

На *втором этапе* определяются потенциальные лидерские способности; осуществляется разработка и внедрение способов, методов, приемов и средств формирования и развития лидерских качеств на основе специально созданной для этой цели педагогической модели.

На *третьем этапе* изучаются и анализируются изменения уровня сформированности и развитости лидерских качеств у студентов; повторно определяются лидерские способности и готовность выполнять роль лидера.

На *четвертом этапе* анализируются и обобщаются полученные результаты работы.

Опишем этапы более подробно.

Так, *цель I этапа* состоит в теоретическом обосновании важности феномена лидерства, в выявлении педагогических условий и разработке научно-практического обеспечения процесса формирования и развития лидерских качеств.

Достижению данной цели способствует решение следующих *задач*:

- 1) определить необходимые педагогические условия для правильного и эффективного формирования и развития качеств лидера у студентов;
- 2) разработать модель, которая поможет сформировать и развить у них качества лидера;
- 3) выявить направленность на лидерство;
- 4) применить диагностические процедуры по изучению уровня сформированности лидерских качеств и степень их развитости.

Для успешного функционирования отдельных компонентов педагогической деятельности по развитию качеств лидера у студентов в процессе обучения необходимо, в первую очередь, определить соответствующие педагогические условия. Уточним вначале суть содержания понятия «педагогические условия» в научной литературе у различных авторов, а также определим, что такое педагогические условия формирования и развития лидерских качеств.

По мнению Н.М. Борытко [2], педагогическое условие определяется как внешнее обстоятельство, которое оказывает существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированного педагогом и предполагающего достижение определенного результата.

Как полагает В.И. Андреев, педагогические условия являются результатом «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [3, с. 124].

Согласно Е.В. Яковлеву, под педагогическими условиями понимается «совокупность мер педагогического процесса, направленная на повышение его эффективности» [4, с. 158].

Опираясь на данные определения, под педагогическими условиями формирования и развития лидерских качеств мы подразумеваем целенаправленно организованную преподавателем педагогическую деятельность, систему педагогических средств, а также комплекс педагогических методов, позволяющих эффективно осуществлять мероприятия, направленные на формирование и развитие лидерских качеств.

Факторами, от которых зависит выбор конкретных педагогических условий, являются социальный заказ в аспекте исследуемой проблемы; содержательно-структурные компоненты вопроса формирования и развития лидерских качеств; особенности использования совокупности педагогических, психологических и других технологий по формированию и развитию качеств лидера.

Правомерным является высказывание А.Е. Ложаковой [5] о том, что существуют следующие педагогические условия формирования и развития лидерских качеств: дидактические, организационные и психолого-педагогические. *Дидактические условия* – это специально создаваемые педагогом обстоятельства педагогического процесса, при которых оптимально сочетаются процессуальные компоненты системы обучения, направленные на формирование и развитие лидерских качеств у студентов. *Организационные условия* – это те мероприятия, которые необходимы для формирования и развития лидерских качеств у студентов, каждое из которых реализуется за счет определенного вида педагогической деятельности по отношению к студенту, а также совокупность всех педагогических приемов и методов организации данной деятельности. *Психолого-педагогические условия* – это обстоятельства процесса обучения, предполагающие эмоциональный комфорт и благоприятный психологический климат в коллективе, характеризующийся взаимоуважительным общением и сосуществованием педагога и студентов.

Процесс формирования и развития лидерских качеств у студентов, обучающихся в учреждении высшего образования, представляет собой тщательно организованную педагогическую деятельность, которую эффективней осуществлять на основе модели, отражающей весь комплекс психолого-педагогических и организационных мер, направленных на становление студента в качестве лидера и принятие им лидерской роли. Сама педагогическая модель должна представлять собой целостное системное образование и включать цели, задачи, принципы, этапы, педагогические условия и организационно-педагогические технологии, которые обеспечат успешную реализацию непосредственно тех задач, которые были поставлены при подготовке студентов к лидерству.

В целом, модель по формированию и развитию лидерских качеств должна обеспечить:

- целостный характер процесса формирования и развития лидерских качеств;
- использование всех возможностей образовательно-воспитательной среды университета для формирования и развития качеств лидера;
- результативность за счет применения наиболее эффективных способов, методов и средств формирования и развития качеств лидера у студентов, детерминированные необходимыми педагогическими условиями.

Еще одним важным условием эффективного развития лидерских качеств является наличие у студентов направленности на лидерство. Определим, что такое направленность как психологическое понятие. Так, *направленность личности* – это система устойчиво характеризующих человека побуждений (что человек хочет, к чему стремится, так или иначе понимая мир, общество; чего избегает, против чего готов бороться). При этом она достаточно динамична, т.е. составляющие ее побуждения (мотивы) не остаются постоянными, они взаимосвязаны, влияют друг на друга, изменяются и развиваются. При этом одни из компонентов являются доминирующими, в то время как другие выполняют второстепенную роль. Доминирующие побуждения определяют основную линию поведения личности. Она определяет избирательность отношений и активности человека и как подструктура личности включает в себя различные побуждения (интересы, желания, склонности и т.д.). Все эти побуждения взаимосвязаны в мотивационной сфере личности, т.е. представляют собой систему. Данная система является индивидуальной, она формируется в процессе формирования и развития личности [6].

По своей природе направленность имеет целостную, многоуровневую, иерархическую структуру, которая включена в постоянное взаимодействие с другими психологическими образованиями личности.

Под *направленностью на лидерство* мы понимаем стремление, желание и потребность индивида в лидерстве, в выполнении роли лидера, принятии необходимости и возможности формировать и развивать в себе данные качества посредством целенаправленного воздействия со стороны педагога.

Обоснованным является мнение О.В. Евтихова [7], что ряд факторов обучения в учреждении высшего образования способствует становлению направленности на лидерство. Во-первых, период обучения в учреждении высшего образования (18–22 года) связан с интенсивными изменениями системы взглядов и внутренней позиции личности, существенным преобразованием системы ценностных ориентаций, принятием на себя ответственности за собственную жизнь, переоценкой отношений с людьми и изменением стратегий взаимодействия с ними. Данный возраст считается периодом интенсивного формирования черт характера и становления личности. Во-вторых, специфика обучения в учреждении высшего образования с первых дней учебы связана с освоением студентами особенностей профессионального, организационного и социального взаимодействия, а также развитием специальных способностей. В-третьих, общение и взаимодействие учащихся осуществляется во вновь организованных группах с активизированными процессами групповой динамики, что является оптимальной социально-психологической основой для развития стремления к лидерству у студентов.

В связи с тем, что в ходе работы по формированию и развитию лидерских качеств предстоит выявить уровень сформированности и развитости конкретных качеств лидера, для их фиксации важно иметь начальную точку исследования. Поэтому необходимо выделить те качества, которые желательны и важны для личности лидера:

- творческий подход, готовность к инновациям и нововведениям, изобретательность, активность и инициативность, энергичность и энтузиазм;
- интеллект, ум, высокий уровень организационных качеств, компетентность, профессионализм, образованность, знание дела;
- работоспособность, целеустремленность, амбициозность, мотивированность, уверенность в себе и своих действиях, решительность;
- умение влиять, психологическая готовность создавать и работать в коллективе, эмпатия, индивидуальное участие, честность, прямота, искренность, забота о последователях, внимательность, индивидуальный подход;
- коммуникабельность, общительность, дружелюбие, престижность и популярность;
- настойчивость, упорство, стойкость, твердость, самообладание, физическая и эмоциональная выносливость, стрессоустойчивость, уравновешенность, самодостаточность;
- риторические способности, красноречие, убедительность, умение вдохновлять, стимулировать.

Здесь следует отметить, что сформировать все качества даже посредством долгой и целенаправленной работы практически нереально, т.к. для сформированности некоторых из них (интеллект, про-

фессионализм, высокие нравственные качества и другие) требуются годы, личный опыт, активная профессиональная деятельность, поэтому при реализации программы целесообразно обратить особое внимание на те качества, которые поддаются непосредственному развитию и формированию при использовании психолого-педагогических методов и приемов. Такими быстроформируемыми качествами являются: активность, инициативность, компетентность, готовность работать в коллективе, упорство, риторические способности, убедительность, умение вдохновлять и стимулировать.

Для определения степени развитости лидерских качеств, за основу можно взять опросник Н.П. Фетискина «Самооценка лидерства». Для диагностики уровня сформированности лидерских качеств у студентов применима методика выявления организаторских способностей А.В. Батаршева. Показатели имеют количественное выражение и выделяются в соответствующие уровни, а именно, для диагностики уровня сформированности лидерских качеств: *очень низкий, низкий, средний, высокий, высший*. Для диагностики степени развитости качеств лидера – *высокий, средний, низкий, очень низкий*.

Однако необходимо учитывать, что на сегодняшний день нет четкого подхода к определению показателей качеств лидера и его критериальных значений. Даже в случае нахождения общих закономерностей в феномене лидерства практически невозможно точно определить инструмент описания этих закономерностей, что в значительной степени затрудняет разработку четких рекомендаций, которые могли бы помочь конкретной личности развивать или самостоятельно оценивать степень развитости своего лидерского потенциала и степень сформированности или развитости своих лидерских качеств.

Цель II этапа – это внедрение разнообразных психолого-педагогических, а также методических приемов, направленных на формирование и развитие лидерских качеств.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) определить исходный уровень готовности студентов к лидерству;
- 2) разработать комплекс психолого-педагогических и методических мероприятий по формированию и развитию лидерских качеств;
- 3) организовать и провести занятия по формированию и развитию качеств лидера у студентов учреждений высшего образования.

На наш взгляд, накопленный в настоящее время опыт и многочисленные экспериментальные данные создают возможность интеграции различных форм и средств групповой и индивидуальной работы в целостную программу, позволяющую развивать лидерские качества студентов и повышать их лидерский статус в группе. В конечном итоге комплексное развитие личностных качеств лидера у студентов должно быть направлено на формирование их психологической готовности к лидерству, которая структурно включает в себя личностно-творческий, когнитивный, коммуникативно-рефлексивный и организационно-деятельностный компоненты. *Личностно-творческий компонент* характеризуется внутренней потребностью в достижениях, желанием выполнять лидерские функции и наличие творческих способностей. *Когнитивный компонент* включает интеллектуальную сферу личности, способность к практическому мышлению. *Коммуникативно-рефлексивный компонент* предполагает наличие эмпатии, умений рефлексирования, коммуникабельность. *Организационно-деятельностный компонент* предполагает знание приемов и стратегий лидерства, наличие организаторских способностей, наличие ответственности, мобильности, развитую способность к практическим лидерским действиям, умение использовать имеющиеся знания о лидерстве в практике взаимодействия, быстроту нахождения оптимального решения различных управленческих задач. Наличие такой внутренней интегральной психологической готовности к лидерству, по нашему мнению, обеспечивает успешное выполнение личностью роли лидера и принятие его в качестве такового другими людьми или группой.

При работе по формированию и развитию лидерских качеств целесообразно опираться на различного рода проблемные ситуации как ведущие педагогические средства развития, а также использовать сопутствующие методы, такие как лекции и семинары, игровые, групповые и индивидуальные методы работы.

При проведении занятий важно придерживаться следующих положений:

1. Эффективными средствами развития лидерских качеств являются групповые и индивидуальные занятия с практической наполненностью необходимым педагогическим, психологическим и методическим материалом (сопутствующие средства), а обретение индивидом успешного лидерского опыта в моделируемых проблемных ситуациях (ведущие средства) способствует комплексному развитию необходимых качеств, повышает мотивацию, формирует лидерский образ и авторитет.

Проблемные ситуации должны быть индивидуально-лидерские, управленческо-лидерские, а также коммуникативно-прогностические, основанные на развитии соответствующих и одноименных компетенций:

- *индивидуально-лидерские ситуации* направлены на развитие способностей использования природных задатков лидера, презентовать себя, реализовать или мобилизовать свой лидерский потенциал;
- *управленческо-лидерские ситуации* – на развитие способности влияния на других людей, совершенствование умений ставить цели и определять пути их достижения в сфере внутригрупповых отношений;
- *коммуникативно-прогностические ситуации* – на развитие способностей выстраивания продуктивных деловых и эмоциональных взаимоотношений, раскрывать и использовать потенциал других.

2. Важными факторами, обеспечивающими успешность развития данных качеств, является опора на имеющиеся научные и практические разработки вопросов лидерства и вопросов формирования необходимых качеств.

3. Занятия по формированию и развитию требуемых качеств целесообразно начинать с первых дней обучения в учреждении высшего образования и продолжать до момента окончания студентом университета, это позволит перенести накопленные знания в профессиональную деятельность без особых проблем или затруднений.

Цель III этапа состоит в изучении изменений уровня сформированности и развитости лидерских качеств у студентов учреждения высшего образования после проведения занятий.

Данная цель предполагает решение следующих *задач*:

- 1) провести повторную диагностику уровня сформированности лидерских качеств, уровня их развитости и уровня готовности студентов к выполнению роли лидера;
- 2) проанализировать полученные данные;
- 3) установить статистическую значимость отличий, произошедших в студентах после проведения занятий, направленных на формирование и развитие лидерских качеств;
- 4) оценить эффективность использования методик по формированию и развитию лидерских качеств у студентов, обучающихся в учреждении высшего образования.

В ходе III этапа имеется возможность проанализировать процесс работы, обобщить полученные данные и сделать вывод: развивается ли более быстрыми темпами способность лидировать при целенаправленном воздействии со стороны педагога и эффективно ли вводить в обучающую деятельность модель с определенной практической наполненностью психолого-педагогическим и методическим материалом, обеспечивающим развитие лидерских качеств.

Цель IV этапа – анализ результатов проделанной педагогом работы. Проанализированные результаты позволят определить общую тенденцию вопроса: является ли формирование и развитие лидерских качеств управляемой педагогической деятельностью с учетом необходимых педагогических условий, на основе использования совокупности разнообразных методов и приемов, способствующих становлению студентов в качестве лидера в процессе обучения в учреждении высшего образования; могут ли быть качества лидера сформированы, а если они есть, то развиты, при помощи хорошо сконструированной педагогической модели.

Заключение. Таким образом, развивать качества лидера можно с первых дней обучения в учреждениях высшего образования при помощи хорошо выстроенной педагогической деятельности с учетом необходимых педагогических условий.

Все методы, приемы и средства, как психолого-педагогические, так и методические, должны быть основаны на использовании различного рода проблемных ситуациях, которые будут выступать как ведущие средства развития требуемых качеств.

Для анализа уровня сформированности и развитости лидерских качеств целесообразно использовать диагностические процедуры, позволяющие преподавателю оценить эффективность своей деятельности, определить, достигнут ли желаемый результат.

Готовность студентов к лидерству имеет структурные компоненты и включает в себя комплексное развитие определенных личностных черт.

Сам процесс формирования и развития желательно строить с использованием специально созданной педагогической модели. А при реализации педагогической модели на практике имеет смысл использовать различного рода групповые и индивидуальные задания. Кроме того, важно не забывать о самостоятельной работе студентов как в рамках аудиторных занятий, так и за пределами класса.

На всем этапе обучения важно поддерживать каждого студента в его желании и стремлении развить в себе качества лидера, а главное, необходимо стимулировать каждого работающего в группе студента к завоеванию лидерской позиции во время процесса обучения и после его окончания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жесник, Н. Проблема лидерства в деловых отношениях [Электронный ресурс] / Н. Жесник // Социальная психология. – 2009. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2016/06/07/problema-liderstva-v-delovyh-otnosheniyah>. – Дата доступа: 22.09.2016.

2. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 225 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 606 с.
4. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
5. Ложаква, А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса формирования информационной компетентности студентов музыкальных специальностей в ходе обучения информатике [Электронный ресурс] / А. Ложаква // Информационно-образовательный портал содружества независимых государств. – 2011. – Режим доступа: <http://cis.rudn.ru/doc/1762>. – Дата доступа: 22.09.2016.
6. Направленность личности. Виды потребностей. Интересы и склонности [Электронный ресурс] // Психологический лист. – 2016. – Режим доступа: <http://psylist.net/obh/00190.htm>. – Дата доступа: 19.10.2016.
7. Евтихов, О.В. Тренинг лидерства : моногр. / О.В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.

Поступила 26.10.2016

MECHANISMS OF WORK ORGANIZATION FOR THE STUDENTS WHILE FORMATING AND DEVELOPING THEIR LEADERSHIP SKILLS AND QUALITIES

L. ANUFRYENKA

This article deals with the problems of formation and development of leadership qualities in students enrolled in an institution of higher education. It examines the main stages of leadership formation. In addition, the article defines the pedagogical conditions of leadership skills development, and provides their brief explanations. The paper also addresses the issue of leadership orientation and readiness for leadership. In general, the article describes practical and theoretical foundations of psychological-pedagogical methods and procedures needed for leadership skills development.

Keywords: *leadership, a leader, qualities, a student, conditions, the orientation.*

МЕТОДИКА

УДК 378.147

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

Рассматривается проблема обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, которую следует рассматривать не столько как предметную ценность (набор сведений в системе конкретного языка), сколько как служебную. Отмечается, что подход к дисциплине «Иностранный язык» следует понимать как средство, служащее осуществлению профессиональной, общественной или личностной деятельности студентов.

Кроме учебных программ по изучению иностранного языка в конкретном вузе и на конкретной кафедре предлагается составлять альтернативные программы расширенного и углубленного курсов иностранного языка, учитывающие личностные и профессиональные ориентиры будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации и делового общения.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, альтернативные программы, деловая коммуникация, культурологическая ориентация, методическое обеспечение.*

Введение. Наблюдаемое в последнее время несоответствие между возросшими требованиями к качеству владения иностранным языком (ИЯ) и уровнем владения им, реально достигаемым выпускниками неязыковых вузов, ставит под сомнение эффективность обучения ИЯ в этих вузах, а в конечном итоге его адекватность специфике сегодняшнего дня, широко и разнообразно интегрированного в международном масштабе.

Естественной реакцией на такое положение являются определенные исследования теоретического и практического характера, имеющие целью модернизацию курса ИЯ в вышеупомянутых вузах (в частности, Д.В. Булатова, Е.А. Зимица, Т.Б. Лесохина, белорусского ученого Ю.В. Маслова и др.) и приведение его в соответствие с современными требованиями.

Задача данных исследований обозначена как разработка методической системы обучения ИЯ, предполагающей достижение разных уровней владения ИЯ студентами-нефилологами. В частности, Ю.В. Маслов считает, что «существенного улучшения требуют два взаимосвязанных и взаимозависимых процесса – преподавание и учение. Сегодня необходимо ориентироваться на глобальные цели образовательного процесса, которые можно рассматривать в широком контексте общения» [1, с. 3].

Основная часть. Исходной позицией в решении данного вопроса, в нашем понимании, является подход к ИЯ как дисциплине, имеющей для студента неязыкового вуза не столько как предметную ценность (набор сведений в системе конкретного языка), сколько как служебную, ее мы обозначаем как «инструментальную», т.е. подход к ИЯ как средству, которое служит осуществлению профессиональной, общественной или личностной деятельности.

Доказательства правомерности такого узкопредметного подхода и признание приоритета за социально и лично значимым кроются в ряде факторов, имеющих непосредственное отношение к обучению ИЯ, которые в связи с этим требуют критического рассмотрения.

Необходимо провести анализ этих факторов, их взаимодействия, а также их влияния (положительного со стороны одних факторов и отрицательного влияния других) на организацию и реализацию процесса обучения ИЯ, раскрытие их потенциальных дидактических возможностей.

Рассматривая вышеуказанные факторы, мы условно подразделяем их на внешние и внутренние.

Одним из главных внешних факторов, всегда оказывавших и оказывающих влияние на ИЯ как учебную дисциплину, является общественная значимость ИЯ, т.е. наличие или отсутствие в обществе потребности владения ИЯ на каждом конкретном историческом этапе.

В условиях развития нашего государства зависимость ИЯ как учебной дисциплины в вузе от общественных устоев выразилась очень ярко. Все перемены политического, общественного и экономического характера всегда отражались на этой дисциплине, которая в связи с этими переменами прошла путь от отрицательного отношения к ней до полного признания ее практического значения в настоящий исторический период.

Следует отметить, что эти благотворные тенденции имеют продолжение, что выражается уже не только в высоком рейтинге на рынке труда специалистов, владеющих ИЯ, но и в очевидном повышении требований к качеству владения разными видами иноязычных речевых умений.

В соответствии с этим и методика преподавания ИЯ прошла свой путь перемен, адекватно и своевременно реагируя на эти изменения в общественном сознании. В первую очередь, это касалось изменения целевых установок: от обучения в рамках «читай – переводи», далее к крену в сторону устной речи (при появлении аудиосредств обучения и зарождения контактов с зарубежными странами) и до сегодняшней установки на подготовку специалистов к реальным контактам с зарубежными партнерами в профессиональной, в общественной и личной сферах общения, т.е. специалистов, готовых к «диалогу культур».

Ставшая очевидной в наше время социальная значимость учебной дисциплины «Иностранный язык» подтверждается в современной концепции высшего образования, где в профессиональной характеристике специалиста любого профиля одним из ее обязательных компонентов указывается практическое владение ИЯ. Более того, цель вузовского образования в этой концепции обозначена не только как подготовка высококвалифицированного в своей области специалиста, но и как формирование высокообразованной личности [2]. Это означает, что ИЯ как учебный предмет оказывается социально востребованным в этом плане, будучи в неязыковом вузе едва ли не единственной учебной дисциплиной, способной естественным путем способствовать решению этой задачи – через учебные материалы / тексты соответствующего содержания.

Думается, что наблюдаемая на сегодняшний день потребность в ИЯ и официальное признание роли ИЯ в концепции вузовского образования создают фон, благоприятный как для учебной деятельности студента, так и для деятельности преподавателя. Студент, ознакомленный с преимуществами, которые он будет иметь на рынке труда при хорошем знании ИЯ, осознает мотив к изучению этого языка, что, как известно, является своего рода гарантией успеха при любой учебной деятельности.

В свою очередь, преподавателю эти факторы диктуют направленность учебного процесса, которой он должен придерживаться, а именно:

- на будущую профессию обучаемого, т.е. на сферы его будущей профессиональной деятельности;
- на статус человека с высшим образованием, т.е. формируемой в вузе высокообразованной личности.

Как показал анализ учебного процесса, профессиональная ориентация обучения ИЯ в неязыковых вузах уже давно признана, хотя он (учебный процесс) осуществляется по-разному: где-то почти фиктивно (когда на весь курс обучения приходится одна устная тема, что объясняется преподавателями слабым владением ИЯ студентами), где-то чрезмерно (образно говоря, учат одним «гайкам», т.е. переводу текстов по специальности).

Что касается ориентации на статус личности с высшим образованием, то она иногда практически не просматривается в учебном процессе по ИЯ (особенно это касается тех, кто проходит курс обучения заочно), по крайней мере, как одна из целевых установок, хотя необходимость в ней очевидна (известны, например, случаи, когда студенты объясняют понятия «Кембридж» и «Оксфорд» как имена лиц мужского пола, а языком австралийцев считают «австралийский язык» и т.д.).

Вывод о необходимости соблюдения двоякой ориентации обучения ИЯ – профессиональной и культурологической – не вызывает сомнения. Проблема заключается в конкретизации того и другого понятия:

- для профессиональной ориентации: в обозначении ее границ в соответствии со сферами и ситуациями профессиональной деятельности, где владение ИЯ действительно необходимо;
- для культурологической ориентации: в определении тем и подборки материалов, содержащих информацию, которой должен владеть любой культурный человек, прошедший курс вузовской подготовки.

Все вышеперечисленные методические выводы продиктованы факторами, обозначенными как внешние, однако реализация этих выводов непосредственно связана с факторами, условно названными нами внутренними.

К факторам внутреннего плана мы отнесли:

- 1) объем учебного времени, отводимого на дисциплину «Иностранный язык»;
- 2) студентов как представителей современного молодого поколения;
- 3) преподавательские кадры (в свете указанных выше задач обучения);
- 4) методическое обеспечение учебного процесса.

Что касается первого фактора, то, как известно, сетка часов существенно отличается в разных неязыковых вузах, которые при этом и распределяются по годам, семестрам, неделям также по-разному.

Некоторые вузы имеют даже факультативы по ИЯ (в частности, Белорусский национальный технический университет).

Если мы обратимся ко второму фактору, а именно к контингенту студентов, то этот фактор имеет для нас значение с точки зрения психологической и личностной характеристики обучаемых.

Вопрос об учете личностного фактора при организации и реализации учебного процесса по ИЯ не нов. В методической литературе он, в частности, выражается в определении студента не как объекта обучения, а как партнера по учебной деятельности, организуемой преподавателем [3]. Однако мы имеем в виду учет характерных для современного молодого поколения жизненных интересов и жизненных позиций, а также даже и некоторых черт характера, наиболее типичных именно для современного студента и имеющих определенное значение для оптимальной организации учебного процесса.

Что мы имеем в виду? Как свидетельствуют современные исследования психологов и дидактов, доминирующей чертой в характеристике современного молодого человека является прагматизм, т.е. то, что, по их мнению, в настоящем и тем более в будущем бесполезно, категорически исключается ими из круга их интересов.

Характерна также ранняя претензия на самостоятельность, «взрослость», а порой и не претензия, а реально вынужденная ранняя взрослость, в которой при этом явно проявляется нежелание следовать жизненным стереотипам старшего поколения.

К характеристике современных молодых людей следует отнести также особый интерес к новым технологиям, «компьютеризированное» мышление и в целом ускоренный жизненный темп как следствие стремительно меняющегося мира, в котором они живут.

Учет перечисленных характеристик в учебном процессе по ИЯ позволит, на наш взгляд, положительно повлиять на результаты обучения.

В связи с этим может возникнуть вопрос: каким образом эти характеристики (особенности) могли бы быть учтены в учебном процессе?

С наибольшей степенью конкретности это может быть выражено в использовании в учебном процессе занятий с использованием компьютерной презентации (опыт подобной работы имеется во многих вузах Республики Беларусь). При этом надо помнить, что проведение подобных занятий значит не просто сделать учебный процесс более привлекательным для обучаемых, но и создать реальные условия для развития умения пользоваться ИЯ в режиме самостоятельной работы. Кроме того, это и способ экономии аудиторного времени, и способ индивидуализации учебного процесса, и способ повышения мотивации к изучению ИЯ и т.д.

Необходимо помнить и о так называемых жизненных темпах молодежи. Можно обучать студентов уже на ранних стадиях использовать ИЯ для решения каких-то личных задач, например, при написании резюме для поступления на работу (ведь многие из них начинают работать чуть ли не с первого курса в различных престижных кампаниях) или для подготовки к поездке за границу и т.д., а не учить с ними устные темы про свой город, семью, рабочий день и т.д., которые из года в год изучаются в средней школе. Именно такой подход отвечает прагматическим наклонностям студентов.

Хотя в целом учет прагматизма как жизненной установки – задача, требующая особого и отдельного рассмотрения. Думается, что можно бы было проводить анкетирование студентов после первого семестра и предлагать студенту самостоятельно определиться с направленностью его дальнейшей учебной деятельности по овладению ИЯ в соответствии с его жизненными планами и профессиональными интересами. А затем предложить альтернативные программы, каждая из которых имеет свою ориентацию на определенный вид деятельности. В соответствии с выбором студентов предполагается и формирование учебных групп по обучению ИЯ. Только вот насколько это реально в нашей действительности?

Но, тем не менее, такой подход к интересам студентов, как нам представляется, способен вывести учебную деятельность обучаемых на совершенно иной психологический уровень, т.е. уровень новых взаимоотношений с преподавателем, отличный от ныне существующего, позволяющий студенту ощущать себя взрослым человеком, действующим в соответствии с личными интересами, по собственным убеждениям, что создает дополнительный стимул к учебной деятельности. Однако все сказанное выше требует предварительной апробации, особенно в связи с возможными трудностями административного порядка (переформирование студентов по группам со 2-го семестра и, возможно, с их неравным количеством).

Что касается вопроса о методическом обеспечении учебного процесса, то эта проблема непосредственно связана с объемом курса ИЯ, т.е. сеткой учебных часов. Но, тем не менее, к данной проблеме относится [4]:

– определение сферы и ситуаций общения, в которых специалистам конкретных профилей требуется ИЯ в той или иной мере;

- конкретизация иноязычных речевых умений, соответствующих реальным потребностям специалистов разных сфер деятельности;
- определение оптимальной последовательности формирования этих умений при разных стартовых уровнях и в разном объеме курса ИЯ;
- определение эффективности разных видов заданий для реализации конкретных методических задач, решаемых на занятиях;
- определение места и назначения компьютерных технологий в учебном процессе по ИЯ, а также разработка видов упражнений, выполняемых с помощью компьютера;
- определение объема и тематики страноведческой и культуроведческой информации, которыми должен овладеть студент неязыкового вуза, прошедший курс по ИЯ по конкретной сетке часов.

Заключение. Все перечисленные проблемы и ряд других смогут найти свое отражение в новых учебных программах, которые могут быть разработаны по результатам экспериментальных исследований. Думается, что целесообразно разработать альтернативные программы расширенного и углубленного курса ИЯ, учитывающие личностные и профессиональные ориентиры будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации и делового общения.

Наряду с профессиональной ориентацией обучения ИЯ необходимо зафиксировать в новых программах ориентацию на формирование высокообразованной личности, для чего предусмотреть использование в учебном процессе специальных материалов и видов работы соответствующей направленности.

Все вышеуказанные направления вполне реальны для разработки каждой отдельно взятой кафедрой, обучающей иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов, Ю.В. Теория и практика разработки методической системы обучения иностранным языкам в военном вузе в условиях изменения образовательной парадигмы : моногр. В 2 ч. / Ю.В. Маслов. – Минск : ВА РБ, 2015. – Ч. 1. – 190 с.
2. Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь : Постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 27.10.1998 № 1637.
3. Дружинина, М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М.В. Дружинина. – Архангельск, 2009. – 42 с.
4. Сафроненко, О.И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / О.И. Сафроненко. – Ростов н/Д, 2006. – 20 с.

Поступила 15.10.2016

TO THE QUESTION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

A. KONYSHEVA

This article deals with the problem of teaching a foreign language to students of non-language specialities, which should be seen not so much as a substantive value (as a set of information in the system language), but as a service. It is noted that the approach to the discipline of "Foreign language" should be understood as a tool that serves the implementation of professional, social and personal activities of students.

It is proposed to work out not only training programs for learning a foreign language in a particular University and on a specific chair, but also to have alternative programs expanded and in-depth course of foreign language, taking into account personal and professional guidance of future specialists in the field of intercultural communication and business communication.

Keywords: *professional activity, alternative programs, business communication, cultural orientation, methodological support.*

УДК 378.016:51+355:37

**ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ УЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ
ПО ПРИНЯТИЮ ВОЕННО-КОМАНДНЫХ РЕШЕНИЙ
ВО ВРЕМЯ НЕСЕНИЯ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ И ВЕДЕНИЯ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ**

*канд. пед. наук Г.А. ШУНИНА, О.Ф. КОЖЕВКО
(Военная академия Республики Беларусь, Минск)*

Рассматривается использование математических моделей как основы виртуальной программно-математической технологии формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов. В качестве одного из средств обучения курсантов высшей математике разработан, апробирован и функционирует единый инновационный программно-математический лабораторный практикум с различными условиями военно-прикладных задач, соответствующих разным военно-командным специальностям. Он представляет собой систему из семи виртуальных программно-математических тренажеров на занятиях по высшей математике. Каждая выполненная курсантом лабораторная работа заканчивается оформлением письменного отчета, который должен содержать описание персонального задания, этапы его выполнения, расчеты на ЭВМ, проведение дополнительных расчетов, составление необходимых таблиц и графиков, содержательный анализ полученных результатов и перечень оперативно-тактических рекомендаций и оптимальных военно-командных решений. Курсант, не выполнивший все лабораторные работы по данной специальности, не допускается к экзамену (зачету) по математике. В работе указаны цели, сформулированы военно-прикладные задачи, описаны математические модели и поставлены основные задания для курсантов командных специальностей общевойскового факультета, факультета внутренних войск, факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии Республики Беларусь на виртуальных программно-математических лабораторных тренажерах №№ 1, 3 и 5 по новой учебной программе дисциплины «Основы высшей математики». На данных тренажерах курсанты формируют навыки оперативно-тактического мышления, приобретают практические навыки оперативно-тактического анализа, учатся прогнозировать ход военных операций и принимать оптимальные военно-командные решения соответственно с помощью линейно развивающихся процессов, дифференциальных моделей и вероятностных моделей в военном деле.

Ключевые слова: виртуальный программно-математический лабораторный тренажер, виртуальные лабораторные учения, принятие военно-командного решения.

Введение. В век информационных технологий, гибридных войн и террористических актов подготовка офицерских кадров для Вооруженных Сил Беларуси требует гибкого сочетания уже имеющихся и проверенных временем педагогических технологий (методов, форм и средств), идеологической и профессиональной подготовки офицерского состава и новейших технологий в военном образовании. К проверенным временем педагогическим технологиям можно отнести результаты исследований по теории, практике и методике обучения математике А.А. Столяра [1], В.И. Андреева [2], И.А. Новик [3] и многих других. К новейшим технологиям обучения – результаты исследований Н.В. Бровки [4] по интеграции теории и практики обучения студентов математике, Г.А. Шуниной [5] по разработке, апробации и внедрению методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей общевойскового факультета Военной академии Республики Беларусь в 2009–2010 учебном году, и многих других. Эта методика создавалась на основе принципа профессиональной направленности обучения как методологического принципа обучения математическим дисциплинам курсантов военно-командных специальностей военных вузов путем реализации междисциплинарных связей высшей математики с военными специальными дисциплинами. Дальнейшим развитием и обобщением результатов этой работы по совершенствованию математической подготовки явились разработка и внедрение методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов внутренних войск в 2011–2012 учебном году [6] и курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии Республики Беларусь в 2013–2014 учебном году [7]. Для этих курсантов изменились содержание и программа дисциплины «Основы высшей математики», добавились новые разделы, темы, появились новые приемы, формы и средства обучения, изменилась структура проведения математических занятий, в которых особое место занимает решение математических задач

с военно-прикладным содержанием. Новые внедренные методики служат углубленному изучению учебного материала высшей математики и имеют конечной целью повышение уровня усвоения курсантами основных специальных военных дисциплин, что улучшает качество военного профессионального образования курсантов.

Основная часть. В настоящее время в Военной академии занятия по математике с курсантами военно-командных специальностей этих факультетов проводятся с помощью разработанных методических и организационных профессионально направленных учебных комплексов. Основное их предназначение состоит в обучении курсантов военно-командных специальностей перечисленных выше факультетов Военной академии профессионально значимым знаниям и умениям математической поддержки изучению таких военно-специальных дисциплин, как тактика сухопутных, внутренних, ракетных войск и артиллерии, огневая подготовка и боевое применение авиации, управление ракетными ударами, огнем артиллерии и авиации, тыловое обеспечение войск и других, а также принятию грамотных, математически обоснованных, оптимальных военно-командных решений во время несения воинской службы в мирное время и ведения боевых действий в военное [8–10]. Наряду с новой учебной программой по высшей математике, курсом лекций и практических занятий, новой системой математических военно-прикладных задач для курсантов, сборником математических задач с военно-прикладным содержанием одной из составляющих этих учебных комплексов является единый *инновационный программно-математический лабораторный практикум* с различными условиями военно-прикладных задач, соответствующих разным военно-командным специальностям курсантов Военной академии. Фактически он представляет собой *систему виртуальных программно-математических лабораторных тренажеров* для обучения курсантов Военной академии принятию военно-командных решений во время несения воинской службы и ведения боевых действий из семи лабораторных работ на персональных компьютерах [11, 12]:

1. Прогнозирование линейно развивающихся процессов в военном деле.
2. Планирование тактических операций с использованием аппарата аналитической геометрии.
3. Принятие оперативно-тактических решений с помощью математических моделей, описываемых дифференциальными уравнениями в военном деле.
4. Формирование навыков принятия оптимального решения в условиях риска: выбор оптимального маршрута следования военных формирований.
5. Принятие оперативно-тактических решений в условиях неполной информации с использованием вероятностных моделей в военном деле.
6. Моделирование военно-экономических систем, оптимизация, анализ и принятие решений.
7. Оптимальное управление выполнением боевой задачи методами сетевого планирования.

Теоретической базой концепции системы виртуальных программно-математических тренажеров для курсантов военных вузов является введенное российским исследователем Е.Г. Горяновой понятие способностей к принятию оптимальных управленческих решений [13]. Практическая основа их создания состоит в экономии сил и средств, адекватности и простоте, многофункциональности и креативности математических моделей в военном деле. Как известно, проведение военных учений связано не только с большими материальными затратами, но и возможными человеческими жертвами. В этих случаях целесообразно использовать математические модели, которые с той или иной степенью точности описывают реальную ситуацию боевых действий средствами математики и, тем самым, позволяют адекватно прогнозировать развитие боевой обстановки. Поэтому во время лабораторных работ на персональных компьютерах появляется возможность обучать курсантов командных специальностей Военной академии математическим профессионально значимым знаниям и умениям принятия грамотных военно-командных решений. Можно сказать, что курсанты военно-командных специальностей Военной академии Республики Беларусь начинают участвовать в *виртуальных лабораторных учениях* с самого начала своего обучения и продолжают их в течение всего периода преподавания высшей математики. Применяемый в виртуальных тренажерах математический аппарат охватывает почти все разделы новой учебной программы по высшей математике для курсантов командных специальностей. Эти лабораторные работы предназначены не столько для запоминания курсантами математических формул и формирования у них вычислительных умений, сколько на понимание ими приложений в военном деле.

Каждая выполненная курсантом лабораторная работа заканчивается оформлением письменного отчета, который должен содержать описание персонального задания, этапы его выполнения, расчеты на ЭВМ, проведение дополнительных расчетов, составление необходимых таблиц и графиков, содержательный анализ полученных результатов и перечень оперативно-тактических рекомендаций и оптимальных военно-командных решений. Отчет о выполненной работе представляется преподавателю, ведущему занятия по лабораторным работам. Содержание работы и ход ее выполнения по пунктам задания излага-

ются курсантом при защите отчета по лабораторной работе по требованию преподавателя. В случае неудовлетворительного выполнения лабораторной работы или оформления отчета по ней курсант обязан ее доработать с учетом всех замечаний преподавателя и представить доработанный отчет повторно. Курсант, не выполнивший все лабораторные работы по данной специальности, не допускается к экзамену (зачету) по математике.

Настоящая статья посвящена целям, задачам, моделям, заданиям и работе курсантов на трех из семи программно-математических лабораторных тренажерах во время лабораторных занятий на персональных компьютерах по новой учебной программе дисциплины «Основы высшей математики» с курсантами командных специальностей следующих факультетов Военной академии Республики Беларусь: общевойскового, внутренних войск, авиационного, ракетных войск и артиллерии.

Виртуальный лабораторный тренажер № 1 «Прогнозирование линейно развивающихся процессов в военном деле»

Цель виртуального тренажера:

- установить линейную зависимость, которой описывается развитие процессов в военно-прикладных задачах, и с ее помощью прогнозировать результаты развития событий в любой момент времени;
- научиться прогнозировать и оценивать погрешность прогноза линейно развивающихся социальных явлений и военных операций;
- формировать и развивать у курсантов навыки и способности к принятию командирских решений.

В обществе и экономике многие социальные, экономические и военные процессы (например, постепенные чередующиеся экономические подъемы и спады, количество преступлений, некоторые боевые операции и многие другие), как правило, развиваются по линейному закону. Экспериментальные данные могут содержать незначительные случайные ошибки измерений, которые связаны с различными случайными причинами (какой прибор или методика измерений использовалась, под каким углом зрения испытатель смотрел на показание прибора и т.д.). В частности, планирование оперативных мероприятий определяется прогнозом количества преступлений, поэтому важно иметь формулу, позволяющую определять количество преступлений в любой интересующий момент времени. Виртуальный лабораторный тренажер прогнозирования линейно развивающихся процессов для курсантов факультета внутренних войск Военной академии может иметь следующую актуальную постановку задачи.

Задача 1 (для внутренних войск). Имеется статистика по количеству проводимых несанкционированных мероприятий за n месяцев, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Статистические данные несанкционированных мероприятий по месяцам

i	1	2	...	n
y	y_1	y_2	...	y_n

Здесь y_i – количество *несанкционированных мероприятий* в i -м месяце;

i – порядковый номер месяца, $i = 1, 3, \dots, n$.

Известно, что в современных экономико-социальных условиях число несанкционированных мероприятий отражает линейно развивающийся во времени процесс. Для статистических данных, которые приведены в таблице 1, запишите формулу, позволяющую делать прогноз числа несанкционированных мероприятий. Согласно полученной формуле рассчитайте количество несанкционированных мероприятий в m -м месяце. Определите погрешность найденной Вами формулы. Имеющиеся ресурсы бригады внутренних войск дают возможность нейтрализовать p несанкционированных мероприятий. С учетом полученной формулы предложите план действий, позволяющий вовремя пополнять ресурсы бригады для нейтрализации несанкционированных мероприятий.

Военная психология предполагает прогнозирование развития психологических процессов и явлений как отдельной личности, так и в целых воинских коллективах. На основании результатов психологических измерений и содержательных гипотез о характере протекания процессов выводятся формулы, позволяющие давать прогнозы развития психологических процессов на любые промежутки времени, удовлетворяющие определенным содержательным ограничениям. Например, было установлено, что чем крепче супружеские пары, тем большее количество разговоров они ведут друг с другом. И наоборот, если с течением времени общих тем для разговоров все меньше, то при наступлении определенного порога наступает распад пары. Сделав замеры количества разговоров по нескольким месяцам, можно вывести

соответствующую формулу для каждой из супружеских пар. Для офицерского состава взаимоотношения в их семьях важны для успешной результативности в воинской службе. Поэтому кейс для психологов предлагает создание прогноза развития взаимоотношений в семье, что позволяет своевременно предпринять меры для укрепления семей военнослужащих.

Задача 2 (для психологов). Новая методика тренировки объема памяти личного состава предполагает, что количество запоминаемых слов представляет собой линейную зависимость от количества дней работы по некоторой методике. Данные по работе по этой методике за n дней представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Статистические данные запоминаемых слов и дней работы по методике

t	1	2	...	n
y	y_1	y_2	...	y_n

Здесь y_i – количество *запоминаемых слов* в i -й день;

i – порядковый номер дня работы по методике, $i = 1, 3, \dots, n$.

Для статистических данных, которые приведены в таблице 2, запишите формулу, позволяющую делать прогноз числа запоминаемых слов в любой из дней после начала работы по методике. Согласно полученной формуле рассчитайте объем слов, которые смогут запомнить занимающиеся по методике на m -й день занятий. Определите погрешность найденной Вами формулы. Для того чтобы личный состав эффективно справлялся с предъявляемыми им требованиями, объем запоминаемых слов должен быть не менее p слов в день. С учетом полученной формулы предложите план подготовки личного состава по методике.

Для курсантов общевойсковых командных специальностей (танкистов и мотострелков) важно отработать боевые навыки (наводчик должен укладываться в нормативы скорострельности и точности; водитель – в нормативы по скорости и преодолению препятствий; мотострелки – в нормативы по выполнению требований химической и радиационной безопасности, скорострельности, выполнению тактических маневров). Поэтому кейс для этих специальностей предполагает составление формулы по интересующему нас параметру в зависимости от времени и составления на основе формулы оптимальной схемы военных учений. Для специалистов по тыловому обеспечению разработан кейс, позволяющий определять расход горючего в зависимости от высоты подъема (спуска) при движении автомашин и военной техники по наклонным поверхностям.

Задача 3 (для тыловиков). Количество горюче-смазочных материалов, которое расходуется имеющейся в воинской части техникой, является линейной функцией от километража пробега. Данные по расходу горючего в зависимости от километража пробега представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Статистические данные расхода топлива и километража

l_i	l_1	l_2	...	l_n
y	y_1	y_2	...	y_n

Здесь y_i – количество *расходуемого топлива*, т;

l_i – километраж военной техники;

i – порядковый номер измерения, $i = 1, 3, \dots, n$.

Измерения в таблице 3 приведены в порядке возрастания километража. Для статистических данных в этой таблице запишите формулу, позволяющую делать прогноз расхода топлива от километража. Согласно полученной формуле рассчитайте расход топлива при пробеге техники за m километров. Определите погрешность найденной Вами формулы. Определите план закупки топлива, если имеется запас топлива в объеме p т, а длина пробега техники должна составить q км.

Первый виртуальный лабораторный тренажер выполняется *методом наименьших квадратов*. В линейной зависимости экспериментальных данных можно убедиться, нанеся на миллиметровую бумагу систему координат и изобразив на ней все точки, заданные в таблицах 1–3. Полученное изображение результатов эксперимента может несколько отличаться от прямой линии вследствие случайных ошибок измерений, однако тенденция к линейной зависимости прослеживается достаточно наглядно. Многие процессы и явления в природе и обществе развиваются линейно, т.е. могут быть описаны с помощью формулы $y = kt + b$ или $y = kx + b$, где независимые переменные $t, x \in R$ и коэффициенты $k, b \in R$ принадлежат вещественной прямой R . В задачах первой лабораторной работы прежде всего требуется найти значения коэффициентов k и b , записать эту форму линейного уравнения, описывающего развитие процесса, и оценить отличие экспериментальных данных от расчетных данных.

Выполнение курсантами первой лабораторной работы включает следующие этапы:

1. Составим в пакете прикладных программ Excel вычислительную таблицу 4.

Таблица 4 – Статистические данные несанкционированных мероприятий

№ измерения	x_i	y_i	$x_i y_i$	x_i^2
1	x_1	y_1	$x_1 y_1$	x_1^2
2	x_2	y_2	$x_2 y_2$	x_2^2
...
n	x_n	y_n	$x_n y_n$	x_n^2
	$\sum_{i=1}^n x_i$	$\sum_{i=1}^n y_i$	$\sum_{i=1}^n x_i y_i$	$\sum_{i=1}^n x_i^2$

2. Запишем систему линейных алгебраических уравнений для нахождения коэффициентов k, b :

$$k \sum_{i=1}^n x_i^2 + b \sum_{i=1}^n x_i = \sum_{i=1}^n x_i y_i,$$

$$k \sum_{i=1}^n x_i + nb = \sum_{i=1}^n y_i.$$

3. Найденные значения k и b подставляем в уравнение прямой и получаем линейное уравнение $y = kx + b$, описывающее искомую зависимость.

4. Оцениваем погрешность, с которой полученная формула линейной зависимости прогнозирует развитие процесса, с помощью выражения

$$\Delta = (ax_1 + b - y_1)^2 + (ax_2 + b - y_2)^2 + \dots + (ax_n + b - y_n)^2.$$

Виртуальный лабораторный тренажер № 3 «Принятие оперативно-тактических решений с помощью математических моделей, описываемых дифференциальными уравнениями в военном деле»

Цель виртуального тренажера:

- закрепить математические знания и умения, полученные курсантами на лекциях и практических занятиях по высшей математике;
- приобрести математические профессионально значимые знания и умения, оперативно-тактическое мышление и практические навыки принятия военно-командных решений по руководству боевыми действиями;
- освоить методы экспериментальных исследований;
- повысить практические умения работы с вычислительной компьютерной техникой и стандартными прикладными пакетами программ в системе Mathcad.

На этой лабораторной работе курсантами решается соответствующая их военным специальностям одна из следующих военно-прикладных задач [12].

Задача 4 (для мотострелков). Две группировки сухопутных войск A_1 и A_2 ведут бой. Группировка A_1 состоит из N_1 боевых единиц со скорострельностью λ_1 и вероятностью поражения цели при одном выстреле P_1 . Группировка A_2 – из N_2 боевых единиц со скорострельностью λ_2 и вероятностью поражения цели при одном выстреле P_2 . Каждая группировка однородна, но не обязательно группировки однородны между собой. Необходимо прогнозировать время окончания боя и средние количества пораженных и непораженных единиц каждой группировки в любой момент боевых действий.

Задача 5 (для артиллеристов). Две батареи гаубиц A_1 и A_2 ведут между собой бой. Батарея A_1 состоит из N_1 гаубиц со скорострельностью λ_1 и вероятностью поражения цели при одном выстреле P_1 . Батарея A_2 – из N_2 гаубиц со скорострельностью λ_2 и вероятностью поражения цели при одном выстреле P_2 . Каждая батарея однородна, но не обязательно батареи однородны между собой. Необходимо прогнозировать время окончания боя и средние количества пораженных и непораженных гаубиц каждой батареи в любой момент боевых действий.

Задача 6 (для летчиков). Две эскадрильи A_1 и A_2 ведут воздушный бой. Эскадрилья A_1 состоит из N_1 самолетов со скорострельностью λ_1 и вероятностью поражения цели при одном выстреле P_1 . Эскадри-

ля A_2 состоит из N_2 боевых единиц со скорострельностью λ_2 и вероятностью поражения цели при одном выстреле P_2 . Каждая эскадрилья однородна, но не обязательно эскадрильи однородны между собой. Необходимо прогнозировать время окончания воздушного боя и средние количества сбитых и не сбитых самолетов каждой эскадрильи в любой момент воздушного боя.

Численные данные задач 4–6 даются курсантам по 25 вариантам и приводятся в виде соответствующей таблицы. Выполнение данной лабораторной работы включает следующие этапы:

1. Уяснить исходные данные, условия и требования военно-прикладной задачи о боевых действиях между двумя противоборствующими сторонами. Изучить математические методы прогнозирования времени окончания боя и среднего количества пораженных и непораженных боевых единиц каждой стороны в любой момент боевых действий.

2. Повторить теорию математического моделирования высокоорганизованного боя с полной точной информацией, который удовлетворяет следующим предположениям:

- любая боевая единица одной стороны, пока она не поражена, может вести огонь по любой непораженной боевой единице другой стороны;
- разведка, связь, управление идеальны, т.е. перенос огня каждого средства на новую цель происходит мгновенно после поражения предыдущей цели;
- пораженная боевая единица в дальнейших действиях не участвует, т.е. за время боя нет пополнения сторон;
- временем полета носителя снаряда пренебрегаем;
- перенос огня не влияет на скорострельность и вероятность поражения;
- количество боеприпасов неограниченно;
- противоборствующие группировки достаточно многочисленны.

Математическое моделирование осуществляется методом средних, суть которого сводится к тому, что в процессе боевых действий фактическая численность группировок A_i в любой момент времени t заменяется их средней численностью $m_i(t)$, $i = 1, 2$. Математической моделью боевых действий в задачах 4–6 двух противоборствующих сторон является задача Коши для системы двух однородных обыкновенных дифференциальных уравнений (Ланчестера) первого порядка:

$$\begin{aligned} \frac{dm_1(t)}{dt} &= -\lambda_2 P_2 m_2(t), \\ \frac{dm_2(t)}{dt} &= -\lambda_1 P_1 m_1(t), \quad t \geq 0, \end{aligned} \quad (1)$$

относительно средних численностей $m_i(t)$ сторон A_i , $i = 1, 2$, при начальных условиях

$$m_1(0) = N_1, \quad m_2(0) = N_2. \quad (2)$$

Единственные решения задачи Коши (1), (2) находятся математическими методами обыкновенных дифференциальных уравнений в явном аналитическом виде:

$$\mu_1(\tilde{t}) = ch \tilde{t} - \frac{1}{\chi} sh \tilde{t}, \quad \mu_2(\tilde{t}) = ch \tilde{t} - \chi sh \tilde{t},$$

где доля боеспособных единиц μ_i сторон приведенное время \tilde{t} и эффективные скорострельности сторон \tilde{A}_i соответственно вычисляются по формулам

$$\mu_i(t) = \frac{m_i(t)}{N_i}, \quad \tilde{t} = \sqrt{\tilde{A}_1 \tilde{A}_2} t, \quad \tilde{A}_i = \lambda_i P_i, \quad i = 1, 2,$$

и коэффициент преимущества стороны над стороной A_1 и A_2 выражается коэффициентом преимущества

$$\chi = \frac{N_1}{N_2} \sqrt{\frac{\lambda_1 P_1}{\lambda_2 P_2}}.$$

3. Ознакомиться с готовым решением аналогичной военно-прикладной задачи на персональном компьютере с помощью пакета прикладных программ в системе Mathcad в виде графиков функций $m_1(t)$ и $m_2(t)$, по которым курсанты учатся определять время окончания боя и количество оставшихся боевых

единиц у победившей стороны. Готовое решение задачи Коши (1), (2) представляется в виде графиков функций $m_1(t)$ и $m_2(t)$. Анализируя полученные графики, видим, что $m_1(t)$ имеет положительные значения до времени $t \approx 0,4$, т.к. по истечении этого времени все боеспособные единицы $m_1(t)$ стороны A_1 будут уничтожены, а численность оставшихся боеспособных единиц $m_2(t)$ стороны A_2 примерно составит 350 боевых единиц. Более точное время окончания боя можно определить, просматривая соответствующую таблицу значений t и функций $m_1(t)$ и $m_2(t)$.

4. Ввести боевые данные N_i , λ_i , P_i сторон своего варианта исходной задачи, соответствующей специальностям курсантов, и изучить два модельных случая, когда боевые возможности стороны A_1 постоянны, а стороны A_2 изменяются произвольным разумным образом и наоборот. Рассматриваются два варианта решения: в первом варианте один из трех параметров N_2 , λ_2 , P_2 поочередно меняется, а два других постоянны, во втором варианте наоборот – боевые возможности N_1 , λ_1 , P_1 стороны A_1 меняются, параметры боеспособности N_2 , λ_2 , P_2 противника A_2 постоянны. В зависимости от изменения значений параметров N_i , λ_i , P_i , $i = 1, 2$ очевидно будут изменяться время окончания боя и его исход.

5. Заполнить таблицы результатов основных и дополнительных расчетов, проведенных на персональных компьютерах, расчетов сравнительного анализа боевых действий двух сторон и других бланков отчета о выполнении данной лабораторной работы согласно указанным общим правилам оформления отчетов по лабораторным работам. Формулировка оперативно-тактических выводов: какие оперативно-тактические решения необходимо принять командованию стороны A_1 (A_2), чтобы закончить бой за минимальное время и с наименьшими потерями.

Виртуальный лабораторный тренажер № 5 «Принятие оперативно-тактических решений в условиях неполной информации с использованием вероятностных моделей в военном деле»

Цель этого виртуального тренажера:

- приобрести математические профессионально значимые знания и умения, которые позволяют курсантам применять аппарат теории вероятностей в военном деле;
- развить практические навыки, которые позволяют курсантам реализовать используемую вероятностную математическую модель на ПЭВМ в системе Excel;
- получить необходимые навыки принятия оптимальных оперативно-тактических, военно-командных решений с помощью вероятностных моделей в военном деле.

В зависимости от военных специальностей курсантов на этой лабораторной работе они решают, например, одну из следующих военно-прикладных задач.

Задача 7 (для мотострелков). По данным разведки имеется составной объект, который состоит из 25 возможных подобъектов нападения. Имеются вероятности нападения на каждый из подобъектов

$$P_1, P_2, \dots, P_{24}, P_{25}$$

соответственно. Экспертами установлена степень защищенности каждого из этих подобъектов (оценкой степени защищенности является вероятность того, что нападение противника удастся отразить). Степени защищенности соответственно равны

$$w_1, w_2, \dots, w_{24}, w_{25}.$$

Противник может осуществить нападение только на один из перечисленных подобъектов. Боевая задача воинского мотострелкового подразделения заключается в отражении нападения противника. Данные разведки о возможных вероятностях нападения (p_i) и соответствующие им мнения экспертов о степенях защищенности (w_i) этих объектов представляются в 10 вариантах соответствующими таблицами для расчетов и обучения принятию оптимальных военно-командных решений с помощью вероятностных моделей.

Задача 8 (для внутренних войск). Подразделением внутренних войск осуществляется охрана атомной станции. По оперативным данным имеется вероятность ее захвата террористами. Атомная электростанция представляет собой составной объект, который состоит из 25 возможных подобъектов нападения. Имеются вероятности нападения на каждый из подобъектов

$$P_1, P_2, \dots, P_{24}, P_{25}$$

соответственно. Экспертами установлена степень защищенности каждого из этих подобъектов (оценкой степени защищенности является вероятность того, что нападение террористов удастся отразить). Степени защищенности соответственно равны

$$w_1, w_2, \dots, w_{24}, w_{25}.$$

Террористы могут осуществить нападение только на один из перечисленных подобъектов. Боевая задача подразделения внутренних войск заключается в отражении нападения террористов. Для расчетов и принятия оптимальных военно-командных решений с помощью вероятностных моделей курсантам представляется 10 вариантов оперативных данных о вероятностях захвата (p_i) и 10 вариантов соответствующих им мнений экспертов о степенях защищенности (w_i) подобъектов в виде соответствующих таблиц.

Задача 9 (для авиации). Истребители авиационного полка стоят на дежурстве по охране военно-промышленного комплекса, представляющего составной объект из 25 возможных подобъектов нападения. По данным разведки, имеются вероятности нападения на каждый из подобъектов равны

$$p_1, p_2, \dots, p_{24}, p_{25}$$

соответственно. Экспертами установлена степень защищенности каждого из этих подобъектов (оценкой степени защищенности является вероятность того, что нападение противника удастся отразить). Степени защищенности равны соответственно

$$w_1, w_2, \dots, w_{24}, w_{25}.$$

Противник может осуществить нападение только на один из перечисленных подобъектов. Боевая задача истребителей заключается в отражении нападения противника. Для расчетов и принятия оптимальных военно-командных решений с помощью вероятностных моделей курсантам представляется 10 вариантов данных разведки о вероятностях захвата (p_i) и 10 вариантов мнений экспертов о степенях защищенности (w_i) подобъектов в соответствующих таблицах.

В задачах 7–9 также требуется с учетом оперативно-тактических нормативов дополнительно выполнить задания:

а) оценить вероятность отражения нападения противника на указанный в задаче составной объект (задание для обороняющейся стороны);

б) определить вероятность захвата указанного в задаче составного объекта (задание для нападающей стороны);

и выработать общие рекомендации и предложения по выполнению боевой задачи:

в) защиты составного объекта и минимизации последствий нападения (задание для обороняющейся стороны);

г) захвата составного объекта (задание для нападающей стороны).

В процессе обучения на виртуальном тренажере № 5 курсантам предлагается руководствоваться следующими *указаниями*.

Согласно принятым оперативно-тактическим нормативам объект считается достаточно защищенным от нападения противника, если вероятность отражения нападения на него не менее 0,95, а наступательная операция считается целесообразной, если вероятность захвата объекта не менее 0,75.

Решение задач 7–9 проводится в следующей последовательности этапов:

1. Составить математическую вероятностную модель задачи, позволяющей найти вероятности защиты (захвата) указанных в этих задачах составных объектов. При расчете вероятностной модели использовать формулу полной вероятности. Для составления вероятностной модели задачи выделяются необходимые случайные события:

A – составной объект защищен от захвата;

B – составной объект не защищен от захвата (может быть захвачен);

H_i – для нападения выбран i -й подобъект, где $i = 1, 2, \dots, n$ и $n = 25$.

а) *вероятность отражения нападения*. Теоретико-вероятностной моделью рассматриваемой боевой ситуации защиты объекта от нападения является известная формула полной вероятности:

$$P(A) = \sum_{i=1}^n P(H_i)P(A/H_i),$$

где H_i – рассматриваемые гипотезы нападения противника на i -й подобъект;

$P(H_i)$ – вероятности нападения противника на i -й подобъект;

$P(A/H_i)$ – условные вероятности защиты от нападения на i -й подобъект, где $i = 1, 2, \dots, n$ и $n = 25$.

Поскольку гипотезы H_i образуют полную группу событий, то они очевидно являются достоверным событием и поэтому их вероятность наступления равна

$$\sum_{i=1}^n P(H_i) = \sum_{i=1}^n p_i = 1.$$

Согласно условиям задач вероятности нападения противника на i -й подобъект равны $P(H_i) = p_i$ и условные вероятности защиты от нападения на i -й подобъект равны $P(A/H_i) = w_i$, $i = 1, 2, \dots, n$. Можем вычислить полную вероятность того, что составной объект будет защищен от нападения:

$$P(A) = \sum_{i=1}^n p_i w_i.$$

В силу оперативно-тактических нормативов для успешного отражения нападения противника на составной объект необходимо, чтобы вероятность защиты объекта составляла $P(A) \geq 0,95$;

б) *вероятность захвата объекта*. Теоретико-вероятностной моделью рассматриваемой боевой ситуации по захвату составного объекта, состоящего из $n = 25$ подобъектов, также является формула полной вероятности:

$$\begin{aligned} P(B) &= P(H_1)P(B/H_1) + P(H_2)P(B/H_2) + \dots + P(H_n)P(B/H_n) = \\ &= p_1 \bar{w}_1 + p_2 \bar{w}_2 + \dots + p_n \bar{w}_n. \end{aligned}$$

В приведенном задании для нападающей стороны в математической модели рассматриваются гипотезы H_i , $i = 1, 2, \dots, n$, $n = 25$, нападения на i -й подобъект. Тогда $P(H_i) = p_i$ – это вероятности нападения на i -й подобъект для $i = 1, 2, \dots, n$, $n = 25$. Поскольку H_i образуют полную группу событий, то вероятность их наступления тоже равна

$$\sum_{i=1}^n P(H_i) = \sum_{i=1}^n p_i = 1.$$

Если по условиям задач w_i – вероятности защищенности i -го подобъекта, то условные вероятности захвата (незащищенности) i -го подобъекта очевидно находятся по формуле

$$P(B/H_i) = 1 - w_i = \bar{w}_i.$$

Используя данную математическую модель, находим полную вероятность захвата составного объекта:

$$P(B) = \sum_{i=1}^n p_i \bar{w}_i.$$

Для успешного захвата составного объекта необходимо, чтобы выполнялось условие $P(B) \geq 0,75$.

2. Рассчитать вероятностную модель в системе Excel на персональном компьютере в следующей последовательности шагов:

– создание курсантами электронной формы специального вида в системе Excel на персональном компьютере для ввода данных задач;

– ввод курсантами конкретных исходных данных своих задач в созданную электронную форму.

Вводятся вероятности p_i нападения на i -подобъекты, где $i = 1, 2, \dots, 25$, для задания а) в ячейки В3–В27, а для задания б) в ячейки G3–G27. Вводятся также степени защищенности w_i i -подобъектов, где $i = 1, 2, \dots, 25$, для задачи а) в ячейки С3–С27, для задачи б) в ячейки Н3–Н27.

3. Провести содержательный анализ полученного решения. На основании полученных на компьютере величин полных вероятностей $P(A)$ и $P(B)$ курсанты соответственно делают оперативно-

тактические выводы о возможности защиты указанного в задаче составного объекта для задания а) и захвата указанного в задаче составного объекта для задания б).

4. Выработать и обосновать оптимальные военно-командные решения по надежной защите и успешному захвату порученного в задаче объекта:

в) аргументированные рекомендации по выполнению боевой задачи для защиты составного объекта и минимизации последствий нападения при минимальных людских и технических силах и средствах обороны (задание для обороняющейся стороны);

г) аргументированные рекомендации по выполнению боевой задачи для захвата составного объекта при минимальных людских и технических потерях наступающих сил и средств (задание для нападающей стороны).

Заключение. За 2009–2014 гг. разработаны, апробированы и внедрены в учебный процесс новые комплексные методики формирования математических профессионально значимых математических знаний и умений курсантов военно-командных специальностей общевойсковой и авиационного факультетов, факультетов внутренних войск, ракетных войск и артиллерии Военной академии Республики Беларусь. Как одно из средств обучения эти методики включают единый *инновационный программно-математический лабораторный практикум* с различными условиями военно-прикладных задач, соответствующих разным военно-командным специальностям курсантов. Применяемый в лабораторном практикуме математический аппарат охватывает почти все разделы новой учебной программы по высшей математике для курсантов командных специальностей. Он представляет собой *систему виртуальных программно-математических лабораторных тренажеров* для обучения курсантов принятию военно-командных решений во время несения воинской службы и ведения боевых действий из семи лабораторных работ на персональных компьютерах. В заключение можно утверждать, что курсанты военно-командных специальностей учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» участвуют в *виртуальных лабораторных учениях* в течение всего периода преподавания высшей математики. Итак, с помощью компьютерных технологий преподаватели высшей математики проводят смещение акцентов с чисто технической вычислительной стороны проблемы обучения математике на осознанность материала, поскольку компьютерные технологии дают возможность динамического моделирования военно-прикладных задач. В настоящей работе указаны цели, сформулированы военно-прикладные задачи, описаны математические модели и поставлены основные задания для курсантов командных специальностей этих факультетов Военной академии на программно-математических лабораторных тренажерах №№ 1, 3 и 5 по новой учебной программе дисциплины «Основы высшей математики». За время прохождения данных лабораторных тренажеров курсанты приобретают навыки оперативно-тактического анализа и принятия оптимальных военно-командных решений соответственно с помощью линейно развивающихся процессов, дифференциальных и вероятностных моделей в военном деле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столяр, А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск : Выш. шк., 1986. – 414 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика высшей военной школы : учеб.-метод. комплекс / В.И. Андреев. – Минск : Воен. акад. Респ. Беларусь, 2007. – 210 с.
3. Новик, И.А. Современные тенденции в проведении исследований по теории и методике обучения естественным наукам (математике, физике, информатике) / И.А. Новик. – Минск : БГПУ, 2005. – 52 с.
4. Бровка, Н.В. Формы и средства интеграции теории и практики обучения студентов математике : учеб.-метод. пособие / Н.В. Бровка. – Минск : БГПУ, 2009. – 192 с.
5. Шунина, Г.А. Формирование математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей Военной академии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.А. Шунина; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2014. – 27 с.
6. Шунина, Г.А. Обучение курсантов факультета внутренних войск Военной академии математической поддержке в ходе принятия служебно-командных решений / Г.А. Шунина // Весн. Віцеб. дзярж. ўн-та. – 2015. – № 4 (88). – С. 84–91.
7. Шунина, Г.А. Методика формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии / Г.А. Шунина // Весн. Брэст. дзярж. ўн-та. – 2016. – № 1. – С. 69–80.
8. Шунина, Г.А. Обучение курсантов командных специальностей Военной академии умениям математической поддержки принятия решений / Г.А. Шунина // Весн. Віцеб. дзярж. ўн-та. – 2013. – № 1 (73). – С. 89–95.
9. Шунина Г.А. Математическая поддержка принятия военно-командных решений / Г.А. Шунина, Д.А. Гошко // Современные методы теории функций и смежные проблемы : материалы Междунар. конф. Воронежской зимней математической школы, Воронеж, 27 янв. – 2 февр. 2015 г. – Воронеж : ВГУ, 2015. – С. 164–165.
10. Шунина, Г.А. Система математических военно-прикладных задач для профессиональной направленности обучения курсантов внутренних войск / Г.А. Шунина, Д.А. Калачев // Современные методы теории краевых задач :

- тезисы докладов Воронежской весенней математической школы «Понтрягинские чтения – XXVI», Воронеж, 3–9 мая 2015 г. / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2015. – С. 225–226.
11. Шунина, Г.А. Виртуальный тренажер принятия оперативно-тактических решений с помощью математических дифференциальных моделей / Г.А. Шунина // Шестые Богдановские чтения по обыкновенным дифференциальным уравнениям : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 7–10 дек. 2015 г. / Белорус. гос. ун-т. – Ч. 2. – Минск : ИМ НАН Беларуси, 2015. – С. 140–142.
 12. Кожевко, О.Ф. Применение системы виртуальных математических тренажеров для формирования навыков принятия оптимальных решений / О.Ф. Кожевко, Г.А. Шунина // Военное образование : традиции, опыт и современность : материалы XIII междунар. науч.-метод. конф., 21 апр. 2016 г. / Воен. акад. – Минск : ВА РБ. – 2016. – С. 213–215.
 13. Горянова, Е.Г. Способность к принятию оптимальных управленческих решений как базовая составляющая управленческих способностей / Е.Г. Горянова // Вектор науки. ТГУ. – 2013. – № 2 (24). – С. 403–406.

Поступила 21.09.2016

**VIRTUAL LABORATORY EXERCISE OF MILITARY STUDENTS
AT MILITARY ACADEMY FOR THE ADOPTION OF MILITARY COMMAND DECISIONS
DURING MILITARY SERVICE AND WARFARE**

G. SHUNINA, O. KOZHEVKO

The work is dedicated to the use of mathematical models as the basis of a virtual software and mathematical techniques of professional mathematical significant knowledge and skills development of military students. As a means of learning higher mathematics students developed, tested and operates a single innovative software and mathematical laboratory practice with different conditions of military applications, corresponding to different military command function. It is a system of seven virtual simulators and mathematical software in the classroom for higher mathematics. Each laboratory work performed cadet ends registration of a written report, which shall contain the personal job description of the stages of its implementation, computer calculations, additional calculations, preparation of the necessary tables and graphs, meaningful analysis of the results and the list of operational-tactical advice and the best military team solutions. The military student does not fulfill all the laboratory work in this specialty, is not allowed for the exam (offset) in mathematics. The paper stated objectives, formulated military-applied problems described mathematical models and set the main tasks for the military students command specialties Combined Arms Faculty, the Faculty of the Internal Troops, Faculty of Missile Troops and Artillery and Aviation Faculty at the Military Academy of the Republic of Belarus on virtual software and mathematical laboratory simulators № 1, № 3 and № 5 on the new curriculum the subject "The Fundamentals of Higher Mathematics". In these simulators military students form their ability to military-tactical thinking, practical skills tactical analysis, learn to predict the development of military operations and make better military command decisions accordingly using a linear developing processes, differential models and probabilistic models in military affairs.

Keywords: *virtual software and mathematical simulator laboratory, virtual laboratory exercises, acceptance of the military command decisions.*

УДК 37.013.78

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ОСНОВЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

*канд. техн. наук О.В. ЛАЗАРЕНКО
(Полоцкий государственный университет)*

Рассмотрены интерактивные методы обучения студентов строительной специальности. Выявлены образовательные возможности комплексного интерактивного обучения при проведении практических занятий по дисциплине «Основы научных исследований и инновационной деятельности» с позиции формирования компетенций будущего специалиста. Представлена методика проведения интерактивных занятий.

Ключевые слова: компетенции, интерактивное обучение, метод проектов, ролевая игра, работа в команде, междисциплинарное обучение.

Одна из перспективных задач системы белорусского образования на период до 2020 г. – «оперативная подготовка кадров квалификации с учетом задач социально-экономического развития страны и потребностей рынка труда» [1]. В связи с этим современный выпускник технических специальностей высшего учебного заведения должен иметь не только профессиональное образование, но и быть способным адаптироваться к изменчивым условиям рыночной экономики: обладать творческой активностью, развитым креативным и техническим мышлением, своевременно реагировать на изменения, принимать новые решения и нести ответственность за свои действия. Такой уровень подготовки студентов к профессиональной деятельности обеспечивает компетентностный подход в высшем образовании. Согласно Образовательному стандарту высшего образования первой ступени специальности 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство» [2], подготовка специалиста должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций: академических – включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться; социально-личностных – культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им; профессиональных – знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение.

В учебный план дневной формы обучения студентов 4 курса специальности «Промышленное и гражданское строительство» включена дисциплина «Основы научных исследований и инновационной деятельности». Для изучения дисциплины отведено 38 ч, аудиторное обучение – 18 ч, в т.ч. 10 ч лекций, 8 ч практических занятий.

Из групп компетенций по специальности в рамках изучаемой дисциплины можно выделить следующие.

Специалист должен: владеть исследовательскими навыками; уметь работать самостоятельно; быть способным генерировать новые идеи (обладать креативностью); владеть междисциплинарным подходом при решении проблем; обладать способностью к межличностным коммуникациям; уметь работать в команде.

Специалист должен быть способен: определять актуальные направления научных исследований в области строительства с целью внедрения в практику эффективных строительных материалов, конструкций и технологий; производить патентно-информационный поиск, оценивать патентоспособность и патентную чистоту технических решений в области промышленного и гражданского строительства; осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития строительной отрасли, инновационным технологиям, проектам и решениям; работать с научной, технической, юридической литературой в области промышленного и гражданского строительства.

Очевидно, что формирование перечисленных компетенций с помощью традиционных пассивных и активных методов обучения проблематично. Способом их достижения является внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения.

Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в процессе которого происходит взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами, при этом деятельность студентов носит продуктивный, творческий характер.

Интерактивные методы обучения студентов строительных специальностей стали применять в 80-х годах прошлого столетия [3]. Наиболее часто применялся метод «деловая игра». Большинство раз-

работок деловых игр получило название управленческих. Они предназначались для выработки и принятия решений в производственно-хозяйственных ситуациях и рекомендовались в преподавании дисциплин «Организация, планирование и управление строительством» и «Экономика строительства».

Дальнейшие разработки игр стали применять в преподавании следующих дисциплин: «Технология строительных процессов», «Электротехника», «Строительные конструкции», «Реконструкция зданий и сооружений», при этом основной целью их проведения являлось закрепление изученного материала [4].

В настоящее время в высшей школе применяют более 100 интерактивных методов обучения, при этом отмечается, что они взаимосвязаны. Для эффективности интерактивных методов в практической деятельности, достижения поставленных задач рекомендуется их комплексное использование [5–7].

При выборе интерактивных методов при проведении практических занятий автором были учтены:

1. Основная цель – формирование компетенций специалиста, выделенных в рамках дисциплины «Основы научных исследований и инновационной деятельности».
2. Возможность моделирования реальных условий профессиональной деятельности специалиста.
3. Необходимость вовлечения в процесс обучения всех студентов группы.
4. Условие эффективности применения интерактивных методов: оптимальное количество обучающихся – 25 человек.
5. Небольшое количество времени (8 ч практических занятий) на выполнение учебной программы;
6. Курс, на котором проводится обучение студентов (4-й);
7. Разный уровень подготовки студентов.

В связи с этим в процессе аналитико-экспериментальных исследований была выявлена, установлена и апробирована на практике целесообразность комплексного сочетания нескольких интерактивных методов обучения при проведении практических занятий по указанной дисциплине: междисциплинарное обучение, работа в малых группах, ролевая игра; метод проектов, определены формы и средства их реализации.

Работа в малых группах – неотъемлемая часть интерактивных методов, дает возможность всем студентам группы участвовать в решении задач, поставленных преподавателем; практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения: умение активно слушать, вырабатывать общее мнение.

Междисциплинарное обучение – использование знаний из разных областей, обучение исследовательским навыкам и умениям, их группировка и концентрация в контексте решаемой задачи, способствующее развитию у студентов способностей к самостоятельному обучению и исследовательской работе.

Ролевая игра – разновидность деловой игры. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры.

Деловая игра – метод интерактивного обучения, характеризующийся следующими признаками: наличие задачи (проблемы); распределение ролей между участниками для ее решения [4].

По назначению и целям выделяют следующие виды деловых игр:

- обучающие (закладывают знания, умения и навыки);
- исследовательские (способствуют получению новых знаний);
- поисковые (поиск информации или совместного решения).

По типу деятельности участников при решении задач:

- проектирование и конструирование объектов;
- решение инженерно-конструкторской, исследовательской задачи [4].

Метод проектов – обучение, при котором студенты с помощью индивидуальной, групповой деятельности по отбору, распределению и систематизации материала по определенной теме, составляют проект. При этом студенты получают знания из разных источников, учатся пользоваться этими знаниями для решения новых познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая в разных группах, развивают свои исследовательские умения: выявление проблемы, сбор информации, анализ, обобщение; развивают аналитическое мышление [6].

Рассмотрим формы, методы и средства реализации комплексного сочетания нескольких интерактивных методов.

Изучение научно-методической литературы, анализ результатов собственного экспериментально-практического опыта позволили выявить, что организационно-управленческая деятельность преподавателя на подготовительном этапе проектирования практических занятий включает следующие важные инвариантные методические элементы.

1. Определение цели проведения практических занятий: «Вовлечение студентов в учебный процесс в интерактивной форме для формирования компетенций специалиста в рамках изучаемой дисциплины»; сквозной темы проводимых практических занятий: «Применение инновационных материалов»;

конструкций; технологий при возведении зданий различного назначения»; этапов проведения теоретических научных исследований в объеме проводимых практических занятий: первый этап – состояние вопроса по заданной теме научных исследований: поиск информации из различных источников, анализ, отбор, систематизация, выбор не менее двух направлений для дальнейших исследований, второй этап – выбор направления для дальнейших исследований, третий этап – внедрение результатов научных исследований; ожидаемых результатов проведения занятий: «Выполненные теоретические научные исследования, внедрение результатов научных исследований в архитектурно-строительную часть строительного проекта и учебный процесс (дипломное проектирование)».

2. Выбор интерактивного метода проведения каждого занятия; исследовательской темы для каждого студента, в которой заложен принцип междисциплинарного обучения, что заставляет студента использовать знания из разных областей (архитектуры, строительного материаловедения, строительных конструкций, технологии строительного производства), осмысливать взаимосвязь изучаемых предметов и тем самым лучше осваивать профессиональную образовательную программу в целом. Например, темы теоретических исследований «Эффективные конструктивные или технологические решения при проектировании и возведении наружных несущих стен общественных зданий», «Плавание дома».

Рассмотрим пример проектирования *установочного занятия*, выделим его основные элементы.

Продолжительность занятия: 2 академических часа.

План проведения занятия:

1. Обсуждение со студентами цели и сквозной темы практических занятий, ожидаемых результатов.
2. Сообщение студентам тем научных исследований, этапов их выполнения (с указанием поэтапных результатов).
3. Определение терминов, понятий, форм предоставления результатов поэтапных научных исследований.
4. Обсуждение первого этапа исследований, его цели (домашнее задание к следующему практическому занятию).

Цель первого этапа теоретических исследований – научить студента самостоятельно приобретать коммуникативные навыки и умения пользоваться исследовательскими теоретическими методами: собирать информацию, анализировать, делать выводы и заключения. Развитие первой фазы критического мышления: пробуждение имеющихся знаний и интереса к получению новой информации.

Результат первого этапа исследований – самостоятельная работа в виде мини презентации, выполненная студентом в соответствии с иницилируемой преподавателем темой.

Укажем порядок выполнения первого этапа (домашнего задания):

1. По заданной теме в зависимости от ее направленности и области научных знаний (архитектура, строительное материаловедение, строительные конструкции, технология строительного производства) студент собирает инновационную информацию за предыдущие три года, анализирует, выбирает наиболее интересные и значимые решения (минимум два) в области поставленной задачи.
2. По выбранным решениям студент готовит мини-презентацию, содержащую название темы; краткую информацию об основных характеристиках материала и изделия; особенностях технологии получения; строительном процессе; выполнении процесса; достоинствах по сравнению с известными аналогами и т.д.; выводы и заключение; ссылки на информационные ресурсы.

Функция преподавателя на первом этапе состоит в оказании помощи в первоначальном планировании поиска источников информации, структурировании мини-презентации, консультации по отдельным вопросам.

Рассмотрим пример проектирования *второго практического занятия*, выделим его основные элементы.

Интерактивный метод проведения занятия: *ролевая игра «Производственное совещание»*.

Продолжительность занятия: 2 академических часа.

Оборудование: маркерная доска, проектор, раздаточный материал: темы выступлений докладчиков, форма протокола совещания.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает определение: целей игры; организационной структуры игры; количества, полномочий, средств деятельности участников.

За неделю до начала игры преподаватель обсуждает со старостой учебной группы уровень подготовки каждого студента в разных областях знаний, т.к. на момент проведения игры не располагает такой информацией, совместно со старостой формирует «экспертные комиссии» архитекторов, конструкторов, технологов, материаловедов (до 5-ти студентов в каждой).

В облачном портале «googleclassroom» преподаватель информирует студентов о создании «экспертных комиссий», их назначении, составе и председателе.

План проведения игры:

1. Обсуждение со студентами цели проведения ролевой игры – формирование у студентов способностей к межличностным коммуникациям; умения работать в команде, определять актуальные направления научных исследований в области строительства с целью внедрения в практику эффективных строительных материалов, конструкций и технологий.

2. Обсуждение со студентами ожидаемого результата игры – «решения» о проведении дальнейших исследований сотрудника по одному инновационному направлению в области поставленной задачи.

3. Распределение ролей между участниками игры.

Индивидуальная роль – сотрудник научно-исследовательского отдела (предприятия, организации, института и т.п.) строительной отрасли (каждый студент); секретарь производственного совещания; председатель «экспертной комиссии».

Групповая роль – член «экспертной комиссии» архитекторов, конструкторов, технологов, материаловедов.

Один и тот же студент в игре может выполнять две роли: научного сотрудника и члена «экспертной комиссии».

Главный научный сотрудник – преподаватель.

4. Определение полномочий, средств деятельности участников игры.

Сотрудник докладывает результаты первого этапа научных исследований (представляет мини-презентацию), отвечает на вопросы членов «экспертных комиссий», высказывает свое мнение о проведении своего дальнейшего исследования.

Члены каждой «экспертной комиссии» заслушивают выступление докладчика, высказывают свое мнение, путем коллективного обсуждения выносят предложение о направлении дальнейшего исследования сотрудника.

Главный научный сотрудник заслушивает предложения всех «экспертных комиссий», после взаимных консультаций с председателями выносит совместное «постановление» об утверждении темы дальнейших исследований сотрудника.

Секретарь совещания составляет протокол.

5. Оглашение повестки дня совещания, проведение совещания в соответствии с п. 4.

Повестка дня:

- обсуждение результатов первого этапа исследований;
- формирование основных направлений научных исследований сотрудников.

6. Анализ и оценка результатов игры.

Заслушиваются выступления председателей «экспертных комиссий», в которых они дают оценку общего уровня научных работ в коллективе. Преподаватель подводит итог проведения ролевой игры: отмечает наиболее активных и пассивных участников, приводит рекомендации по повышению уровня докладов.

Функция преподавателя состоит в оказании помощи во вводе студентов в игру; в процессе совещания внесение корректирующих условий: изменение направления обсуждения, сообщение новой информации, которую нужно учесть при принятии «постановления», интерпретация полученных профессиональных и игровых фактов; постоянно поддерживаемая обратная связь со студентами.

7. Обсуждение выполнения второго этапа научных исследований. По итогам игры (решение совещания) студентам выдается домашнее задание к практическому занятию № 3, определяются его цели, порядок выполнения.

Цели второго этапа исследований – приобретение студентом способностей определять актуальные направления научных исследований, производить патентно-информационный поиск, оценивать патентоспособность и патентную чистоту технических решений в области промышленного и гражданского строительства. Результат второго этапа исследований – полное описание изобретений; полезных моделей; современных научно-технических достижений по утвержденной теме исследований сотрудника (студента).

Представим порядок выполнения второго этапа исследований (домашнего задания):

1. Студенты по патентным серверам Республики Беларусь, Российской Федерации, Евроазиатской патентной организации, Патентным ведомствам других государств осуществляют поиск и отбор изобретений, полезных моделей для выявления и использования современных научно-технических достижений в своей работе.

2. По выбранным решениям студент готовит мини-презентацию, содержащую название темы; описание изобретений; полезных моделей; современных научно-технических достижений по утвержденной теме исследований; выводы и заключение; ссылки на информационные ресурсы.

Функция преподавателя состоит в оказании помощи при выполнении патентного поиска, структурировании мини-презентации, консультации по отдельным вопросам.

Рассмотрим пример проектирования *третьего практического занятия*, выделим его основные элементы.

Интерактивный метод проведения занятия: *ролевая игра «Производственное совещание»*.

Продолжительность занятия: 2 академических часа.

Оборудование: маркерная доска, проектор, раздаточный материал: темы выступлений докладчиков, форма протокола совещания.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает определение: целей игры; организационной структуры игры; количества, полномочий, средств деятельности участников.

План проведения игры:

1. Обсуждение со студентами:

– учебных целей проведения ролевой игры: формирование у студентов способностей к межличностным коммуникациям; умения работать в команде, определять актуальные направления научных исследований в области строительства с целью внедрения в практику эффективных строительных материалов, конструкций и технологий;

– игровой цели: принятие «решения» о формах внедрения научных разработок сотрудников.

2. Распределение ролей между участниками игры аналогично распределению в практическом занятии № 2.

3. Определение полномочий, средств деятельности участников игры.

Сотрудник докладывает результаты патентного поиска (представляет мини-презентацию), отвечает на вопросы членов «экспертных комиссий».

Члены каждой «экспертной комиссии» заслушивают выступление докладчика, высказывают свое мнение, путем коллективного обсуждения выносят предложение о формах внедрения научных разработок сотрудников.

Главный научный сотрудник заслушивает предложения всех «экспертных комиссий», после взаимных консультаций с председателями выносит совместное «решение» об утверждении форм внедрения научных разработок сотрудников:

– результаты научных исследований использовать для проектирования архитектурно-строительной части строительного проекта;

– объединить результаты научных исследований и использовать их для подготовки тематических докладов на поточной научно-технической конференции;

– результаты научных исследований использовать в учебном процессе (дипломном проектировании).

Секретарь совещания составляет протокол.

4. Приглашение повестки дня совещания, проведение совещания в соответствии с п. 3.

Повестка дня:

– обсуждение результатов второго этапа исследований;

– формы внедрения результатов научных исследований сотрудников.

5. Анализ и оценка результатов игры.

Преподаватель подводит итог проведения ролевой игры: отмечает наиболее активных и пассивных участников, приводит рекомендации по повышению уровня докладов.

Функция преподавателя состоит в оказании помощи во вводе студентов в игру; в процессе совещания внесение корректирующих условий: изменение направления обсуждения, сообщение новой информации, которую нужно учесть при принятии «решения», постоянно поддерживаемая обратная связь со студентами.

Рассмотрим пример проектирования *четвертого практического занятия*, выделим его основные элементы.

Интерактивный метод проведения занятия: *метод проектов*.

Продолжительность занятия: 2 академических часа.

Оборудование: маркерная доска, проектор, персональные компьютеры. Опорные материалы: электронный вариант пояснительной записки и чертежей аналога архитектурно-строительной части строительного проекта.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия – подбор нескольких вариантов аналогов архитектурно-строительной части строительного проекта зданий различного назначения, в которые можно внедрить научные разработки студентов.

За неделю до проведения практического занятия преподаватель в облачном портале «googleclassroom» размещает варианты аналогов архитектурно-строительной части строительного проекта зданий различного назначения; перечень тем научных исследований, рекомендованных к использованию для проектирования архитектурно-строительной части проекта (выписка из протокола практического занятия №3), инициирует идею проекта. Информировывает студентов об открытом обсуждении выбора варианта аналога с целью внедрения научных разработок, подводит итог обсуждения: определяет аналог архитектурно-строительной части строительного проекта.

План проведения занятия включает следующие элементы:

1. Обсуждение со студентами цели проведения практического занятия: формирование компетенций специалиста – способности к проектированию зданий и сооружений различного функционального назначения в составе группы специалистов; ожидаемых результатов проведения занятий: внедрение результатов научных исследований в архитектурно-строительную часть аналога строительного проекта в виде инновационных фрагментов с чертежами и пояснительной запиской; прохождение «процедуры защиты» на поточной и университетской студенческих научно-технических конференциях.

2. Выборы главного архитектора (ГАП) и главного инженера проекта (ГИП).

3. Формирование групп «проектировщиков» для выполнения разделов проекта.

4. Внедрение научных разработок студентов в разделы аналога строительного проекта: студенты объединяют материалы, полученные при выполнении исследовательской темы, формулируют новизну используемых решений в области строительных материалов, конструкций и технологий.

5. Оформление чертежей и пояснительной записки инженерно-строительной части проекта.

Функция преподавателя состоит в оказании помощи по структурированию содержательных частей проекта, координации действий между группами и отдельными участниками проекта, подведении итогов в качестве независимого эксперта.

Проведение интерактивных практических занятий предполагает использование методов информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): представление учебного материала на компьютере; создание облачного портала «googleclassroom» с программными средствами PowerPoint, Word, Excel для осуществления рефлексии деятельности преподавателя, организации продуктивного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения. Структура «googleclassroom»: методические указания к проведению практических занятий, материалы для организации самостоятельной работы студентов (раздаточные материалы, рекомендации к выполнению домашних заданий, темы исследований, варианты аналогов строительных проектов).

Интерактивные методы проведения практических занятий выявили трудности в их проведении. Методы обучения требуют от студента дополнительной подготовки, дисциплинированности, что не всегда характерно для студента 4 курса, позиционирующего себя как почти готового специалиста. Эффективность занятий снижена из-за преобладания пассивных методов обучения на предыдущих курсах.

Часть студентов в силу своих индивидуальных особенностей оказались не готовы к публичным выступлениям, групповой деятельности, принятию игровой ситуации, испытывали психологический дискомфорт.

Положительный эффект – часть студентов по завершению практических занятий осознали значимость своих усилий, места и роли в принятии индивидуальных и коллективных решений, испытывали чувство самоудовлетворения, изъявили желание выполнять дипломный проект с инновационными разделами.

Для оценки эффективности применения интерактивных методов обучения автором использована методика, которая позволяет получить обобщенный коэффициент эффективности, дать разработчикам рекомендации по дальнейшему совершенствованию обучения [8].

После сдачи зачета по дисциплине был проведен анонимный опрос студентов учебной группы (27 студентов), в которой проводились практические занятия с использованием интерактивных методов обучения (табл.).

Коэффициент эффективности методической разработки

$$K_{эф} = K_{пр} + K_{зн} + K_{пол},$$

где $K_{пр}$ – коэффициент привлекательности;

$K_{зн}$ – коэффициент значимости;

$K_{пол}$ – коэффициент полезности.

Таблица – Результаты анонимного опроса студентов учебной группы, в которой проводились практические занятия с использованием интерактивных методов обучения

Заданные вопросы	Расчетные коэффициенты, количество ответов / % от общего количества студентов							
	И	Н	З	СВ	НВ	БВ	ПЗ	Г
1. Занятия понравились, вызвали интерес								
Да	12/44,4							
Нет		4/14,8						
Затрудняюсь ответить			7/25,9					
2. Влияние занятий на изучение дисциплины								
Существенное влияние				9/33,3				
Незначительное влияние					16/59,2			
Не влияют						2/7,4		
3. Изучение дисциплины с использованием интерактивных методов повысят успешность профессиональной деятельности								
Да							11/40,7	
4. Специально готовился к занятиям?								
Да								16/59,2

По мнению автора методики, при $K_{эф} = 2-3,5$ – методика не рекомендуется к внедрению; $K_{эф} = 3,6-5$ – требуется значительная доработка; $K_{эф} = 5,1-7,5$ – требуется незначительная доработка; $K_{эф} = 7,6-10$ – методика рекомендуется к внедрению.

$$K_{np} = (3И + 2З + 1Н)/100\%,$$

где $И$ – процент студентов, которым методы проведения занятий понравились, вызвали интерес;
 $З$ – процент безразличных студентов;
 $Н$ – процент студентов, которым методы проведения занятий не понравились.

$$K_{зн} = (3СВ + 2НВ + 1БВ)/100\%,$$

где $СВ$ – процент студентов считающих, что методы проведения занятий оказывают существенное влияние на изучение курса;
 $НВ$ – процент студентов считающих, что методы проведения занятий оказывают незначительное влияние на изучение курса;
 $БВ$ – процент студентов считающих, что методы не влияют на изучение курса.

$$K_{пол} = (3ПЗ + Г)/100\%,$$

где $ПЗ$ – процент студентов, оценивших положительное значение методов изучения дисциплины;
 $Г$ – процент студентов, специально готовившихся к игре.

Полученные расчетные значения: $K_{np} = 1,99$; $K_{зн} = 2,27$; $K_{пол} = 1,81$; $K_{эф} = 6,08$.

Представляется, что предложенная методика оценки эффективности применения интерактивных методов обучения является достаточно объективной. Анализ результатов опроса студентов показал, что представленная методика комплексного сочетания нескольких интерактивных методов требует доработки. Необходимо в дальнейшем обратить внимание на целесообразность изучения и методической разработки форм и средств активизации мотивации студентов к саморазвитию и самообучению, развитию креативности, нестандартного мышления, что имеет особую значимость при подготовке специалистов к современным условиям потребностей рынка.

Подводя итоги вышеизложенного, можно отметить, что интерактивное обучение дает возможность решать одновременно несколько задач, направленных на развитие коммуникативных умений и навыков, помогает устанавливать эмоциональные контакты между студентами.

Представленную комплексную методику проведения практических занятий по дисциплине «Основы научных исследований и инновационной деятельности» можно рассматривать как инновационную, т.к. адаптация существующих интерактивных методов под конкретные педагогические условия повышает эффективность учебного процесса и положительно влияет на качество результата обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь / редкол.: Л.М. Александрович [и др.]. – Минск, 2004. – 202 с.
2. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство»: ОСВО 1-70 02 01-2013. – Введ. 30.08.2-13. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 28 с.
3. Каталог методических материалов республиканского фонда разработок по методам активного обучения. – Киев : Изд-во Киев. инженер. строит. ин-та, 1988. – 83 с.
4. Антонец, В.Н. Деловые игры и игровые упражнения в подготовке и переподготовке инженеров-строителей : учеб.-метод. пособие / В.Н. Антонец. – Хабаровск : Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2000. – 236 с.
5. Макаров, А.В. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ : учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров, Ю.С. Перфильев, В.Т. Федин ; ред. А. В. Макаров ; М-во образования Респ. Беларусь, Респ. ин-т высш. шк. – Минск : РИВШ, 2009. – 268 с.
6. Чуракова, О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе / О.В. Чуракова // Дидактические материалы для обучения педагогов. – Самара : Профи, 2002. – Вып. 1 : Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. – С. 48–54.
7. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
8. Антонец, В.Н. Методические указания к деловой игре «РОЗА» (Реконструкция Объекта Задача Актуальная) для студентов V курса специальности 290300 «Промышленное и гражданское строительство» / В.Н. Антонец. – Хабаровск : Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 1993. – 12 с.

Поступила 27.10.2016

**APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AT PRACTICAL LESSONS
ON DISCIPLINE «BASICS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND INNOVATION ACTIVITY»**

O. LAZARENKA

The article deals with interactive methods of learning process of the students of building specialties. Educational opportunities of comprehensive interactive learning at carrying out of practical lessons on discipline “Basics of scientific research and innovation activity” from the position of formation future competences specialist have been found. Methodology of conducting interactive lessons have been presented.

Keywords: *competence, interactive learning, project method, role playing, teamwork, interdisciplinary training.*

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1/14,16

«ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДУХА» ГЕГЕЛЯ: ОСНОВНЫЕ ИДЕИ, СТРУКТУРА И СТИЛЬ РАБОТЫ

д-р филос. наук, проф. Т.Г. РУМЯНЦЕВА
(Белорусский государственный университет, Минск)

Анализируется один из сложнейших и в то же время наиболее знаковых текстов в мировой философской литературе, который К. Маркс не случайно назвал «истинным истоком» и «тайной» гегелевской философии, – «Феноменологии духа». Показано, что данный текст является своего рода символом философского трактата как такового, который обязан прочитать каждый, кто имеет хоть какие-то притязания на философское мышление. Предпринята попытка раскрыть основные идеи гегелевской феноменологии духа, а также осветить те «тайны» и «загадки» книги, которые связаны с выяснением структуры и стиля ее написания.

Ключевые слова: Г. Гегель, «Феноменология духа», Г. Шпет, структура «Феноменологии духа», стиль гегелевской феноменологии, Ж. Д'Онт.

Введение. Первой из крупных работ Гегеля, явившейся в то же время первым выражением его философской системы абсолютного идеализма, стала написанная им в Йене «Феноменология духа». Эта работа посвящена анализу форм развития или феноменов знания. Для выработки представлений о саморазвивающихся явлениях знания Гегель использовал в качестве объекта историческое развитие духовной культуры, представив последнюю как саморазвитие абсолютного духа. Сопоставляя различные формы человеческого сознания, немецкий философ анализирует их как исторически возникающие и развивающиеся особые формообразования духа.

Гегель подготовил книгу к печати в 1805–1806 гг., а опубликовал ее в 1807 г. под названием «Система науки. Часть первая. Феноменология духа» (одним из заголовков книги является также «Наука об опыте сознания» или «Наука опыта сознания»). Перевод текста на русский язык был осуществлен Г.Г. Шпетом. Кстати, текст Шпета и перевод феноменологии на французский язык А. Кожевым создавались почти одновременно и независимо друг от друга (Кожев – 1933–1939, Шпет – конец 20-х годов).

Шпет был «блестящим и оригинальным мыслителем своего трагического поколения», всю свою жизнь он работал в феноменологическом направлении, обосновывая его продуктивность в философии XX в. Поэтому его интерес к «Феноменологии духа» Гегеля, разумеется, не был случайным. Эта книга «привлекла его программой превращения философии в строгую науку и пониманием философии как чистого знания, свободного от любого рода психологизма». В противовес многим, широко распространенным в те годы философским течениям он отстаивал именно феноменологический подход к анализу сознания и его смысловых образований, причем не только в их абстрактных моментах, но и в их исторической конкретности. Его перевод данного текста на русский язык по праву считается интеллектуальным и гражданским подвигом. По словам К.А. Сергеева и Я.А. Слинина – авторов вводной статьи к русскому изданию (1992), этот перевод Шпету приходилось делать в такое время, «когда наш язык отлучался от подлинно философской мысли идеологией классово-борьбы и ненависти при помощи так называемой диалектики всеобщего, особенного и единичного, предлагающей легко усваиваемые схемы рассуждения» [1, с. VI]. В таких условиях то, что сделал русский философ, следует считать «интеллектуальным и гражданским подвигом, заставившим нас через тридцать лет, когда перевод был, наконец, опубликован, не только пересматривать сложившееся понимание гегелевской философии, в значительной мере определенное "Философскими тетрадами" Ленина, но и выяснять, где находится сама наша мысль, если она еще есть в философском измерении и на каком пути она может себя обнаружить» [1, с. VI].

Основная часть. «Феноменология духа» Гегеля общепризнанно считается одним из самых знаковых произведений мировой философской литературы, своего рода символом философского трактата как такового. При этом ее принято считать и одним из самых загадочных произведений, продолжающих и сегодня притягивать внимание многочисленных исследователей и просто читателей. И это, несмотря на то, что «Феноменология духа» является в высшей степени сложным профессионально-философским текстом, который К. Маркс не случайно назвал «истинным истоком» и «тайной» гегелевской философии. Главная «загадка» здесь связана, пожалуй, с выяснением *места*, которое занимает эта работа в системе философии Гегеля. Ибо, несмотря на уведомление о будущих публикациях «прочих частей», автор так и

не опубликовал ни вторую, ни какую-нибудь другую часть своей «Системы науки», и «Феноменология духа» осталась не только первой, но и единственной частью системы в данной редакции. А в 1812 г. Гегель радикально изменит структуру своего учения, в котором феноменология духа уже вообще не будет фигурировать в качестве самостоятельного раздела. Изложенное кратко по новой схеме в «Энциклопедии философских наук» его учение предстанет как состоящее из логики, философии природы и философии духа, как оно и подается в традиционном изложении.

Анализируя данную работу, нельзя не остановиться и на таком важном вопросе, который касается того, что можно было бы назвать «общим планом» феноменологии. Это относится и к общей характеристике гегелевского произведения, и собственно к его структуре. Обозначить этот момент тем более важно, что до сегодняшнего дня историки философии не перестают спорить и о том, почему философ, наметивший программу построения *общепопной* науки, которая должна стать «вполне определенной», «экзотеричной, понятной и годной для того, чтобы быть изученной и стать достоянием каждого» [2, с. 7], в то же время выражал свои мысли столь туманно и эзотерично, что над каждой его фразой и сегодня приходится «задумываться, искать, трудиться, размышлять» [3, с. 432].

Структура гегелевской работы четко соответствует самой схеме движения основных ступеней развития сознания, которое постоянно соотносит себя с предметами и в то же время отличает себя от них. Поэтому именно эти предметы и сознание как таковое и составляют содержание двух первых главных ступеней его развития. Первая ступень и составляет т.н. предметное сознание, или просто *Сознание*; вторая – *Самосознание*; единство сознания и самосознания как объективного и субъективного составляет *Разум* – третью главную ступень, разумное сознание. Так как разум есть субъект, самосознающий себя, то он, по Гегелю, есть *Дух*. В свою очередь, откровения этого духа составляют миропорядок, высшей ступенью которого является идея Бога в мире, или представление божественного (абсолютного) в мире, или *Религия*. Истинное же богопознание и есть не что иное, как *Абсолютное знание*.

Пытаясь представить структуру, или деление «Феноменологии духа» в трехчленном порядке, служившем для Гегеля своего рода каноном для построения всей его системы, можно выделить три главных ступени, а последнюю – разум, как состоящую из четырех частей. В оглавлении книги это выглядит следующим образом:

[*A. Сознание*], [*B. Самосознание*], [*C. Разум*] (или *Абсолютный субъект*)

Соответственно, третья ступень делится на следующие четыре части:

(*A.A.*) *Разум* (*B.B.*) *Дух* (*C.C.*) *Религия* (*D.D.*) *Абсолютное знание*.

Таким образом, в этой схеме разум фигурирует дважды: он составляет главную ступень *C* и в то же самое время формирует ее первый член *A.A.* Эту третью часть «Феноменологии духа», состоящую из четырех разделов, сам Гегель в тексте оставил без однозначного заглавия; в то же время у него мы встречаем такие заголовки этих разделов, как «достоверность и истина разума» (то, что соответствует *A.A.*), «дух», «религия» и «абсолютное знание». В отечественной историко-философской науке эту часть «Феноменологии духа» условно было принято называть «Абсолютным субъектом». Именно таким образом эта часть [*C*] и представлена в современных изданиях данной работы.

Сам Шпет на последних страницах книги под рубрикой «От переводчика» указывал, что «детализирующие заголовки параграфов», которые мы видим в оглавлении работы, появились только благодаря Георгу Лассену. Он тщательно отредактировал текст гегелевского издания 1907 г., и этот текст стал вспомогательным материалом для русского переводчика. По словам Шпета, эти заголовки «облегчают пользование текстом» и потому были воспроизведены им в его переводе, однако, как «текст, не принадлежащий самому Гегелю», эти заголовки были заключены им в квадратные скобки» [2, с.439].

В отличие от кантовской «Критики чистого разума», которая несколько раз переводилась на русский язык (в 1867 г. – М.И. Владиславлевым, в 1896–1897 гг. – Н.М. Соколовым, в 1907 г. – Н.О. Лосским; затем в 60-е, 80-е и 2000-е перевод Лосского был основательно уточнен и стилистически отредактирован), гегелевская «Феноменология» до сегодняшнего дня существует в том переводе, который был сделан Шпетом, и который до сих пор не подвергался существенному пересмотру. Ответить однозначно на вопрос о том, почему ситуация именно такова, не так просто. Можно только гадать: то ли перевод Шпета оказался слишком хорош, то ли тот труд, который ожидает потенциального переводчика, слишком огромен. Хотя в литературе и упоминались попытки некоторых авторов осуществить эту работу, но речь в данном случае шла лишь об отдельных переводчиках-энтузиастах, занимавшихся переводами исключительно по собственной инициативе и для узкого круга единомышленников.

Так, некоторые исследователи, начиная уже с Р. Гайма, писали о том, что, будучи «наукой опытного сознания», феноменология фактически изображает самопережитую историю, заставляя «сознание пройти целый учебный курс от *A.B.C.* чувственной достоверности до ступени мудрости безусловного знания и делит этот путь на станции, классы... представляя ... генезис безусловного знания именно таким, как он основан в нашем сознании» [4, с. 188]. Гайм даже сравнивал феноменологию с физиологией, полагая, что если последняя может представить «историю развития семени в плод, яйца в живое существ-

во», так феноменология стремится изложить в таком же роде историю развития естественного, как бы эмбрионального сознания до самой высшей, самой зрелой точки сознания. Ее можно назвать своего рода «путем для души», которая должна пройти целый ряд своих образований как станций, ее же собственной природой ей определенных, чтобы, наконец, просветлиться до сущности духа. Этим, собственно и определяется *структура* феноменологии, в которой сознание отправляется от чувственной достоверности и ее «незрелых предположений, но прежде всего с помощью наблюдения старается достигнуть «рассудка»». Ближайшая за этим точка в истории сознания обозначает «самосознание». Через несколько ступеней оно развивается в «разум». Мы познаем разум как в его теоретических, так и в практических отправлениях. Еще шаг, и перед нами раскроется «богатая жизнь «духа» во всей его полноте в интересах нравственности и образования, в искусстве и религии; наконец, ему откроется и сама святость «безусловного знания», где он станет самим собой, в чистой стихии истины» [4, с. 189]. Примерно в этом же духе рассуждал в свое время и Ф. Энгельс, назвавший феноменологию духа «параллелью эмбриологии и палеонтологии духа, изображением индивидуального сознания на различных ступенях его развития, рассматриваемых как сокращенное воспроизведение ступеней, исторически пройденных человеческим сознанием» [5, с. 345].

Как уже было отмечено, все это относится к т.н. *основному плану* работы. Однако в процессе развертывания индивидуального сознания в гегелевской феноменологии духа мы обнаруживаем в то же самое время и несколько иных планов и уровней, когда различные аспекты переходят друг в друга, образуя, если можно так выразиться, и второй, и третий... планы работы. Так, история самосознания переплетается здесь с реальной историей целого ряда народов, а также с историей философских течений – стоицизма, скептицизма и т.п. Формы сознания вдруг превращаются здесь в яркие исторические образы, характеризующие церковную и монашескую этику средневекового христианства, государство древних римлян, монархически-абсолютистскую Францию, немецкое Просвещение, Французскую революцию, философию Канта и Фихте, немецкую литературу и многое другое. Причем, все это у Гегеля дано не в едином последовательном ряду, а что называется вперемежку. Мы наблюдаем здесь «стремление к соединению в одно конкретного с отвлеченным», или отождествление духа вообще, духа *всеобщего* с духом *всемирной истории*, когда движение различных форм индивидуального сознания протекает как бы параллельно с движением сознания вообще и развитием действительной истории мира. «Трансцендентально-психологическая история сознания, в сущности, тождественна с историей образования мира», иначе говоря, все человечество, так или иначе, на протяжении тысячелетней своей истории должно пройти у Гегеля «тот же учебный курс, те же уроки, которые составляют станции индивидуума и моменты сознания, рассматриваемого как таковое» [4, с.190].

Эта идея на разный манер воспроизводится вот уже почти двести лет многими исследователями гегелевской феноменологии, сравнивающими ее со своего рода палимпсестом, где «над» и «между» первым текстом и последующими мы открываем все новые и новые слои. Это и путь развития абсолютного духа, и движение самой действительности, т.к. дух, по Гегелю, и есть эта единственно подлинная действительность. Это и логико-гносеологический, и одновременно чисто онтологический процесс; не случайно Гегель приравнивал путь развития действительности к пути развития самой науки. Отдельные стороны этой действительности представляют собой аспекты одного и того же духа, проявляющего себя в самых различных сферах – истории, политике, религии, философии, а также в истории индивидуального сознания. Будучи проявлениями одного и того же Абсолюта, все они развиваются параллельно друг с другом. Речь в феноменологии идет, таким образом, и об общем ходе развития человеческого познания действительности, и о его повторении в логически очищенном виде индивидуальным сознанием. Многие исследователи не раз высказывали идею и о том, что история человечества рассматривается в феноменологии три раза, что обусловлено вовсе не капризами самого Гегеля, а является закономерным следствием избранной им методологии. Индивидуальное сознание как бы повторяет опыт всего человечества и познание им (этим человечеством) действительности, усваивая их и достигая тем самым абсолютного знания. Причем, это усвоение сознанием опыта человечества раскладывается на ряд следующих ступеней:

1. История в зеркале развития *индивидуального* сознания, когда речь идет об обычном, естественном сознании, которое как бы пробегает всю историю от обычного сознания до разума как еще не познанную историю и как такое сознание, которое не знает еще ни себя, ни существующего предмета. Само общество оно понимает здесь как данное ему извне и как независимое от него существование.

2. История в зеркале постижения сознанием своей *общественной* природы и понимания истории развития общества как продукта совместной деятельности людей. Здесь сознание вновь, как бы по второму разу, пробегает историю человечества как действительную историю, в которой оно, хотя и участвует, но которую пока не понимает.

3. И, наконец, пройдя дважды этапы своего развития, сознание бросает *ретроспективный взгляд* на все ранее пройденные ступени истории, которую оно познало и сделало своим внутренним воспоминанием. Такими этапами постижения мира и истории становятся здесь искусство, религия и философия.

Этот тройной ряд развития сознания, или три круга, имманентно заложенные в феноменологии духа, часто экстраполируют на последующий вариант гегелевской системы философии. Речь идет о третьей ее части – философии духа, в которой движение субъективного, объективного и абсолютного духа во многом совпадает с тройным повтором человеческой истории, каждое из которых характеризует ту или иную степень усвоения индивидуальным сознанием человеческого опыта и знания на различных ступенях развития этого сознания.

Что касается *стиля* работы, то Гегель еще в юности не отличался ни изяществом, ни легкостью в устной и письменной речи. Его биографы писали, что уже тогда, в бытность образцовым учеником гимназии, его выступления признавались блестящими только со стороны их идейного содержания; наоборот, с точки зрения способа их изложения они были весьма неудовлетворительны. Сам великий Гете отмечал недостаток легкости в стиле его работ; даже в устной речи язык Гегеля шокировал и его, и друга Гете Шиллера. Еще один великий немецкий мыслитель Вильгельм фон Гумбольдт предполагал в нем неразвитость способности владеть языком, что, по словам уже не раз упоминаемого Гайма, «можно заметить даже в ту эпоху, когда он уже вполне осознал задачу созданной им системы» [4, с. 65]. Особенно тяжелым в плане понимания принято считать изложение Гегелем его «Философии природы», которое иногда называли «самым непроницаемым» относительно стиля его произведением. Не случайно Шопенгауэр, хотя и так не по-академически резко и грубо, назвал язык философии Гегеля «языком сумасшедшего». В этом же ключе, хотя, разумеется, гораздо корректнее, высказывались и многие другие исследователи: «Никогда, быть может ни прежде, ни после Гегеля, ни один человек не говорил и не писал *таким* языком. Иногда его изложение темнее изложения Якова Беме и отвлеченнее аристотелевского» [4, с. 66].

Сложность текста отмечал и его переводчик Шпет, полагавший, что это «одно из труднейших, если не самое трудное для понимания произведение философской литературы» [2, с. 439]. Причем, основная трудность и запутанность изложения «Феноменологии духа», как он полагал, проистекают из того, что в ней «всякое более высокое формообразование сознания повторяет и включает в качестве моментов диалектические ступени предшествовавших стадий и формообразований, поскольку Гегель старается провести и некоторое повторяющееся единство словесного выражения». Шпет назвал это формализмом, который приводит к тому, что терминология, ясная в применении к одной стадии, на другой превращается в сплошное иносказание. Однако, несмотря на своеобразную лексику, небрежную конструкцию, стилистически причудливые обороты и сбивающие с толку повторения местоимений, язык Гегеля все же отличается заметно ярким стилем. Философ использует в тексте массу каламбуров, сопоставлений, противопоставлений и параллелей, которые придают его тексту особый аромат. Шпет же отмечает, что этот «тяжеловесный и в то же время выпренный, архаический по составу и смысловому значению слов» (язык – *T.P.*), вдруг прерывается «метким афоризмом, смелым сочетанием слов и почти публицистической риторикой» [2, с. 440].

Отмечают также и серьезные терминологические затруднения текста, связанные с тем, что философ хотел написать «Феноменологию», опираясь исключительно на онемеченные латинские и греческие термины, что не означает, впрочем, что ему удалось это осуществить. Так, в тексте «свободно удерживается» латинская терминология Спинозы и некоторых других авторов. Можно отметить и использование Гегелем ряда оригинальных языковых новшеств, а также тех терминов, которые он широко заимствовал у своих предшественников-соотечественников, включая Х. Вольфа и И. Канта. Некоторые немецкие термины, которыми он активно пользовался, он намеренно противопоставлял, по словам того же Шпета, терминологии Канта и Фихте.

В русской литературе также сохранились интересные оценки языка немецкой, и в частности гегелевской философии, как языка «испорченного». Так, один из известнейших русских почитателей Гегеля А.И. Герцен писал: «Немецкая наука, и это ее главный недостаток приучилась к искусственному, тяжелому, схоластическому языку своему именно потому, что она жила в академиях, то есть в монастырях идеализма. Это язык попов науки, язык для *верных*, и никто из оглашенных его не понимал; к нему надобно было иметь ключ как к зашифрованным письмам. Ключ этот теперь не тайна; понявши его, люди были удивлены, что наука говорила очень дельные вещи и очень простые на своем мудреном наречии. Фейербах стал первым говорить человечественнее» [6, с. 217]. Тем не менее, записи в «Дневнике» Герцена полны восхищенными восклицаниями о гегелевском стиле. Он писал, что «нет ничего смешнее, что до сих пор немцы, а за ними и всякая всячина, считают Гегеля сухим логиком, костяным диалектиком вроде Вольфа, в то время как каждое его сочинение проникнуто мощной поэзией (15 сентября 1844); и дальше: «История философии» – «Вот талант-то!» (23 сентября 1844); «Философия природы» – «Везде гигант!» Перечитывая же его «Энциклопедию», Герцен замечал, что «всякий раз подобное перечитывание открывает целую бесконечность нового, поправляет, дополняет, уясняет смысл и самым убедительным образом показывает неведение или неполноту знания».

И все же феноменологию духа отличает куда большая, выражаясь словами Канта, «дискурсивная и интуитивная ясность», чем, скажем, гегелевскую логику, в которой голые логические формы часто смешиваются с крайне смелыми поэтическими формами, не говоря уже о философии природы. Напомним,

что эта работа задумывалась ее автором в противовес эзотеричной по форме философии Шеллинга как в высшей степени образец экзотеричности, т.е. общепонятности. Учитывая во многом воспитательный, педагогический характер самого текста, который должен был помочь индивиду подняться до уровня науки, как бы подставив ему для этого лестницу, Гегель при написании сочинения очень внимательно подходил к его стилю. Он использовал в тексте множество ярких примеров; приведем лишь некоторые из них: «Там, где мы желаем видеть дуб с его могучим стволом, с его разросшимися ветвями, с массой его листвы, мы выражаем неудовольствие, когда вместо него нам показывают желудь. Так и наука, венец некоторого мира духа, не завершается в своем начале». Или: «Как здание не готово, когда заложен его фундамент, так достигнутое понятие целого не есть само целое». Или: «Истина не есть отчеканенная монета, которая может быть дана в готовом виде и в таком же виде спрятана в карман» и т.п.

И, тем не менее, язык книги остается очень неравномерным: образные иллюстрации и общедоступные исторические сюжеты, которые должны помочь читателю уловить непростую логику гегелевского текста, перемежаются с крайне тяжеловесными, абстрактными высказываниями и целыми фразами, которые не становятся понятными даже после их многократного чтения. Особенно труден текст для студентов, изучающих это произведение. Он требует от них многократного прочтения отдельных фрагментов и предварительного ознакомления с общей идеей как работы в целом, так и ее отдельных смысловых частей. Интересно, что некоторые современные философы отмечают удивительную поэтичность стиля гегелевских работ, утверждая, что в отличие от казался бы истинного поэта – Шеллинга, Гегель оставил нам образчики высочайших в стилистическом отношении фраз-афоризмов, которые почти невозможно отыскать у кого-либо из других представителей данной философской традиции. Некоторые из них нами были приведены выше. Однако самыми знаменитыми и ставшими, пожалуй, даже крылатыми, по крайней мере, для профессионалов-философов, являются его фразы о философии как о «времени, *постигнутом в мысли*», о том, что «философия начинает рисовать своей серой краской по серому», и что «сова Минервы начинает свой полет лишь с наступлением сумерек» и, наконец, «Все действительное разумно, все разумное действительно» и т.п. Хотя все эти фразы взяты уже не из феноменологии, а из поздней «Философии права». Несмотря на эти и многие другие блестящие гегелевские афоризмы, с российским автором можно согласиться лишь частично: наряду с действительно высоко афористичными фразами, особенно в его так называемых «прибавлениях» к основным текстам, Гегель является создателем крайне сложных, труднодоступных в стилистическом отношении произведений.

В свое время, знакомясь с кантовской «Критикой чистого разума», Гегель назовет «варварским» язык своего великого предшественника. Увы, самому Гегелю не удалось избежать тех сложностей стиля, которые он нашел у Канта. Не ставя своей целью решать, чей стиль изложения является легче, а чей сложнее, отметим, что все представители немецкой идеалистической традиции XVIII–XIX вв. создавали свои произведения явно не рассчитывая на их широкое усвоение массовым читателем. Это действительно специальные философские произведения с крайне абстрактными дедукциями, «архаизмами, неологизмами, головокружительными этимологическими изысканиями», по словам Ж. Делеза и Ф. Гваттари, «характерно философский род атлетизма» [7, с. 17].

Отдельно здесь можно было бы упомянуть и рассуждения С. Жижека, относящиеся, правда, не собственно к стилю, а скорее к языку гегелевской феноменологии. Этот язык видится ему в качестве «медиума» того «путешествия сознания», которое предпринимает немецкий философ и которое «стремится в точку, где станет возможно определить каждый этап этого путешествия, каждую «фигуру сознания», с помощью той или иной модальности языка». Жижек обнаруживает здесь у Гегеля явную рассогласованность между тем, что сознание «собирается сказать», и тем, что оно говорит на самом деле.

В конце XX века в европейской философии получила широкое распространение точка зрения председателя Французского философского общества Жака Д'Онта, который в своих многочисленных, посвященных Гегелю работах – «Гегель, философ живой истории», «Тайный Гегель. Исследования скрытых источников мысли Гегеля», «Гегель в его время» и, наконец, в последней его работе под названием «Гегель. Биография» и др., представил совершенно «нового Гегеля». В его версии, и в свои зрелые годы немецкий мыслитель остался верен идеалам своей юности и всю жизнь был мыслителем либерального толка, вынужденным приспособляться к условиям политических режимов, под властью которых жил, в частности, непрестанно себя сдерживать, кое о чем молчать на публике и т.п. [3, с. 506].

Именно поэтому Д'Онт призывает нас различать несколько уровней в гегелевском способе выражения его мыслей, его т.н. «двойной язык». Имея в виду, во-первых, его доктринальный корпус, хорошо структурированный и составляющий основу его «философской репутации и популярности», теоретическое содержание, «тот цоколь, на котором, прежде всего, зиждется гегельянство». А, во-вторых, его аллюзии, намеки и умолчания, рассчитанные на самого искусного читателя, умеющего читать между строк. Более того, Д'Онт полагает, что, столкнувшись с наиболее темным по смыслу отрывком гегелевского текста, мы должны не только стараться понять этот его смысл, но и попытаться найти причину того, «почему автор оставил его темным, не прояснив». Получается, что, будучи хорошо знаком с опытом

Фихте (имеется в виду пресловутый спор об атеизме и то, как дорого он тому обошелся), философ просто опасался показаться мятежником, еретиком или неверующим и потому пытался своим способом выражения мыслей обеспечить согласие между философией и религией, а позднее, и между тиранией и свободой. Однако, как считает тот же Д'Онт, сам Гегель никак не мог согласиться на такое полное и безоговорочное примирение, отсюда, мол, и диссонансы, умолчания, и темные места в его текстах, «между экзотерическим и принимающим разные обличья, но поистине эзотерическим языками».

В завершении своих размышлений французский философ приводит следующую цитату, которая, по его мнению, и должна, пусть и аллегорически, ответить на вопрос о специфике гегелевского стиля и о том, почему тот вынужден был его использовать: «Философия не вещает истину на площадях – у нее не луженая глотка, и к тому же на углу стоит полицейский патруль» [3, с. 436]. На наш взгляд, такого рода объяснения вполне могли бы быть уместны при анализе политических работ Гегеля, особенно тех, которые писались им в Берлине, когда он исполнял ответственные административные обязанности, и вряд ли годятся при объяснении сложности стиля его феноменологии.

Подробно о языке гегелевской «Феноменологии духа» в XX в. было написано немало исследований, большинство которых осуществлено в рамках англо-американской аналитической традиции. Ее представители отвергли в качестве доминирующей гносеологическую проблематику «Феноменологии духа» и представили ее основные идеи скорее как разновидность прагматизма и исследование языка, практики и культурных контекстов. Сам же Гегель предстал здесь как исключительно представитель философии языка, которого сравнивают с одним из инициаторов «лингвистического поворота» в философии – Л. Витгенштейном.

Отметим, что, будучи крайне сложным как в структурном, так и в стилистически-языковом плане, философским произведением, «Феноменология духа» Гегеля оказала, тем не менее, огромное воздействие на развитие интеллектуальной культуры XX в. Ее перевод на русский язык во многом способствовал формированию соответствующей философской терминологии и отразил существенные изменения философского текста в XX в. По словам российской исследовательницы Н.В. Мотрошиловой, «судьба «Феноменологии духа» как ярчайшего раннего произведения, волею судеб не сохранившего своего значения в зрелой системе Гегеля и в то же время частично «вписанного» в более поздний проект философии духа, побуждает, как и раньше, к раздумьям и исследованиям» [8, с. 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеев, К.А. «Феноменология духа» Гегеля как наука об опыте сознания / К.А. Сергеев, Я.А. Слинин. – СПб., 1992.
2. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1992.
3. Д'Онт, Ж. Гегель: биография / Ж. Д'Онт. – СПб., 2012.
4. Гайм, Р. Гегель и его время / Р. Гайм. – СПб., 2006.
5. Энгельс, Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Избранные произведения. В 2 т. // К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1948. – Т.2.
6. Герцен, А.И. Былое и думы / А.И. Герцен. – Л., 1947.
7. Делез, Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – СПб., 1998.
8. «Феноменология духа» Гегеля в контексте современного гегелеведения / отв. ред. Н.В. Мотрошилова. – М., 2010.

Поступила 17.10.2016

HEGEL'S "PHENOMENOLOGY OF MIND": THE MAIN IDEAS, STRUCTURE AND STYLE OF THE WORK

T. RUMYANTSEVA

The article is devoted to one of the most complicated and at the same time the most symbolic texts in the world philosophical literature, which was called «The true source and mystery of Hegel's philosophy» by Marx - "Phenomenology of Mind". It is shown that the text is a kind of symbol of the philosophical treatise as such, which is obliged to read for anyone who has at least some claim to philosophical thinking. The paper attempts to uncover the basic ideas of Hegel's «Phenomenology of Mind» and to highlight those "mysteries" of this book, which are connected with the elucidation of the structure and style of its writing.

Keywords: G. Hegel, "Phenomenology of Mind", G.Shpet, The Structure of "Phenomenology of Mind", The Style of Hegelian phenomenology, J. D'Ont.

УДК 297.17 (091)

ПАЛОМНИЧЕСТВО В ИСЛАМЕ: ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ

канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ
(Белорусская государственная академия связи, Минск)

Рассматривается мусульманское паломничество как важнейшая часть религиозной жизни приверженцев ислама. Анализируются вопросы возникновения и развития данного явления. На многочисленных примерах показывается разнообразие мусульманского паломничества. Показано, что деятельность и наследие паломников являют собой важнейший материал для исследования мусульманской культуры. Выделены наиболее посещаемые паломниками культовые объекты.

Ключевые слова: паломничество, ислам, Коран, Мухаммед, хаджж, Кааба, культура

Введение. Возникший в начале VII в. на Аравийском полуострове ислам со временем приобрел статус мировой религии и сегодня, имея порядка миллиарда последователей, играет ключевую роль в общественно-политической жизни планеты. Очевидно, что изучение данной религии и ее аспектов не просто актуально, но и необходимо, в частности, для прогнозирования поведения мусульман в будущем и отношения их к представителям других религий и культур.

Народы, исповедующие ислам, совершают религиозные путешествия практически с самого начала своего обращения. И на протяжении уже более чем тысячелетней мусульманской истории сложились определенные традиции паломничества. Большинство паломников дополняют религиозными ритуалами свои старания излечиться от болезни или добиться жизненного успеха. Поэтому часто паломничество совершается с целью получить уверенность в своих силах, моральную поддержку принятого важного решения, исцеление как телесное, так и душевное, преодолеть духовный кризис, отблагодарить Бога за произошедшее выздоровление.

Паломничество не является непреложным условием для мусульманина. Ему достаточно совершить хаджж один раз в жизни. Все, что делается сверх этого, совершается по доброй воле и не является обязательным. Тем не менее, участие в духовных путешествиях к святым местам в своем большинстве одобряется единоверцами. Это деяние повышает авторитет человека, особенно если он не нарушает правил паломничества, показывает его «мусульманскую добропорядочность».

Основная часть. Хаджж, паломничество в Мекку, включен в список пяти столпов ислама, основных ритуальных предписаний данной религии. Пророк Мухаммед, совершивший в конце своей жизни духовное путешествие в этот священный город, показал пример паломничества для последователей. Посланник Аллаха утверждал, что совершение умры есть повод для прощения грехов до следующей умры, а воздаяние за хаджж, совершенный как надобно, не смешанного с грехом и чувством неудовольствия, исполненного в искренности – только рай [1, с. 13].

Чтобы проследить, как складывалась традиция духовных путешествий в исламском мире, и отметить особенности мусульманского паломничества, следует обратиться к истории. Главным элементом доисламских верований, который был ассимилирован этой религией, стал культ святых, уходящий своими корнями в культ предков, родовых и племенных божеств. По мнению Игнаца Гольдциера, культ святых стал удобным каналом для проникновения в религию пережитков более древних верований. Прежние языческие божества, которым поклонялись жители завоеванных земель, в связи с новыми реалиями перевоплощались в мусульманских святых-авлия [2]. Воспринятый мусульманством из прежних национальных верований сонм святых составил основу исламской агиологии. Очевидно, что последующее включение местных святых в свою систему культа позволило мусульманам существенно облегчить распространение своей религии на завоеванных территориях, в первую очередь, не арабских. Со временем места поклонения становятся важными пунктами пропаганды ислама.

В исламской агиологии четко прослеживаются доисламский и собственно исламский пласт. Как уже отмечалось, доисламский архаический пласт составляют святые, заимствованные исламом из родовых, племенных культов, а также христианства, иудаизма, буддизма, зороастризма. Своими корнями этот пласт уходит в глубокую древность, где четко прослеживается одухотворение природы – земли, огня, воды, почитание животных, растений, т.е. проявление фетишизма, тотемизма, анимизма. Этим объясняется тот факт, что многие из этих святых мест представляют собой естественные явления, предметы, например, камни, источники, деревья, которые впоследствии включили в свое название человеческое имя. Некоторые святые места обязаны своим происхождением древнему культу предков, обычаю почитать умерших. Доисламские культы входили в ислам со своими древними чертами. Так, герой Сиявуша от-

четливо напоминает традиционное во многих религиях умирающее и воскресающее божество, а легенды о Хасане и Хусейне, Кусаме ибн Аббасе – это, по сути, мифы о «страдающем божестве».

Особое место в исламской агиографии занимают герои религий и мифологий завоеванных народов. Например, мусульманский святой Джоумард напоминает зороастрийского первого человека, сотворенного из земли одновременно с первым быком, Гайомарда, а авестийский Йиме – мусульманского Джамшида. Отдельные святые сохранили свое прежнее языческое имя, в частности, святые Биби-сешанби, Биби-мушкиль-кушо, Джоумард-кассаб, Амбар-она, Хубби почитались среднеазиатскими народами задолго до обращения их в ислам. При этом согласно народным верованиям, святые способны творить чудеса и напрямую общаться с Аллахом. Подтверждением данного факта служит легенда о святом Диван-и-Бурхе.

Хотя в исламе и отсутствует практика канонизации, агиология со временем только расширялась, включала коранических и мифических персонажей, пророков и их сподвижников, шахидов, деятелей суфизма, собирателей хадисов, ученых-богословов. Органично вписались в Коран и мусульманский сонм святых некоторые библейские персонажи: Авраам (Ибрагим), Измаил (Исмаил), Иов (Аюб), Моисей (Муса), Давид (Дауд), Соломон (Сулейман), Иисус (Иса) и др.

Сегодня духовенство и верующие в основной своей массе воспринимают и обосновывают паломничество к могилам святых как элемент их религии. Гробницы, воздвигнутые над могилами святых, становятся религиозными центрами. Особое значение приобретают могилы потомков пророка Мухаммеда от Али и Фатимы, а также четырех Праведных халифов. Считается, что они имеют сверхъестественные силы и могут творить чудеса. Паломники надеются на получение благодати и покровительства от святого. Возле могилы мусульмане читают суры из Корана, совершают ритуальный обход, приносят жертву, надеясь на заступничество святого перед Аллахом [3]

При этом имеется и небольшая часть духовенства, которая порицает данный подход, называя это явление многобожием и язычеством. Мусульманские богословы постоянно спорят о вероятности культа святых в исламе. Например, некоторые ортодоксальные теологи категорически не допускают такой возможности, но их мнение не особо слушали и слушают, т.к. новые объекты поклонения приносят неплохой доход и большинство мусульманского духовенства не отказывается от такой возможности. Тем более, в хадисах, как они полагают, находятся конкретные подтверждения почитания святых мест и людей. Те, кто все же продолжал противиться и настаивать на недопустимости культа святых, подвергались гонениям как еретики, на них клеветали, объявляли сумасшедшими.

Традиционно не принявшими культ святых считаются ханбалиты, ваххабиты и их последователи. Например, одним из главных лозунгов Мухаммада ибн Абд аль-Ваххаба и его сподвижников было как раз очищение ислама от языческого культа святых [2]. Но в целом можно сказать, что со временем культ святых органично вошел в ислам и стал его неотъемлемой частью. Для миллионов верующих мусульман тот или иной святой – это посредник между ними и Аллахом, их заступник. А поклонение святым местам – привычная форма исполнения мусульманского культа.

Естественно, паломничество можно рассматривать как форму религиозного поведения. Почитание святых, выражающееся в паломничестве к священным местам, составляет одно из главных проявлений религиозной жизни мусульман. Это может быть как групповое, так и одиночное путешествие к святому месту, совершение там определенных ритуалов, жертвоприношений, молитв. При этом существует практика передавать жертвоприношения святому с кем-нибудь из знакомых, отправляющихся в паломничество.

Обычай совершать паломничество мусульманами к святым местам иногда напоминает совершение хаджа. Это связано с тем, что организаторами таких путешествий зачастую становились хаджи, мусульмане, совершившие хадж и имеющие ритуальный опыт. Труднодоступность для основной массы верующих совершения хаджа, посещения Мекки и Медины породило широкую практику паломничества к другим особо чтимым местам. В частности, шииты дополняют хадж посещением могил шиитских имамов – зияратом. Это паломничество к могилам имама Хусейна в Кербеле, четвертого халифа Али ибн Абу Талиба, двоюродного брата пророка, в Эн-Неджефе, имама Резы в Мешхеде и святой Масумы в Куме.

В Средней Азии широко распространена практика посещения святилищ святых – мазаров, которые имеются чуть ли ни в каждом кишлаке и городском квартале. На Кавказе одним из популярных мест паломничества мусульман считается гора Шалбуз-Даг, некогда бывшая языческим святилищем, но согласно легенде на ней Мухаммед беседовал с Аллахом, отчего посещение ее приравнивается чуть ли ни к хаджу.

Пути мусульманских паломников сегодня пролегают через многие страны мира, в т.ч. и те, где большинство населения не является приверженцами ислама. Огромное количество пилигримов стремятся посетить Биби-Айбатскую мечеть и архитектурный комплекс Софи-Гамид в Азейбарджане, священную гробницу Мазари-Шариф в Афганистане, Большую экзотическую мечеть в Буркано-Фасо, Кордовскую мечеть и красный замок Альгамбру в Испании, Голубую мечеть и мечеть султана Хасана в Египте, суфийскую святыню Шариф-Дарга и мавзолей Тадж-Махал в Индии, мечеть Агунт-Демак в Индонезии,

святыню Ан-Неджефа в Ираке, знаменитые мечети и мавзолеи Тегерена в Иране, гору Тахт-и-Сулейман в Киргизии, святыни Тимбукту в Мали, гробницы Мултана в Пакистане, Священный город Кайруан в Тунисе, пещеры Соф Омар в Эфиопии и многие другие святыне места [4, с. 348–351].

Хотя общими объектами поклонения для всех мусульман остаются священные места в Мекке, Медине и Иерусалиме, представители разных течений ислама дополнительно поклоняются своим святыням. Как уже отмечалось, например, шииты особым святым местом считают Кербелу, где находится мавзолей убитого Омейядами в 680 г. третьего имама Хусейна.

Священный город трех религий Иерусалим важен для каждого мусульманина тем, что именно отсюда, согласно легенде, со Святой скалы на горе Мориа произошло вознесение пророка Мухаммеда к престолу Аллаха, так называемый Мирадж. На Храмовой горе, на месте Иерусалимского храма были построены весьма почитаемые мечети: Куббат ас-Сахра (мечеть Омара) и Аль-Акса, считающаяся третьей по значимости после святынь Мекки и Медины.

Наиболее важным местом паломничества мусульман является Мекка, именно этот город и его окрестности считаются местом совершения хаджа и умры. «Паломники и те, кто совершают умру, являются гостями Аллаха. Их молитвы будут услышаны, а их просьбы о прощении будут удовлетворены. Наградой за хадж мамбур является Рай» [5, с. 231]. Мусульмане, ежедневно пятикратно совершая молитву, поворачиваются в сторону Мекки, где расположен храм Каабы. Большинство мусульманских ритуалов ориентировано на нее, все кыблы мечетей смотрят на нее, даже после смерти мусульман их тела должны быть повернуты лицом к Каабе. Второе по значимости место исламского мира – Медина, город, где похоронен пророк Мухаммед.

Хаджж, в переводе с арабского означающий «стремление к прославленному», совершается с 8 по 12 число двенадцатого месяца мусульманского лунного календаря. Именно по этой причине этот месяц и получил название «зу-ль-хиджжа», т.е. «обладающий паломничеством». После правильного выполнения всех ритуалов паломники мужчины обретают титул хаджи, а женщины – хаджах. Хаджж, по мнению мусульманских богословов, – это репетиция жизни как в этом мире, так и в будущем, включающая в себя любовь, смирение, действия, жертвенность, богобоязненность и торжество над своим физическим «я» [6, с. 27].

О важности хаджжа Коран говорит следующее: «И первым Домом поклонения, что был назначен для людей, был тот, что в Мекке, – благословенный полон, путеводитель всех миров! И на людей возложен долг пред Богом паломничество к Дому совершить» [7, Сура 3, аяты 96–97].

Хаджж помогает людям понять мир таким, каким создал его Бог. Ритуалы хаджжа знаменуют собой постижение мира. Люди отправляются в хаджж не только для того, чтобы получить прощение грехов, но и для того, чтобы стать лучше, научиться заботиться о ближних. Мухаммед называл хаджж величайшим знаком веры. Во время паломничества люди перерождаются, становятся иными. Хаджж объединяет в себе все акты веры. Хаджж показывает, как близко к нам Бог. Сотни тысяч верующих, одетых в простую одежду и стоящих в долине Арафат, в едином порыве повторяют слова: «Вот мы перед тобой, Господи» [8].

Во время паломничества человек забывает о тщете и суете обыденности, целиком посвящая себя служению Богу. Паломник ведет скромную жизнь, дает обещание хранить веру, раскаивается в своих прегрешениях. Облачившись в ихрам, все люди, независимо от цвета кожи, богатства, национальности, выглядят одинаково. Ничей вид не может вызывать зависть, важна лишь искренность веры в Бога [1, с. 56].

Правила паломничества были сформулированы и канонизированы шариатом. Имеется ряд обязательных условий, при выполнении которых вероятно совершение хаджжа и умры: исповедание ислама, Булуг (зрелость), Акл (здоровость рассудка), Хуррия (свобода), Иститоа (возможность совершения). Предпочтительнее совершать хаджж, когда человек в хорошем физическом и финансовом положении. Если человек умер, не совершив хаджжа, то за него это могут сделать наследники, причем все расходы должны быть выплачены из состояния покойного. Совершающие хаджж должны позаботиться о том, чтобы избавиться от долгов и все деньги, потраченные во время паломничества, были заработаны законно с точки зрения Ислама. Тем не менее, сегодня в мире действует много благотворительных организаций, целью которых является помощь неимущим мусульманам в совершении хаджжа.

«Во славу Бога завершите хаджж или аль умра, но если вы затруднены, вы жертвенный пошлите дар, что будет вам по силам... И совершайте хаджж в известные три месяца. Тот, кто себе в обязанность вменил хаджж совершить во время их, от женщин должен воздержаться, от нарушения благочестивых норм и от раздоров на все указанное время» [7, Сура 2, аяты 196–197]. Известные три месяца – это шавваль, зу-ль-када и первые десять дней зу-ль-хиджжа. В другие месяцы надевать специальную одежду неправильно, кроме как для умры, которую можно совершать в любое время года.

Между мужчиной и женщиной нет различий в том, что касается хаджжа и умры. Женщины, как и мужчины, соблюдают все обряды умры и хаджжа, как и требования ихрама. Но при этом женщины принимают ихрам, оставаясь в своем обычном, скрывающем тело, одеянии и с открытым лицом, если их не смущает чувство соблазна [8, с. 96].

Во время хаджа запрещены: половая связь и все, что ведет к ней, совершение грехов, которые заставляют сойти с пути поклонения Аллаху, ссоры с людьми, ношение неподобающей одежды, убийство животных и обрывание ливны. Не следует использовать в паломничестве украшения и благовония.

Ритуал паломничества был детально разработан уже после смерти Мухаммеда средневековыми мусульманскими улемами. Они выработали отдельный жанр записок о путешествии к святым местам рихля. Наиболее известные из таких писателей – арабские путешественники из мусульманской Испании и Северной Африки XII–XIV вв. Ибн Джубайра и Ибн Баттута.

История обрядов хаджа восходит еще к временам первочеловека. Само паломничество приурочено к трем знаменательным событиям в истории ислама – воссоединению Адама и Евы после их изгнания из Рая, готовности Ибрахима (Авраама) принести в жертву своего сына Исмаила ради Бога и жизни Пророка Мухаммеда как пример смирения и покорности Господу Богу.

Отправиться в хаджж означает отправиться на встречу с Создателем. Около четырех тысяч лет назад пророк Ибрахим исполнил свою миссию. По сути, паломничество символизирует то, что люди готовы следовать заветам Ибрахима. Ни Кааба, ни «черный камень», первые святыни Бога на земле, не являются объектами поклонения, они лишь символы единения мусульман. «Черный камень» – это белый яхонт из рая, который был дарован Аллахом Адаму. Со временем камень стал черным из-за грехов и покорности людей. Но следуя примеру Пророка, паломники и сегодня целуют черный камень как дань уважения Ибрахиму, который укрепил его в стене Каабы.

Последовательность хаджа такова. Вначале паломник облачается в ихрам, на седьмой день зуль-хиджа происходит первый обход вокруг Каабы, затем семикратный бег между холмами Сафа и Марва. Далее паломники направляются к священному колодцу Замзам и совершают молитвенное стояние в долине Арафат. Десятого зуль-хиджа паломник направляется в долину Мина, где бросает семь камней, подобранных в Муздалифе, в последний из трех столбов, символизирующий Иблиса (Сатану). Совершив жертвоприношение, паломники обривают или коротко подстригают волосы и укорачивают бороды, женщины при этом отрезают прядь волос. И наконец, после «прощального» обхода вокруг Каабы паломники выходят из состояния ихрам [9].

Важнейший мусульманский праздник, который обозначает конец хаджа, называется праздник жертвоприношения, у нас более известный как Курбан-Байрам. Во время торжества большую часть жертвенного мяса раздают бедным.

В отличие от хаджа, малое паломничество – умра – совершается, как уже было сказано, в любое время года. Выполнение умры не освобождает мусульманина от обязанности совершить хаджж. При этом обряды большого и малого паломничества схожи, и приверженец ислама может совершить их как по отдельности, так и вместе.

Посещая Медину, мусульманин выполняет наставление пророка Мухаммеда, который говорил: «Тот, кто совершает хаджж и не посещает меня – ничтожен. Тому, кто посетит мою могилу и поприветствует меня – воздастся ответным приветствием» [5, с. 354]. Посещение мечети и гробницы Пророка в Медине, согласно Сунне, приносит большую награду. Посланник Аллаха говорил, что посещение его после смерти приравнивается к посещению его при жизни. И это посещение можно совершить как до, так и после хаджа. Существуют определенные правила для тех, кто направляется в Медину. Паломнику следует быть в красивой чистой одежде, войдя в мечеть с правой ноги, подойти к могиле Пророка, пожелать ему мира и благословения Аллаха, затем поприветствовать Абу Бакра и Умара ибн аль-Хаттаба и лишь после этого помолиться за себя, свою семью, друзей, всех мусульман. Пройдя к кладбищу Джаннат аль-Баки, где похоронены многие Сподвижники и члены семьи Пророка, смиренно и с искренностью, следует поприветствовать и их.

Паломники, посещающие Медину, обязательно молятся в мечети Кубы, как это делал в свое время Пророк, посещая мечеть каждую субботу. «Тот, кто совершает омовение дома, а затем идет и молится в мечети Кубы, получит награду, как за умру» (Насаи. «Масаджид» 9:2,37).

Таким образом, сегодня паломничество объединяет мусульман мира в одно многонациональное братство. Ежегодно более двух миллионов мусульман совершают хаджж, и это далеко не все желающие, т.к. власти Саудовской Аравии вынуждены ограничивать въезд в страну по причине невозможности разместить всех.

Заключение. Для последователей Мухаммеда духовные путешествия к святым местам имеют особое значение. Мусульманское паломничество относится к особо достойным видам поклонения. Это очищение от грехов, а также показатель высокой духовности и искренней преданности верующего. Оно в какой-то мере компенсирует не всегда выполненные религиозные предписания в повседневной жизни, когда домашние дела и заботы не всегда позволяют совершать ритуалы. Во время паломничества внутренняя религиозность резко возрастает, появляется набожность, стремление своими действиями заслужить в глазах окружающих авторитет правверного мусульманина.

Паломничество является формой пропаганды и распространения религиозной идеологии. Учитывая, что данная идеология сформировалась довольно давно, верующий мусульманин слепо ей подчиняется, как подчинялись ей и его предки. Отсюда и некритически воспринимаемый авторитет легенд святых мест, и боязнь нарушить ритуал. Эта идеология передается как в вербальных, так и в невербальных формах. «У паломника под воздействием окружающих его верующих людей и коллективных культовых действий складывается убеждение, что рекомендуемая религиозность является суперсистемой, чем-то более существенным по отношению к другим ценностям, которые в паломничестве отодвигаются на второй план» [10, с. 63].

Особую значимость для мусульманина приобретают путешествия в Мекку, где находится Кааба, и Медину, город пророка. Мухаммед называл хаджж величайшим знаком веры. Мусульмане всех национальностей и рас, облаченные в одинаковые одежды ихрам, ощущают в Мекке свое единство и братство. Духовное значение хаджжа заключается в том, что, покидая на время свой дом и перенося тяготы путешествия, паломники тем самым совершают внешнее и внутреннее очищение, внося мир в свои души. Хаджж, который безгрешен и отмечен угодностью Аллаху, представляет собой одно из самых лучших, добродетельных деяний в исламе.

Хотя в Коране и сложно найти указания об обязательном поклонении иным мест, паломничество к святым местам стало основной формой проявления культа святых [11]. Возвращаясь из путешествия, паломники приносят домой сформированную религиозную систему взглядов, становятся распространителями идеологии паломничества среди окружающих. И нет сомнений, что со временем это явление будет приобретать все большее значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аккая, В. Хаджж / В. Аккая. – М. : Новый свет, 2008. – 136 с.
2. Культ святых в исламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Культ святых в исламе](https://ru.wikipedia.org/wiki/Культ_святых_в_исламе) – Дата доступа: 03.06.2016.
3. Хамд, Аль Муаммар. Опровержение моголопоклонникам / Аль Муаммар Хамд. – Эр-Рияд : Дар аль-Асима, 1988. – 182 с.
4. Мусульманские места мира / авт.-сост.: Н.Н. Непомнящий, Н.И. Шейко. – М. : Вече, 2012. – 352 с.
5. Зегидур, С. Повседневная жизнь паломников в Мекке / С. Зегидур. – М. : Молодая гвардия, 2008. – 417 с.
6. Хан, С. Хаджж / С. Хан. – М., СПб. : Диля, 2005. – 40 с.
7. Коран / пер. смыслов и коммент. В. Прохоровой. – Тегеран : IPCo, 2009. – 816 с.
8. Хаджж / Сост. Мухаммед Аль-Газзаль. – М. : Панорама, 1993. – 104 с.
9. Хадж [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Хадж> – Дата доступа: 03.06.2016.
10. Цюпак, Э. Социология паломничества / Э. Цюпак // Euhemer. – 1965. – № 1. – С. 61–65.
11. Климович, Л.И. Книга о Коране, его происхождении и мифологии / Л.И. Климович. – М. : Политиздат, 1986. – 270 с.

Поступила 14.10.2016

PILGRIMAGE IN ISLAM: ORIGINS, TRADITIONS, FEATURES

D. ZAITSEV

The article deals with the Muslim pilgrimages as the most important part of the religious life of Islam. The questions of the origin and development of this phenomenon are analyzed. Numerous examples show the diversity of the Muslim pilgrimage. It has been shown that the activity and heritage of pilgrims are an important material for the study of Islamic culture. The most visited pilgrimage cult objects are selected.

Keywords: pilgrimage, Islam, the Koran, Muhammad, Hajj, Kaaba, Culture

УДК 294-3 + 539-1

**ФИЛОСОФИЯ БУДДИЗМА И КВАНТОВАЯ ФИЗИКА:
ОБЩЕЕ ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ****Е.А. МАСЛАКОВА***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Исследуется общность философского мировоззрения и методологии в буддизме и квантовой физике на примере анализа таких ключевых категорий, как пространство, время и причинность. Аналитически рассмотрено учение о пустоте в рамках буддийской школы мадхьямика просангика, в частности, толкование времени основателем школы Нагарджуной. Проблематика причинности и времени в буддизме сопоставлена с проблемами современной физики – стрелой времени и энтропией. Анализ теории квантовой нелокальности, получившей подтверждение в физике лишь недавно, сопоставлен с проблемой взаимообусловленности в учении о пустоте. Рассмотренные в статье вопросы приводят не только к выводу об общности проблемного поля и методологии между философией буддизма и физикой, но и к необходимости междисциплинарного диалога между ними.

Ключевые слова: буддизм, философия, квантовая физика, учение о пустоте, стрела времени, причинность, энтропия, квантовая нелокальность.

*Время – огонь, который меня пожирает, но этот огонь – снова я.
Х. Борхес*

Введение. В отличие от ряда религий, которые так и не смогли выстроить свой диалог с наукой, буддизм никогда не был антагонистичен научному знанию. И хотя буддийская традиция и современная наука появились в разных исторических, интеллектуальных и культурных условиях, мы можем говорить об определенном роде общности их философского мировоззрения и методологии [1].

На философском уровне буддизм и современная наука разделяют недоверие к любого рода абсолютам, будь то трансцендентное существо, некий вечный, неизменный принцип или фундаментальный субстрат реальности. И буддизм, и наука предпочитают объяснять эволюцию и возникновение космоса и жизни в терминах сложных взаимосвязей естественных законов, причины и следствия. С методологической точки зрения, обе традиции подчеркивают роль эмпиризма. Например, в буддийской традиции из трех признанных источников знания – опыта, разума и священного текста – преимущество отдается опыту, затем разуму, и лишь потом авторитету священного текста. Именно опираясь на такое отношение к методологии, Далай Лама XIV не раз заявлял, что современные исследования в области космологии и астрономии должны вести к изменению буддийского учения, если научный опыт разойдется со священными текстами [1].

Отношение же западной науки к буддизму может быть передано словами А. Эйнштейна: «Если и есть религия, которая сможет удовлетворять современным научным потребностям, – это буддизм» [2]. Уже стало традицией, когда западные ученые отправляются в Тибет, преподавать науку буддистским монахам, а монахи, в первую очередь сам Далай Лама XIV, принимают участие в междисциплинарных конференциях, проводимых на Западе. Так, в 2015 г. Далай Лама XIV посетил конференцию «Квантовая физика и философские воззрения мадхьямики», проходившую в Дели, где отметил, что «религия без знаний квантовой физики дает неполную картину реальности» [3].

Основная часть. Ввиду того, что именно физика стоит на передовой современной науки и именно ее открытия способны наиболее кардинально изменить наше отношение к миру, представляется оправданным обратиться к сопоставлению физической науки и буддийской традиции. Время, пространство и причинность – это те категории, которые, пожалуй, на данный момент определяют парадигму физики. Однако именно на эти вопросы необходимо получить ответы и тому, кто хочет понять философию буддизма, а не просто перенять его поверхностные практики. Остановимся подробнее на таких вопросах, как взаимозависимость и время в современной физике и буддизме, а также ответим на вопрос, насколько квантовая нелокальность коррелирует с буддийским учением о пустоте.

Считается, что свое учение о пустоте и взаимозависимости Будда представил на четырех различных уровнях, соответственно, в буддизме существуют четыре философские школы – вайбхашика, саутрантика, читтаматра и мадхьямика. Говоря о буддизме в данной статье, мы будем обращаться по преимуществу к школе мадхьямика просангика как одной из тех, которые наиболее последовательно ис-

пользуют разум для объяснения буддийских философских принципов. Сразу оговоримся, что нашей целью не является доказать тесную связь между буддийским и физическим подходами к решению фундаментальных вопросов. Более того, смена научных парадигм является сама по себе доказательством непостоянства мира, и слишком упорное стремление найти аналогии, а тем более рецепции, приведет лишь к дискредитации буддийского видения при очередной смене научной парадигмы.

Причинность, а точнее взаимозависимость, станет лейтмотивом к рассмотрению всех вопросов в данной статье, и именно с этих ключевых концептов мы начнем рассмотрение точек соприкосновения между буддизмом и физикой. Традиционно, чтобы облегчить восприятие того или иного элемента буддийского учения, приводят пример из жизни. В данном случае, чтобы прояснить идею взаимозависимости в буддийском учении, возьмем пример из статьи В. Мэнсфилда [4]: конец семестра, студенты сдают профессору итоговые работы. После того, как работы проверены и возвращены студентам, оказывается, что один студент, хорошо себя зарекомендовавший во время учебы, так и не получил проверенной работы. Профессор полагает, что случайно положил ее не в ту стопку. Однако после тщательных поисков она так и не была найдена. Спустя некоторое время студент признается, что работа просто не была написана.

Здесь важно остановиться на отношении профессора к этой (утраченной) работе: для него она реально существует, ведь он считает, что он ее получил. На самом же деле этот в действительности не существующий объект был сформирован его ожиданиями и фантазией. Вера в ложное существование семестровой работы – это конкретизация того, что в мадхьямике понимается под независимым существованием, отрицание которого и составляет основу учения о взаимозависимости и пустотности.

Ложное верование в реальное существование объекта состоит из двух уровней. Во-первых, это вера в то, что объект существует независимо от мышления, что за психологическими механизмами ассоциирования и именованья скрывается действительно независимый реальный объект. Во-вторых, эта вера предполагает, что каждый из этих объектов существует автономно и самостоятельно. Именно эта вера в независимое существование объектов и порождает все те страсти и желания, которые, согласно второй благородной истине буддизма, и дают начало страданиям.

Именно доказательство взаимозависимости всех объектов и составляет основу учения мадхьямики. Кратко, можно сказать, что все объекты взаимозависимы тремя способами.

Во-первых, все объекты вовлечены в причинно-следственную связь, т.к. огромное количество факторов необходимо для существования того или иного объекта. Поскольку каждый объект имеет свои причины, он не может быть независимым и не может обладать самобытием или существовать «от природы». Например, дерево зависит от почвы, света и воды, и потому его существование не является независимым.

Во-вторых, все объекты зависят как целое от своих частей. Допустим, то же дерево зависит от наличия ветвей, листьев и корневой системы. Независимое существование по определению должно быть и самодостаточным, а потому независимый объект предполагает свою неделимость.

В-третьих, все объекты зависят от мышления. Мы постоянно получаем и организуем огромное количество информации – цвет, фактура, воспоминания и ассоциации. Собирая атрибуты вместе, мы имеем объект, тем самым конструируя его независимое существование.

Таким образом, наделяя независимым существованием сконструированный объект, мы позволяем нашим ложным проекциям дать начало страстям и желаниям, приводящим к страданию. Субъективность человека, его Я, точно так же рассматривается в буддизме. Вера в независимое существование субъекта ведет к эгоизму и себялюбию и, что особенно важно для буддизма, к сансаре.

С точки зрения мадхьямики, объекты «пустотны» по природе, они лишь воплощают зависимость от причинно-следственной цепочки, целого и его частей, а также от мышления. Встает вопрос, как же объект может функционировать, если он не имеет самостоятельного существования? Однако, как было сказано выше, самостоятельность предполагает самодостаточность, а потому такой объект был бы не способен ни воздействовать на других, ни испытывать воздействие со стороны. Таким образом, именно взаимозависимость является неотъемлемым условием для функционирования объектов.

Учение о времени является логическим продолжением учения о непостоянстве в мадхьямике. Наряджуна, основатель школы мадхьямика, говорил, что три времени – прошлое, настоящее и будущее – нереальны, что они существуют только благодаря тому, что каждое из них возникает из взаимоотношения двух остальных. Кроме того, три времени всегда взаимопревращаются, взаимообуславливаются и сменяются, поэтому невозможно вести речь о существующем по своей природе наличном времени [5]. Время делится на три части лишь в сознании, само же время, как единое целое, так же пустотно, как и все феномены.

Итак, взаимозависимость и относительность, в частности, времени, нашедшие отражение в буддийской философии, станут отправными точками для исследования тех же вопросов и в современной

физике. Важно отметить, что психологическое время, то, как оно переживается человеком, не станет для нас предметом рассмотрения, речь пойдет именно о физическом времени.

С точки зрения физики время относительно. Как и в случае с буддийским учением, физику, особенно квантовую, проще понять на примере. В среднем период созревания моркови составляет 70 дней, и совершенно не важно, кто и как отсчитывает это время, оно останется прежним. Это наводит на мысль об абсолютности и независимости времени. Однако если отправить космонавта с семенами этой же моркови на космическом корабле со скоростью 90% от скорости света, то морковь созреет через 161 день (с точки зрения того, кто останется на Земле) [6]. Таким образом, время не может быть рассмотрено отдельно от референциальной системы, то есть оно не независимо.

В то время как психологическое время четко делится на прошлое, настоящее и будущее, позволяя говорить о временной асимметричности без оговорок, физическое время ведет себя по-разному на микро- и макроуровне. Все фундаментальные физические законы, за исключением одного, речь о котором пойдет ниже, симметричны во времени, т.е. их вид не претерпит каких-либо изменений, если направление времени заменить на обратное [7]. Однако в обыденной жизни мы четко ощущаем вектор стрелы времени и необратимость хода часов.

Актуальность проблемы времени в физике подчеркнута В. Гинзбургом в его Нобелевской речи. В ней выдающийся физик определил 30 основных проблем физики, требующих решения в XXI в., однако великими он назвал лишь три из них: проблему обоснования квантовой механики, проблему возникновения жизни во Вселенной и проблему стрелы времени [8].

Стрела времени связана с таким явлением, как энтропия. Обычно всякий процесс, при котором система переходит из одного состояния в другое, протекает таким образом, что нельзя провести этот процесс в обратном направлении так, чтобы система проходила через те же промежуточные состояния, и при этом в окружающих телах не произошли какие-либо изменения. Это связано с тем, что в процессе часть энергии рассеивается, например, за счет трения, излучения и т.д. Таким образом, практически все процессы в природе необратимы. В любом процессе часть энергии теряется. Для характеристики рассеяния энергии и введено понятие энтропии.

Рост энтропии во Вселенной означает, что все большее количество тепла уходит в атмосферу. Если бы Вселенная не расширялась, то наше тепло было бы в ней замкнуто, а космос разогрелся бы до температуры солнца (5800 К) вместо нынешних 3 К, и жизни бы как таковой просто не существовало бы. Тот факт, что в первые секунды Вселенная расширялась быстрее, чем шли термодинамические процессы, позволил появиться Вселенной, а значит, и жизни. Таким образом, энтропия, будучи необратимой, объясняет, почему в макромире время асимметрично и существует стрела времени.

И если физики правы, что рост энтропии, наше различие прошлого и будущего, действительно зависит от первых трех минут развития Вселенной и ее последующего расширения, то насколько же глубоко мы все взаимосвязаны, будучи созданными из одной и той же материи?

Еще одной завораживающей теорией из области квантовой физики, имеющей непосредственное отношение к вопросам о пространстве и причинности, является квантовая нелокальность. Квантовая нелокальность, или квантовая запутанность, – это невозможность локализовать частицу в определенном месте пространства, т.е. радикальное отрицание утверждения, что частица может быть независимой и самодостаточной.

Со времен классической физики Исаака Ньютона акцент делался на существовании независимых объектов, отношения же между ними были вторичны. За последние пару десятилетий квантовая механика показала, что зачастую отношения между объектами куда более важны, чем сами объекты. Этот подход радикально меняет представление о науке и жизни в целом, что заставляет В. Мэнсфилда лишь сожалеть о том, что влияние квантовой физики недостаточно велико на формирование современных представлений обычного человека [10].

Как известно, квантовая механика доказала, что частица может находиться в двух состояниях одновременно. Чтобы предмет разговора был яснее, представим «квантовое» яблоко, которое может быть одновременно и зеленым, и красным. Более того, при этом быть связанным с другим таким яблоком. Если вы посмотрите на яблоко, и оно окажется зеленым, то второе яблоко мгновенно становится красным, даже если оно находится с другого края Вселенной. Именно эту мгновенность и не был готов принять Эйнштейн, он назвал эту гипотетическую связь между объектами «жутким дальнодействием». Согласно Эйнштейну, каждое яблоко с самого начала «знало», станет оно красным или зеленым, мы же просто не можем обнаружить ту скрытую переменную, которая вызывает это изменение. В таком случае, нет необходимости говорить о каком-то «жутком дальнодействии».

В 1964 г. Джон Белл предложил модель эксперимента, который доказал бы отсутствие каких-либо скрытых переменных. Однако на протяжении десятилетий экспериментов ученые не могли избавиться от

лазеек, которые не позволяли говорить о чистоте эксперимента. Существует две лазейки: первая лазейка заключается в том, что частицы и детекторы находятся на столь близком расстоянии, что невозможно исключить обмен информацией между ними во время теста; вторая – что детекторы могут измерить только «связанные» частицы, таким образом, это может быть нерепрезентативная выборка. Долгое время ученым удавалось закрыть лишь одну из двух лазеек, но никогда обе одновременно.

Но в 2015 г. в Нидерландах провели тест, позволивший закрыть обе лазейки и доказать, что Эйнштейн ошибался [11]. Таким образом, квантовая запутанность сохраняется, даже если объекты разнесены в пространстве за пределы любых известных взаимодействий, что находится в логическом противоречии с принципом локальности.

Выводы. Какие выводы можно сделать из науки для жизни обычного человека? С точки зрения физика Дэвида Бома, проблема человечества в том, что люди обладают фрагментарным мышлением, которое не позволяет им видеть части в их связи с целым. Это приводит к общей тенденции «разламывать бытие» недолжным образом в соответствии с нашими мыслями [12]. В своей книге «Целостность и скрытый порядок» он подчеркивает, что все части человечества фундаментально взаимосвязаны и взаимозависимы, однако первоначальное и доминирующее значение, придаваемое различию между людьми, семьями, профессиями, нациями, расами, религиями, идеологиями и так далее, не позволяет человеческим существам работать вместе ради общего блага или хотя бы ради выживания [12].

Мировоззрение Бома, отражающее связь между глубинными законами физики и человеческими взаимоотношениями, вторит буддизму и его пониманию связи между учением о взаимозависимости и состраданием. Ведь осознание пустотности Я ведет к отказу от эгоизма и, как следствие, к расположенности к состраданию.

Итак, в данной статье мы рассмотрели проблемы времени, пространства и причинности с точки зрения буддийской школы мадхьямика прасангика и квантовой механики, используя метод компаративного анализа. Компаративный анализ стал одним из наиболее популярных методов во многом потому, что он позволяет посмотреть на саму проблему целостнее, по возможности восполнить одностороннюю репрезентацию каких-либо идей или положений. А учитывая основной посыл данной статьи, и взаимозависимость глобального порядка – компаративный метод анализа выступает не просто модным веянием, а действительно оправданным инструментом.

Таким образом, можно утверждать о наличии не только общего проблемного поля для физики и буддийской традиции, но и об определенной общности взглядов на проблемы пространства, времени и причинности. «Форма есть пустота, пустота есть форма» – эта лаконичная фраза из известной буддийской «Сутры сердца» отражает и основы квантовой физики: нет ничего, что существовало бы независимо и объективно. Междисциплинарный диалог физики и буддизма не просто возможен, но и необходим. Буддизм способен привнести духовный компонент в науку, а наука позволяет буддизму отвечать духовным потребностям человека, не принуждая его примирять современное знание с закоренелыми догматами религии.

ЛИТЕРАТУРА

1. His Holiness the 14th Dalai Lama of Tibet [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dalailama.com/messages/buddhism/science-at-the-crossroads>. – Date of access: 08.09.2016.
2. Эйнштейн и Будда: буддизм в современной физике [Электронный ресурс] / Сохраним Тибет! – Режим доступа: http://savetibet.ru/2008/02/24/buddhism_and_science.html. – Дата доступа: 08.09.2016.
3. Dalai Lama: Religion Without Quantum Physics Is an Incomplete Picture of Reality [Electronic resource] / Motherboard. – Mode of access: <http://motherboard.vice.com/read/dalai-lama-religion-without-quantum-physics-is-an-incomplete-picture-of-reality>. – Date of access: 08.09.2016.
4. Mansfield, V. Time in Madhyamika Buddhism and Modern Physics / V. Mansfield // The Pacific World Journal of the Institute of Buddhist Studies. – 1996. – Vol. 12. – P. 10–27.
5. Васькин, А.А. Пространство и время в буддийской картине мира / А.А. Васькин, М.С. Уланов // Вестн. Калмыц. ун-та. – 2013. – № 3 (19). – С. 46–49.
6. Mansfield, V. Time and Impermanence in Middle Way Buddhism and Modern Physics / V. Mansfield // Talk at the Physics and Tibetan Buddhism Conference, Santa Barbara, January 30–31, 1998.
7. Никонец, Н.В. Стрела времени, энтропия и инерция / Н.В. Никонец // Химия и жизнь. – 2006. – № 6. – С. 36–37.
8. Гинзбург, В.Л. О сверхпроводимости и сверхтекучести (что мне удалось сделать, а что не удалось), а также о «физическом минимуме» на начало XXI века / В.Л. Гинзбург // Успехи физических наук. – 2004. – № 11. – С. 1240–1255.
9. Энтропия [Электронный ресурс] / Physical Bog. – Режим доступа: http://www.bog5.in.ua/lecture/thermodynamics_lect/lect7_therm.html. – Дата доступа: 24.07.2016.

10. Mansfield, V. Tibetan Buddhism and Modern Physics: Toward a Union of Love and Knowledge / V. Mansfield. – West Conshohocken; Pennsylvania: Templeton Foundation Press, 2008. – 179 S.
11. Hensen, B. Loophole-free Bell inequality violation using electron spins separated by 1.3 kilometres / B. Hensen // Nature. – 2015. – Vol. 526. – P. 682-686.
12. Bohm, D. Wholeness and the Implicate Order / D. Bohm. – New York; NY: Routledge, 2002. – 284 S.

Поступила 27.10.2016

BUDDHISM AND QUANTUM PHYSICS: COMMON PROBLEM FIELD

K. MASLAKOVA

The article reveals the commonality of the philosophical outlook and methodology between Buddhism and quantum physics by analyzing such key concepts as space, time and causality. The doctrine of emptiness is considered within the Buddhist school of Madhyamaka prasangika, in particular, the interpretation of time made by Nagarjuna, the founder of the school. The issues of causality and time in Buddhism are compared with the same problems in modern physics - the arrow of time and entropy. Analysis of the theory of quantum non-locality that has been recently proved is compared with the problem of interdependence in the doctrine of emptiness. This paper leads not only to the conclusion that Buddhism and physics have common problem field and methodology, but also to the need of interdisciplinary dialogue between them.

Keywords: Buddhism, quantum physics, doctrine of emptiness, arrow of time, causality, entropy, quantum non-locality.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008

КУЛЬТУРНАЯ КАМПЕТЭНЦЫЯ: СУЧАСНЫЯ ПАДЫХОДЫ

канд. філал. навук, дац. Л.М. УЛАДЫКОЎСКАЯ
(Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, Мінск)

Разглядаюцца паняцце, змест і практычнае значэнне культурнай кампетэнцыі ў сучасную эпоху глабальных сацыякультурных трансфармацый, актывізацыі міжкультурнага ўзаемадзеяння і шматгранных сацыяльных кантактаў. Акцэнтуюцца ўвага на залежнасці зместу культурнай кампетэнцыі ад вызначэння культуры з пазіцыі розных перспектыв, кожная з якіх уяўляе сабою адпаведную сістэму сімвалаў, герояў, рытуалаў і каштоўнасцей. Раскрываюцца крытэрыі культурнай кампетэнтнасці чалавека, ці СQ (матывацыя, пазнанне, метапазнанне, паводзіны). Аўтар факусіруе ўвагу на нацыянальна-культурнай кампетэнцыі і яе значэнні для культурнай бяспекі нацыі і нацыябудавання. Паказваецца роля культурнай кампетэнцыі ў міжнароднай дзейнасці і ў палітыцы, культурнай дыпламатыі, бізнэсе, іншых сферах грамадскага жыцця і сацыяльнага супрацоўніцтва.

Ключавыя словы: культура, глабалізацыя, культурная кампетэнцыя, міжкультурная камунікацыя, культурная ідэнтычнасць, нацыянальная бяспека

Уводзіны. Сучасная глабалізацыя, якая нясе з сабой узмацненне культурнай узаемазалежнасці і пашырэнне культурных кантактаў, – гэта складаны і супярэчлівы працэс; ён суправаджаецца крызісамі, трансфармацыяй светапогляду, інавацыйнымі пошукамі ў кожнай культуры і т.п. Актуальнасць вывучэння культурнай кампетэнцыі абумоўлена не толькі актывізацыяй узаемадзеяння культур, рэзкім узмацненнем міграцыйных працэсаў, якія спарадзілі неабходнасць у новых формах міжкультурнага і міжэтнічнага ўзаемадзеяння, еўрапейскім крызісам мультыкультуралізму, але і запатрабаванасцю такога тыпу асобы, які валодае неабходным узроўнем талерантнасці, ведамі і навыкамі міжкультурных зносін, здольны эфектыўна пераадоўваць міжкультурныя бар’еры ва ўмовах разнастайных міжкультурных і сацыяльных кантактаў. Сёння патрабуецца чалавек, чыя культурная кампетэнтнасць дазваляе шанаваць уласныя культурныя традыцыі і з пашанаю і разуменнем ставіцца да культурных традыцый іншых народаў, чалавек, які цэніць разнастайнасць, чыё мысленне адкрытае да дыялогу.

Нягледзячы на ўзрастанне ролі і значэння культурнай кампетэнцыі ў глабальным свеце і ў межах нацыянальнага жыцця, яна пакуль слаба даследавана ў беларускай гуманітарнай навуцы.

Мэта артыкула: прааналізаваць сучасныя падыходы да гэтага паняцця.

Асноўная частка. Сярод сямі соцень сучасных вызначэнняў культуры апошняя можа разумецца ў самым агульным выглядзе як інтэграваны ўзор чалавечых паводзін, што ўключае ў сябе думкі, дзеянні, звычаі, вераванні, каштоўнасці і інстытуты расавай, этнічнай, рэлігійнай ці сацыяльнай групы.

Можна вызначыць культуру з гістарычнай перспектывы як традыцыі для будучых пакаленняў; з біяхеявірыстычнай перспектывы як пэўныя спосабы паводзін у жыцці; з перспектывы сімвалічнай як набор сімвалаў, зразумелы і прыняты ў грамадстве; з перспектывы структуральнай як сістэму ўзораў, ідэй, сімвалаў, паводзін; з перспектывы нарматыўнай як сістэму ідэалаў, каштоўнасцей, правілаў жыцця.

Слова “культура” асацыіруецца з калектыўным праграмаваннем мыслення (розуму), што адрознівае адну катэгорыю людзей ад іншай. “Катэгорыя людзей” можа быць нацыяй, рэгіянальнай ці этнічнай групай, мужчынскай або жаночай (гендэрная культура), старых або маладых (узроставае група і культура пакалення), у залежнасці ад сацыяльнага класа, прафесіі або спецыяльнасці (прафесійная культура), тыпу бізнесу або арганізацыі (арганізацыйная культура), нават сям’і.

Культура складаецца з мноства элементаў, якія можна падзяліць на 4 групы: сімвалы, героі, рытуалы, каштоўнасці.

Сімвалы – гэта словы, аб’екты або жэсты, якія набываюць сваё значэнне па ўзгадненні. На ўзроўні нацыянальнай культуры сімвалы ўключаюць цалкам зону мовы, на ўзроўні арганізацыйнай культуры – абрэвіятуры, слэнг, дрэс-код і статусныя сімвалы.

Героі – гэта рэальныя або прыдуманыя людзі, памерлыя або жывыя, якія служаць мадэллю паводзін. Так, існуе ідэал супрацоўніка, ідэал менеджэра і т.п.

Рытуалы – гэта калектыўныя дзеянні, тэхнічна празмерныя, але з пункту гледжання культуры – істотныя. На ўзроўні арганізацыйным – гэта не толькі святкаванні, але сходы, планаванне, нефармальныя кантакты і інш.

Каштоўнасці рэпрэзентуюць найглыбейшы ўзровень культуры. Яны пашыраюцца пачуццямі, часта падсвядомыя і не адкрытыя для дыскусіі наконт таго, што ёсць добрае і што ёсць дрэннае, чыстае або бруднае, прыгожае або ўродлівае, рацыянальнае або ірацыянальнае, нармальнае або ненармальнае, натуральнае або парадаксальнае. Гэтыя пачуцці прысутнічаюць у большасці прадстаўнікоў культуры, прынамсі, у тых людзей, хто займае цэнтральныя, кардынальныя пазіцыі.

Адзначым, што нацыянальнасць (як і гендэр) не залежыць ад чалавека: кожны мае ментальнае праграмаванне пэўнай культуры ад нараджэння. Нацыянальныя культуры адрозніваюцца больш за ўсё на ўзроўні базавых каштоўнасцей, у той час як іншыя культуры адрозніваюцца значна больш павярхоўна (у асноўным сімваламі, героямі або рытуаламі). Нацыянальная культура пранізвае ўсе іншыя культуры, у якой жыве чалавек. У гэтай сувязі істотна, што культурная кампетэнтнасць (у плане нацыянальнай культуры) у значнай ступені ўласцівая чалавеку “ад прыроды” і не патрабуе яго асаблівых намаганняў (архетыпы, сімвалы-вобразы, гукапераймальныя словы, паняцці “добра” і “зла” і іншыя элементы этнічнага і нацыянальнага светаўспрымання). З іншага боку, у сітуацыі размывання культурнай самабытнасці і празмерна моцнага ўплыву іншых культур культурная кампетэнцыя патрабуе пэўных высілкаў, накіраваных на грунтоўнае, прафесійнае засваенне “страчаных” або “схаваных” традыцый. Напрыклад, культурная кампетэнтнасць сённяшняга спецыяліста-гуманітарыя, які працуе ў Беларусі ці за мяжой, патрабуе вывучэння і ведання традыцый беларускай нацыянальнай культуры, асноўных беларускіх артэфактаў, беларускай гісторыі, мовы і інш. Веданне ўласнай культуры і быццё ў яе кантэксте (як і пашырэнне яе кантэксту) даюць чалавеку магчымасць у высокай ступені кампетэнтна меркаваць пра іншыя культуры і пры неабходнасці адаптавацца да іх, а таксама ажыццяўляць канструктыўнае міжкультурнае ўзаемадзеянне, годна прэзентуючы ўласную культуру, краіну і народ. Дыялог патрабуе, як мінімум, суб’ектаў, а для вядзення дыялогу культур неабходныя носьбіты культур.

Высокі ўзровень нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці таксама можа быць названы істотным элементом культурнай кампетэнцыі, асабліва ў Беларусі. Ён выступае важнейшым фактарам духоўна-культурнай бяспекі грамадства, базавым звязном захавання і развіцця беларускай культурнай самабытнасці [1]. У сваю чаргу нацыянальна-культурная бяспека, як аргументавана сцвярджае прафесар В. Пазнякоў, ёсць стан абароненасці дзяржавы і яе асноўных сістэм ад знешніх і ўнутраных пагроз, яна дазваляе развівацца стабільна і ўстойліва сацыякультурнай сферы грамадскага жыцця, уключаючы сферу культуратворчасці [2].

На нашу думку, культурная кампетэнцыя сёння патрабуе ўспрымання Беларусі не як культурнага маста паміж Захадам і Усходам, а як тыпалагічнай еўрапейскай краіны з уласцівай ёй культурай, гісторыяй, менталітэтам і іншымі асаблівасцямі. Гэта пры тым, што адзінства Еўропы выцякае не столькі з еўрапейскіх інстытутаў, сколькі са спосабу мыслення, сістэмы каштоўнасцей.

Як слушна заўважае вядомы сацыяльны антраполог Гірт Хофстэдэ, першы дырэктар Інстытута даследаванняў міжнароднага супрацоўніцтва ў Нідэрландах, нават блізкія культуры значна адрозніваюцца паводле наступных паказчыкаў: “дыстанцыя ўлады” (ступень няроўнасці паміж людзьмі, што ўспрымаецца як норма); індывідуалізм; маскуліннасць, або ступень дамінавання “маскулінных каштоўнасцей” над феміннымі (напорыстасць, прадукцыйнасць, поспех і суперніцтва); пазбяганне нявызначанасці; доўгатэрміновая арыентацыя (LTO: long-term orientation) з акцэнтам на беражлівасць і настойлівасць у супрацьлегласць кароткатэрміновай арыентацыі з акцэнтам на павагу да традыцый, спаўненні сацыяльных чаканняў [3].

Цікава, што ўсе ўсходнеазіяцкія краіны, якія апошнім часам цвёрда асацыіруюцца з высокім эканамічным ростам, маюць культуры LTO. Прафесар Гірт Хофстэдэ вывучыў 53 культуры паводле вышэйзгаданых параметраў і прыйшоў да высновы, што дыстанцыя ўлады вялікая ў Францыі і Партугаліі, калектывізм прэвалюе ў Партугаліі і Грэцыі; Аўстрыя і Італія надзвычай маскулінныя, у той час як Швецыя і Нідэрланды – фемінныя. Бельгія і Францыя пазбягаюць нявызначанасці, а Германія і ЗША лёгка яе прымаюць. Усе адрозненні ўплываюць на спосабы менеджменту ў гэтых краінах. Фемінныя культуры вельмі спачуваюць і сімпатызуюць слабым. Тыя, што пазбягаюць нявызначанасці, спрыяюць строгім правілам і прынцыпам, адваротныя ж схільныя да апартунізму і талеранцыі дэвіантных паводзін [3].

Не толькі каштоўнасці і сацыяльная практыка, нават тэорыі з’яўляюцца прадуктам культурна дэтэрмінаванай сацыялізацыі. Катэгорыі, якімі мы мыслім, могуць быць несудадноснымі з рознымі асяроддзямі. Такое культурнае адрозненне стварае перашкоды на шляху камунікацыі і ўзаемаразумення, дыялогу і супрацоўніцтва. Менавіта культурная кампетэнцыя дазваляе зразумець і пераадолець рознасць у ладзе жыцця і думання, сістэмах каштоўнасцей і светаразумення. Культурная кампетэнцыя ўключае

ў сябе здольнасць чалавека да асобнага росту шляхам бесперапыннага вывучэння і добрага разумення культурнай спадчыны, мудрасці і культурных каштоўнасцей, а таксама ўменне эфектыўна камунікаваць з людзьмі, якія належаць да розных культур. Вялікае значэнне маюць эстэтычныя і маральныя густы, эмацыянальная культура, для развіцця якой немалую ролю адыгрывае сацыялізацыя праз мастацкую культуру [4].

Паспяховаць узаемадзеяння чалавека з іншым культурным асяроддзем залежыць ад многіх фактараў. Па-першае, ад агульнай культурнай кампетэнтнасці чалавека, які ведае асаблівасці сваёй уласнай культуры, яе самабытнасць і выдатныя артэфакты і знаёмы з культурамі і традыцыямі іншых народаў. Культурная кампетэнцыя патрабуе камунікатыўных здольнасцей, яна падразумевае таксама валоданне культурай зносін і асновамі дыялагічнага мыслення. Іншымі словамі, міжкультурныя кантакты патрабуюць наяўнасці неабходных тэарэтычных ведаў, псіхалагічных якасцей і практычных навыкаў, змястоўную сукупнасць якіх і можна вызначыць тэрмінам “культурная кампетэнцыя”.

Слова “кампетэнцыя” выкарыстоўваецца звычайна для абазначэння здольнасці эфектыўна функцыянаваць. Хаця на сённяшні дзень не існуе адзінай дэфініцыі культурнай кампетэнцыі, але калі прааналізаваць розныя падыходы да культурнай кампетэнцыі, выпрацаваныя цягам апошніх 15 гадоў, то яе можна вызначыць як *сукупнасць пэўных мадэляў паводзін, адносін і стратэгіі, якія ствараюць адзіную сістэму эфектыўнай працы ў пэўным культурным асяроддзі ці ў кроскультурных сітуацыях*.

Паколькі культурная кампетэнцыя – гэта перш за ўсё ўменне адаптавацца і эфектыўна працаваць у розных культурных асяродках, то яна патрабуе прытрымлівацца некалькіх асноўных прынцыпаў: прызнанне каштоўнасці разнастайнасці, здольнасць да культурнай самаацэнкі, усведамленне дынамікі культурнага ўзаемадзеяння, наяўнасць інстытуцыяналізаваных культурных ведаў.

Першапачаткова паняцце “культурная кампетэнцыя” і абрэвіатура “CQ” (англ. *cultural quotient*, *каэфіцыент культурнага развіцця* – тэрмін, які выкарыстоўваецца ў дзейнасці ўрада развітых краін, у бізнэсе, адукацыі і навуковых даследаваннях) былі вынайзлены ў працэсе навуковых даследаванняў Суна Анга і Лін Ван Дына, прысвечаных асноўным спосабам вымярэння і прагназавання кроскультурнай прадукцыйнасці [5]. Больш дэталёва канцэпт распрацаваў Дэвід Лівэрмор [6].

Культурная кампетэнтнасць (або CQ) вымяраецца па аналагічнай шкале, выкарыстанай для вымярэння каэфіцыента інтэлекта індывіда (IQ). Людзі з больш высокім CQ валодаюць большай здольнасцю паспяховага адаптавання ў любым асяроддзі, выкарыстоўваюць больш эфектыўныя метады вядзення спраў, чым людзі з ніжэйшым CQ. Узровень CQ вымяраецца з дапамогай акадэмічна зацверджанай сістэмы ацэнкі Лін Ван Дына і Сун Анга.

Анг, Ван Дын і Лівэрмор апісваюць чатыры крытэрыі CQ: матывацыю (CQ Drive), пазнанне (CQ Knowledge), метапазнанне (CQ Strategy) і паводзіны (CQ Action). Ацэнка CQ паказвае вынікі ўсіх чатырох крытэрыяў, а таксама шэраг дапаможных паказчыкаў кожнай магчымасці [6].

Матывацыя (CQ Drive), ці зацікаўленасць чалавека, уключае ў сябе ўласны інтарэс (атрыманне задавальнення ад культурнай разнастайнасці) і знешні інтарэс (здабыццё карысці з вопыту, які атрыманы пры культурнай разнастайнасці). Пазнанне (CQ Knowledge), ці веданне чалавека пра падабенства і адрозненне культур, уключае веды эканамічных і прававых сістэм (бізнэс), каштоўнасці, нормы сацыяльнага ўзаемадзеяння і рэлігійных перакананняў (міжасабовыя адносіны), веды аб правілах моў і правілах невербальных паводзін. Метапазнанне (CQ Strategy) азначае сэнс і значэнне для чалавека перажытага ім вопыту і абагульняе дасведчанасць (веды пра культурную спадчыну – сваю і чужую), планаванне (распрацоўка стратэгіі да сутыкнення з культурнай разнастайнасцю) і праверку, калі фактычны досвед адрозніваецца ад чаканняў. Паводзіны (CQ Action), ці магчымасць чалавека адаптаваць вербальныя і невербальныя веды, прадугледжваюць наяўнасць рознабаковага рэпертуару рэакцый на сітуацыі знаходжання ў іншакультурным асяроддзі.

Сёння вывучэннем і вымярэннем CQ, а таксама прымяненнем культурнай кампетэнцыі займаюцца Цэнтр культурнай кампетэнцыі (ЗША, штат Мічыган) і Наньянг бізнэс-школа (Сінгапур). Паняцце “культурная кампетэнцыя” выходзіць за межы ўсё больш папулярнага тэрміну “кроскультурная кампетэнцыя”, бо можа разглядацца як частка інтэлекту, якую можна вымераць і развіць. Згодна з Эрлі, Ангам і Ван Дынам, культурная кампетэнцыя вызначаецца як «здольнасць чалавека адаптавацца пры ўзаемадзеянні з прадстаўнікамі розных культурных рэгіёнаў» і мае паводніцкія, матывацыйныя і метакагнітыўныя аспекты [7].

Без культурнай кампетэнцыі дзелавыя, ваенныя і іншыя кантакты з прадстаўнікамі розных культур і сацыяльных груп падаюцца малаэфектыўнымі [8].

Культурная кампетэнцыя, напрыклад, у бізнэсе ўплывае на менеджменту і ў арганізацыйную псіхалогію. Разуменне ўплыву культурных традыцый індывіда на яго паводзіны мае важнае значэнне для эфектыўнага вядзення бізнэсу, а таксама для паспяховага ўзаемадзеяння ў любым

сацыяльным асяродзі. Важна, аднак, умець адрозніць паводзіны, абумоўленыя культурай, ад індывідуальных паводзін і асаблівасцей характару чалавека. У палітычным і ваенным сэнсе культурная кампетэнцыя патрабуе ведаў па антрапалогіі, псіхалогіі, камунікацыі, сацыялогіі, гісторыі, геапалітыцы, разумення ваеннай дактрыны і інш.

Культурная кампетэнцыя мае вырашальнае значэнне для культурнай дыпламатыі, якая сёння ўяўляе ажыўленую інавацыйную сферу даследавання, мае сваю аўтаномную тэорыю і практыку. Мяккая сіла ў сістэме глабальнай палітыкі здольная больш якасна ўздзейнічаць на чалавека, пераканаць праз культуру, каштоўнасці і ідэі, у супрацьлегласць жорсткай сіле, якая ўжывае вайсковую моц. Культурная дыпламатыя не другасная ў адносінах да палітычнай ці эканамічнай дыпламатыі, яна функцыянуе як унутраны і неабходны іх кампанент. Культурная дыпламатыя валодае ўнікальнай здольнасцю ўплываць на грамадскую думку і ідэалогію людзей, супольнасцей, культур і краін, дасягаючы паслядоўнай рэалізацыі некалькіх важнейшых прынцыпаў: павага і прызнанне культурнай разнастайнасці і спадчыны; глабальны міжкультурны дыялог; справядлівасць, роўнасць, узаемазалежнасць; абарона міжнародных правоў чалавека; глабальны мір.

У прыватным сектары бізнэсу культурная дыпламатыя набірае ўсё большыя абароты. Пры росце сацыяльнай інфармаванасці з культурна адчувальнымі маркетынгавымі планами і кампаніямі карпарацыі набываюць станоўчую грамадскую ацэнку і непараўнальна большыя прыбыткі.

Калі міжкультурная камунікацыя патрабуе адкрытасці і гатоўнасці чалавека ўдзельнічаць у працэсе, разумення агульных рыс, адрозненняў і наяўнасці таго невядомага, што трэба пазнаваць і даследаваць, то культурная кампетэнцыя ўключае ў сябе меру гэтага разумення, а таксама павагу і прыняцце невядомага і іншага – галоўныя ўмовы развіцця ўзаемапрыязных міжкультурных стасункаў, абмену культурным досведам (але не замены аднаго досведу іншым). Узаемнасць і адкрытасць ураўнаважваюць магчымае небяспечнае дамінаванне таго ці іншага боку, у кожнага з якога ёсць уласная перспектыва, з якой мы спрабуем зразумець свет і сябе ў ім. Дзякуючы культурнай кампетэнцыі мы маем магчымасць у святле ўласных самаадчуванняў патлумачыць нашу выразнасць і ўзаемазалежнасць.

Культурная кампетэнцыя стварае агульнапаняццйнае асяроддзе, у межах якога магчымыя камунікацыя і супрацоўніцтва носбітаў розных культурных кодаў. Сутнасць міжкультурнай камунікацыі – у камунікацыйнай перспектыве, у патэнцыяле дыялога.

Надзвычай актуальны ў сучасную эпоху міжкультурны дыялог, які грунтуецца на культурнай кампетэнцыі, на вольным супрацоўніцтве як важным прынцыпе, які засноўваецца на раўнапраўі ўсіх культур і асоб, адмаўляецца ад культурнай ізаляцыі і культурнай выключнасці.

Заклучэнне. Культурная кампетэнцыя стварае шэраг шматгранных магчымасцей. Напрыклад, увайсці ў культурную прастору, заняцца тым, што цікава іншай культуры, прысвяціць час сваёй уласнай культуры, адкрыццю сябе побач з іншымі. Калі кожны ўдзельнічае ў падзеях іншага, то суб'ектыўная рэальнасць кожнага павялічваецца. Безумоўна, складана весці дыскусію людзям, якія выхаваныя ў розных культурах, але няма нічога больш плённага, чым такая дыскусія, якая стымулюе вялікія інтэлектуальныя і творчыя рэвалюцыі.

Такім чынам, культурная кампетэнцыя – важнейшая ўмова паспяховага бізнэсу, эфектыўнай урадавай дзейнасці, міжкультурнай камунікацыі і міжнароднага супрацоўніцтва ў навуцы, адукацыі і іншых сацыякультурных сферах.

Сфармулюем нашы вывады:

1. Культурная кампетэнцыя – гэта веды пра сімвалы, рытуалы, герояў, іерархію каштоўнасцей той ці іншай культуры, а таксама практычныя навыкі іх прымянення. Ступень валодання згаданымі ведамі і навыкамі можна абазначыць як культурную кампетэнтнасць асобы.

2. Культурная кампетэнтнасць (CQ) па аналогіі з IQ мае сваю тэхналогію вымярэння і крытэрыі-паказчыкі: матывацыя, пазнанне, метапазнанне, паводзіны.

3. Культурная кампетэнцыя – неад'емнае патрабаванне да сучаснага чалавека незалежна ад таго, жыве ён у лакальным ці глабальным свеце, эфектыўна функцыянуе ў кантэксце ўласнай культуры ці ў іншакультурных асяродках, ажыццяўляе міжкультурную камунікацыю або вядзе міжкультурны дыялог ці пераважна замкнёны на адной сацыяльнай групе.

4. Нацыянальна-культурная кампетэнцыя – прыродная ўласцівасць чалавека, але ў сітуацыі нефункцыянавання (або няпоўнага функцыянавання) чалавека ў кантэксце ўласнай культуры яна патрабуе дадатковых высілкаў і намаганняў па засваенні яе сімвалаў, герояў, рытуалаў і каштоўнасцей, а таксама нацыянальнай мовы.

5. Нацыянальная ідэнтычнасць, нацыянальная духоўна-культурная бяспека, культурная самабытнасць, культурная дыпламатыя, культуратворчая дзейнасць, міжкультурны дыялог, любая міжнародная дзейнасць, гуманітарнае пазнанне ўвогуле засноўваюцца на культурнай кампетэнцыі.

ЛІТАРАТУРА

1. Владыковская, Л. Проблема национально-культурной идентичности современного белорусского общества в условиях глобализации / Л.Владыковская // Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере: социокультурные и духовно-нравственные проблемы / под общ. ред. О.А. Павловской. – Минск : Бел. наука, 2010. – С. 346–354.
2. Позняков, В.В. Национально-культурная безопасность: сущность, структура, классификация угроз / В.В. Позняков // Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере: социокультурные и духовно-нравственные проблемы / под общ. ред. О.А. Павловской. – Минск : Бел. наука, 2010. – С. 354–365.
3. Geert Hofstede (2004). Business Cultures. In Intercultural communication: a global reader / edited by Fred E. Jandt California State University, San Bernardino. – P. 8–12.
4. Гриценко, В.И. Культурная компетентность в контексте культурного разнообразия и лакунарности / В.И. Гриценко, Т.Ю. Данильченко // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Право. – 2014. – № 9 (180) / Т. 28. – С. 66–83.
5. Ang & Van Dyne (2008). Handbook of Cultural Intelligence. ME Sharpe.
6. Livermore, David (2009). Leading with Cultural Intelligence. – New York : AMACOM.
7. Earley, P. Christopher (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence. In B. M. Staw. Research in Organizational Behavior 24. R. M. Kramer. – Oxford : Elsevier. – P. 271–299.
8. Pilon, Juliana (2009). Cultural Intelligence for Winning the Peace. The Institute of World Politics Press. – P. 10.

Поступила 07.09.2016

CULTURAL COMPETENCE: MODERN APPROACHES

L. ULADYKOUSKAJA

The article “Cultural Competence: Modern Approaches” is devoted to the definition, content and practical sense of cultural competence in the modern era of global sociocultural transformation, intercultural communication, and social collaboration. The author focused her attention on the different approaches to culture which is a whole system of symbols, heroes, rituals, and values. Technology for Cultural Competence measurement (CQ Drive, CQ Knowledge, CQ Strategy, and CQ Action) is described in the article. The author shows the role of cultural competence in intercultural interaction, international activities, in politics, cultural diplomacy, business, and other social spheres. Cultural competence is vital for national identity, nation security and nation building.

Keywords: *culture, globalization, cultural competence, intercultural communication, cultural identity, and nation security*

УДК 008:24:34:39:94(477)

**ДИСКУРСЫ БЕЛОРУССКО-УКРАИНСКОГО
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА****канд. культурологии, доц. В.А. РАДЗИЕВСКИЙ**
(*Киевский национальный университет культуры и искусств*)

Анализируется белорусско-украинское социокультурное сотрудничество на протяжении длительного исторического времени; поднимаются актуальные вопросы объективности в контексте изложения истории и культурологии. Вопросы теории и истории культуры, по мнению автора, стали актуальными в связи с изменившейся ментальной парадигмой, сопровождающейся общественными трансформациями и социокультурными проблемами в современных условиях глобализации и мультикультурализма.

Ключевые слова: культура, история, Беларусь, Украина, субкультура, культурология.

Введение. Белорусская и украинская культура имеют глубокие, уникальные и древние истоки. Полоцк и Киев впервые упомянуты в «Повести временных лет» (примерно 862 г.). Если Киев именуют «матерью городов русских» (впервые это вложено летописцем в уста князя Олега Вещего), то Полоцк может претендовать на центр княжения кривичей и хрестоматийного «отца городов белорусских». По мнению автора, как и ряда известных украинских историков (В. Король, В. Орленко и др.), Полоцк может номинироваться значительно выше – на статус «отца всех градов русских».

В этой статье мы попытаемся в социокультурном дискурсе рассмотреть некоторые фрагменты нашего единого украинско-белорусского исторического прошлого, провести доказательные параллели, обосновать свое видение будущего славянского мира, в котором Беларусь и ее лидер могут сыграть важную роль.

Основная часть. Полоцк – знаковый город не только кривичей, дреговичей и радимичей, но и один из символов восточнославянской цивилизации. Степень интегрированности белорусских земель в древнерусскую культурно-историческую общность была одной из определяющих для древней державы восточных славян в социокультурном, духовном и политическом аспектах. Об этом свидетельствует не только всемирно известная София Полоцкая, но и сотни памятников литературы, архитектуры и изобразительного искусства. «Житие» и творения («слова», «послания», поучения и т.д.) первого восточнославянского столпника и проповедника (второго Златоуста, что «паче всех воссиял на Руси») Кирилла Туровского – один из многих примеров этого. Митрополит Илларион, Климент Смолятич или автор «Слова о полку Игореве» (по версии, которая нам импонирует, он происходил из кривичей, а идеями близок к великой белорусской святой – Евфросинии Полоцкой) воодушевлялись древнерусскими шедеврами [1, 2–5].

В состав Древней Руси Полоцк официально входил с IX в. Полочане вместе с киевлянами и другими русичами участвовали в походе князя Игоря на Царьград (Константинополь). Можно предположить, что не только поляне, но и кривичи способствовали тому, чтобы наш древний князь Олег прибил щит на врата столицы Византийской империи. Поляне, древляне, кривичи, дреговичи и радимичи, а также их потомки (украинцы и белорусы) с X по XX вв. воевали с разными агрессорами (от степных кочевников до гитлеровцев). Например, в 1237–1241 гг. на Руси (в т.ч. в Чернигове и Киеве) с татаро-монголами бились уроженцы белорусской земли, а в 1240 и 1242 гг. шведов и немцев громили и выходцы из Полоцка. Это нашло отражение в письменных памятниках, а не только в локальных устных повествованиях [2].

Грюнвальдская (Дубровенская) битва, изменившая судьбу Центральной и Восточной Европы, воспетая многими славянскими народами (особенно белорусами и поляками), – это тоже в значительной мере союз полочан, смоленцев, киевлян и иных представителей славян. Многие судьбоносные решения в истории и культуре Украины принимались на белорусской земле: Кривская (1385) и Брестская (1596) унии, различные нормативно-правовые и иные важные акты, включая частично Литовские статуты. Многие граждане Украины имеют родственные связи с белорусами и наоборот. К примеру, дед Президента Беларуси А.Г. Лукашенко – Трофим Иванович – был родом из Украины, из Сумской области.

Социокультурный потенциал свидетельствует о том, что золотой век белорусской и украинской истории и культуры – это не временное отступление польской и римско-католической экспансии примерно в 1550-х–1570-х годах (о чем упоминают некоторые белорусские исследователи). Не только интуиция, но и логика убедительно подсказывают, что золотой век белорусской и украинской истории и культуры еще впереди. Великий потенциал наших великих народов должен быть раскрыт в грядущем, опираясь на лучшие достижения культуры нашего настоящего и минувшего.

Судьбоносным для украинской и белорусской христианской истории стал церковный собор в Полоцке в 1839 г., который принял акт о ликвидации унии. Особенно прославился при возвращении к дедовской вере на белорусских и украинских землях украинец по происхождению, епископ-униат Иосиф Семашко. Святая София Полоцкая вновь, как и София Киевская (тоже некоторое время была грекокатолическим храмом), вернулась «в лоно прародительской православной веры». В честь великого события император Николай I постановил отчеканить медаль с надписью «Отторгнутые насилем (1596) воссоединены любовью (1839)». Это духовное объединение перешагнуло границы Российской империи, найдя отклик в землях Греции, Болгарии, Сербии, Палестины и за океаном. И вопрос тут не только в исторической справедливости или культурном единстве, а в общечеловеческом гуманизме, традиционной солидарности и христианском согласии.

Украинский язык также, как и белорусский, до XX в. в Российской империи называли простонародным, мужицким. Но они «воспитали» большую плеяду своих собственных гениев. Классики белорусской литературы (Янка Купала, Якуб Колас и др.) любили творчество Тараса Шевченко, с удовольствием переводили произведения украинского поэта на белорусский язык. В советские годы, когда тема Великой Отечественной войны доминировала в культуре, на произведениях Василя Быкова выросло не одно поколение белорусских и украинских читателей. Народный писатель Янка Брыль родился в 1917 г. в Одессе в семье железнодорожника. В его многогранном творчестве нашли отражение военная и восточнославянская тематика. Он известен как белорусский писатель и переводчик, в т.ч. с украинского языка. Схожая судьба у творчества Николая Аврамчика – участника восстановления Донбасса, переводчика на белорусский язык произведений Леси Украинки, Ивана Франко и других украинских мастеров слова. На творчество украинских поэтов, писателей и драматургов XX в. оказал влияние белорусский поэт и переводчик Максим Танк.

Памятник белорусскому писателю, поэту, драматургу Владимиру Короткевичу в Киеве был открыт 20 октября 2011 г. Он установлен у здания посольства Беларуси на улице Михаила Коцюбинского [6]. Мастер белорусской литературы учился на русском отделении филологического факультета Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, здесь закончил аспирантуру, а в 1954–1956 гг. работал школьным учителем в селе Лесовичи Таращанского района Киевской области. Его воспоминания о Киеве отражены в повести «Листья каштанов», в очерке «Мой се градок!». Ряд произведений Короткевича посвящен Украине (например, эссе «Избранная» и др.), восточнославянскому фольклору, красоте белорусско-украинского Полесья. Короткевич перевел на белорусский язык произведения Ивана Яковлевича Франко.

Белорусская тематика постоянно присутствует в музейных экспозициях, библиотечных залах, на театральных площадках Украины, что обусловлено не только этническим родством, а нашей общей духовностью, историей, ментальностью и близостью духовных ценностей двух братских культур. В Беларуси и Украине проходит много художественных выставок, театральных и кинематографических фестивалей, где важное место занимает славянская тематика. В Украине белорусская культура многократно была представлена на Днях славянской культуры и письменности, Днях культуры Беларуси в Украине, которые особенно ярко проходили в 2003, 2007, 2010 и 2013 гг. в Киеве, Харькове, Львове, Ивано-Франковске, Тернополе, Броварах, Днепропетровске, Черновцах. Для развития европейской и мировой культуры важен проводимый в Беларуси с 1992 г. «Славянский базар в Витебске» (с 1995 г. международный фестиваль искусств). Среди награжденных участников фестиваля – звезды Украины: Т. Повалий, Руслана, Н. Краснянская и др.

Можно привести множество примеров, которые подтверждают неразрывную историко-культурную связь белорусского и украинского народов...

Повышение уровня культуры народа – это не только спасение от деградации, но и путь к консенсусу, взаимопониманию, примирению и конструктивному сотрудничеству. Трудолюбие, жертвенность, самодостаточность белорусского народа и официального Минска сегодня удивляют многих. Приятно, когда у братского народа без насильственных противостояний, спорных майданов и массовых кровопролитий хотя бы отчасти реализуется культурно-политическая триада: «Мудрый народ – сильный лидер – счастливое государство». Впечатляет, если лидер нации, подобно Александру Григорьевичу Лукашенко, активно увлекается лыжами, хоккеем, музыкой (игрой на баяне) и в целом пропагандирует здоровый и культурный образ жизни.

Примечательно, что А.Г. Лукашенко неоднократно выступал за единство интересов украинцев и белорусов, интересовался друзьями Беларуси в Украине. Будучи в Киеве, Президент Беларуси не раз встречался с представителями украинской интеллигенции, писавшей о белорусской реальности. Нашлось у него время аудиенции для нашего доктора исторических наук, профессора В. Короля и других деятелей украинской политики и культуры. Социокультурный и политико-экономический опыт мудрой конвергенции, без деструктивных крайностей и бездумных экспериментов в Беларуси оказался уникальным, интересным не только для

стран СНГ, но и всего мира. Став народным Президентом, А.Г. Лукашенко старается исполнять обещания, что упрочило многолетнее доверие к нему белорусских избирателей и простых граждан других государств. Немало украинцев с надеждой смотрят на «белорусское чудо». Конечно, белорусы имеют свои проблемы, – они есть везде, но в начале XXI в. Беларусь лидирует среди стран СНГ по размерам ВВП в расчете на душу населения.

Беларусь в силу самоотверженности и героизма народа, великого культурного потенциала, выгодного географического положения, выдержанной и мудрой позиции руководства (в т.ч. как умиротворителя между конфликтующими правящими элитами отдельных славянских стран), по моему мнению, имеет шансы стать центром всеславянской мегацивилизации и геокультуры. Эту идею я уже высказывал в своих книгах [2–4].

Постоянно подчеркивая важность добрых отношений белорусов с русскими, украинцами и другими соседями, Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко вызывает у многих славян сегодня стойкие позитивные эмоции (уважение, почитание и надежду). Выступая против различных крайностей и перегибов, Президент Беларуси как достойный лидер способен возродить духовные ценности «славянского мира», стать консолидирующей политической и культурной фигурой восточнославянского пространства, всей восточноевропейской и даже евразийской ойкумены. А маленькая, но стойкая Беларусь – спасительным островком в бушующем океане различных социокультурных и политических кризисов, передраг, регрессий и падений.

Заключение. Таким образом, в наше непростое, великое, судьбоносное время глобализации, мультикультурализма, плюрализма и демократизации, обострения социокультурных проблем во всем мире дружелюбные, культуротворческие, содержательные и искренние двусторонние отношения Беларуси и Украины важны для обеих культур братских народов и государств. Это особенно существенно из-за нерасторжимого единства наших духовно-исторических корней, близкого географического расположения, традиционных и многогранных экономических связей, христианской духовной близости и общих славянских социокультурных истоков.

Добрососедство, любовь, взаимоуважение, гуманизм, согласие, мир, мудрость и взаимопонимание – великая гуманистическая основа для дальнейшего развития традиционных и инновационных дискурсов, плодотворного многовекового белорусско-украинского социокультурного сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Більченко, Є.В. Педагогічні погляди Климента Смолятича в контексті діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Є.В. Більченко – К., 2006. – 228 л.
2. Радзиевский, В.А. Избранные произведения: к 1025-летию Крещения Руси / В.А. Радзиевский. – Київ : Логос, 2013. – 248 с.
3. Радзієвський, В.О. Базові резонансні субкультури сучасної України : моногр. / В.О. Радзієвський. – Київ : Логос, 2014. – 664 с.
4. Радзієвський, В.О. Про теорію та історію субкультур: нариси до субкультурології : моногр. / В.О. Радзієвський. – Київ : Логос, 2013. – 276 с.
5. Ткач, М.М. Слово о полку Ігоревім: реконструкція, переклад, словник-довідник / М.М. Ткач. – Київ : Сніва, 2006. – 184 с.
6. Памятник белорускому писателю, поэту, драматургу Владимиру Короткевичу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.vkieve.net/pamyatniki-izvestnym-lichnostyam/pamyatnik-vladimiru-korotkevichu>. – Дата доступа: 17.08.2016.

Поступила 21.10.2016

DISCOURSE OF THE BELARUSIAN-UKRAINIAN SOCIAL AND CULTURAL COOPERATION

V. RADZIYEVSKYY

The issues of theoretical and historical aspects of cultures have become topical after the changes in the mental paradigm have taken place, accompanied by the social transformations and sociocultural shifts in the in modern conditions. The article analyzes the problem of the belarusian-ukrainian social and cultural cooperation, raised topical questions of objectivity in the context of the history and cultural studies.

Keywords: culture, history, Belarus, Ukraine, subculture, culturology.

УДК 008

**ПРОБЛЕМАТИКА КАТАСТРОФИЧЕСКОГО СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА:
ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ СВЕТЛАНЫ АЛЕКСИЕВИЧ****М.П. ТОМАШЕВСКАЯ***(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются социокультурные проблемы белорусского общества последней четверти XX в., когда Советский Союз переживал сложное время – крушение коммунистических идеалов, которые так и остались утопическими. Служба белорусских солдат в Афганистане, Чернобыльская авария и распад СССР – все это фрагменты масштабной катастрофы, разрушения материальной и духовной культуры советских людей. Как эти события воспринимали очевидцы, осветила белорусская писательница, публицист, журналист Светлана Алексиевич в своих произведениях «Цинковые мальчики», «Чернобыльская молитва», «Время секунд хэнд», за которые была удостоена Нобелевской премии в 2015 г. Автор статьи, родившийся уже в независимой Беларуси, на примере перечисленных произведений Алексиевич анализирует проблематику катастрофического советского общества.

Ключевые слова: катастрофа, белорусское общество, Чернобыльская авария, афганская война, советские ценности.

Введение. Термин «катастрофическое советское общество» в данной статье объединяет сложное и противоречивое время – последняя четверть XX в. – обострения ряда материальных и духовных проблем белорусов и людей других наций, истоками которых стали войны и катастрофы, а последствиями – социокультурные изменения в жизни как отдельного человека, так и многих семей, деревень, городов, регионов, страны в целом. Эти проблемы отражены в произведениях белорусской писательницы, публициста, журналиста Светланы Алексиевич. Ее книги, написанные в жанре документально-исторической прозы, как рассказы от лица свидетелей и участников событий, состоят практически полностью из разговорной речи, создавая эффект присутствия для читателя.

Произведения «Цинковые мальчики», «Чернобыльская молитва» и «Время секунд хэнд» объединены в цикл под названием «Голоса утопии»: коммунистические идеалы остались утопическими. Именно за этот цикл писательница была удостоена Нобелевской премии по литературе в 2015 г. Светлана Алексиевич стала первым белорусским лауреатом, получившим премию за «за ее многоголосое творчество – памятник страданию и мужеству в наше время» [1]. В целом же литературное творчество Алексиевич отмечено более 20 премиями: по три премии СССР и России, соответственно, а также премиями нескольких стран Западной Европы и США. Его исследовали и исследуют сегодня ученые, писатели, журналисты, публицисты, такие как Дмитрий Быков, Людмила Улицкая, Елена Гапова, Валерий Липневич, Наталья Лысова и многие другие. Как отметила Н.Б. Лысова, на мировоззрение самой Светланы Алексиевич в первую очередь повлияло творчество белорусских писателей Василя Быкова и Алеся Адамовича [2].

Светлана Алексиевич долгое время жила за границей и только в 2012 г. вернулась на родину. За пределами Беларуси издавались ее произведения, по ее сценариям снимались фильмы, ставились спектакли. Сегодня ее книги изданы в 19 странах, в т.ч. в Германии, США, Великобритании, Японии, Франции, Китае, Вьетнаме, Болгарии, Индии [1]. Интерес к ее творчеству заметно возрос после Нобелевской премии.

Актуальность выбранной темы в том, что отголоски того сложного времени еще живы в нашем посткатастрофическом белорусском обществе. Современное молодое поколение белорусов по-своему оценивает произошедшее. Мы еще знаем живых свидетелей аварии на Чернобыльской АЭС, очевидцев войны в Афганистане, распада в 1991 г. Советского Союза.

Цель данного исследования – обосновать сущность проблем катастрофического советского общества в ходе анализа книг Светланы Алексиевич.

Основная часть. Произведение Светланы Алексиевич «Цинковые мальчики» поднимает проблему психологического влияния войны в Афганистане (1979–1989) на советский народ, к которому относились белорусы, украинцы, русские – все, жившие сообща в тот период времени люди. Здесь военные действия и их субъекты раскрыты не сквозь призму героизма и мужества, а через обыденные ситуации и чувства: любовь, привязанность, дружбу, предательство. Светлана Алексиевич при создании книги провела много интервью, опросила воинов-интернационалистов, их родственников, близких людей.

Чтобы точно охарактеризовать проблемы сложности и последствий прохождения службы в Афганистане белорусскими солдатами, разберемся в причинах этого явления. Их можно вывести из самого произведения Светланы Алексиевич «Цинковые мальчики» [3]. Армия нуждалась в постоянном попол-

нении людских ресурсов. Военнослужащие и сопровождающий их персонал прибывали в зону военных действий двумя путями: добровольно и следуя приказу.

В первом случае кажется парадоксальным, что мирные граждане хотели участвовать в боевых действиях, добровольно вступали в ряды действующей армии. Это объясняется тем, что в СССР был мощно развит аппарат пропаганды. Внушаемая коммунистической партией необходимость «помогать строить социализм» другим государствам подкреплялась позитивной документальной хроникой: по телевизору рядовым гражданам показывали, как солдаты строят аллеи дружбы, мостят улицы и распространяют идеи социализма среди афганского населения. Юноши и девушки стремились принести пользу Отечеству, отстаивать коммунистические идеалы, содействовать расширению идей социализма. В некоторых случаях стереотипы разрушались: участники войны в Афганистане, приехав в отпуск домой, уже не хотели возвращаться на фронт, осознав реальность последствий и сделав свои собственные выводы о характере войны и ее целях.

Во втором случае ситуация более ясна, поскольку руководство армии отправляло людей в боевую зону Афганистана по приказу. Например, часть призванных на военную службу солдат привезли в зону военных действий обманным путем, об этой истории идет речь в одном из рассказов Алексиевич. Согласие на участие в боевых действиях в Афганистане военные получали и путем угроз – исключение из партии было одним из самых действенных поводов для советского гражданина. А по прибытии в зону боевых действий солдат шел в бой, медсестры, врачи и другой персонал выполняли свои функции...

В рассказах очевидцев афганской войны мы чувствуем катастрофу – смерть и все ей сопутствующее из фатального события становятся чем-то повседневным. Ценности, заложенные в мышление советского гражданина, переформировывались, уступали место другим. «Человеческого в человеке грамм... – вот что я понял на войне... Ему плохо – он жестокий» [3, с. 161]. Торговля оружием, патронами, обмен боеприпасов на продукты питания и другие товары первой необходимости стало распространенным явлением. Питание солдат и персонала было чрезмерно скудным: «в меню красная рыба – килька в томатном соусе, белая рыба – килька в масле». А к чувству постоянного страха за жизнь примешивалась нужда физическая: голод, усталость, нехватка витаминов (причина появления цинги). Уровень оснащения Советской армии во время войны в Афганистане описывается следующим: дефицит медикаментов или их ненадлежащее качество, нехватка боеприпасов, низкое качество палаток, спальных мешков, элементов защиты. Все это создавало для воинов-интернационалистов высокий уровень тревожности, усугубляло моральный дискомфорт воинов-интернационалистов Афганистана.

Афганская война обострила социальные проблемы мирных людей. Она привела к росту количества неполных семей вследствие гибели одного из родителей в зоне боевых действий. Несколько лет, проведенных в Афганистане, перевернули дальнейшую жизнь участников войны и их близких. Люди, которым выпало счастье остаться в живых, вернуться домой, зачастую имели подорванное психическое здоровье, их одолевали непонятные для мирного человека страхи: боязнь пышных крон деревьев, уличного шума, самих дорог. Многие воины-интернационалисты остались инвалидами, потеряли работу, возможность вести активную жизнь. Надомный труд для некоторых стал единственным способом заработать деньги: «Собираю электропатроны, электророзетки... Уже норму выполняю» [3, с. 138].

В катастрофическое время ломки социокультурных норм книга «Цинковые мальчики» вызвала большой резонанс в белорусском обществе. Ее неоднозначно оценивали читатели и чиновники. Светлана Алексиевич принимала повестки в суд, где ее хотели привлечь к ответственности за написанную и опубликованную правду даже те, кто несколько лет назад рассказывал о своих истинных взглядах на войну в Афганистане. Общественное мнение было лицемерным. С одной стороны, воины-интернационалисты получали награды и льготы, с другой – многие мирные граждане воспринимали эту войну как преступные действия, совершенные по приказу советского руководства. Война в Афганистане углубила ряд духовных и материальных проблем противоречивого советского общества второй половины 1980-х – начала 1990-х годов (Перестройки).

Чернобыльская авария – еще одна катастрофа, волнующая белорусское общество до сих пор. Взрыв на атомной станции произошел 21 апреля 1986 г. Рассказы очевидцев об этой экологической катастрофе вошли в книгу Светланы Алексиевич «Чернобыльская молитва» [4]. Несмотря на то, что авария произошла на территории Украинской ССР, пострадало большое количество жителей Белорусской ССР. Ввиду повышенного радиационного фона с обжитых мест были эвакуированы тысячи людей, уничтожены целые населенные пункты. Анализируя написанное Алексиевич, невозможно избавиться от мысли: как важно для человека поддерживать гармонию и связь с природой... Сила человека и человечества еще слишком мала, чтобы что-то менять на планете или противостоять глобальным законам Природы.

Аварии на Чернобыльской АЭС и ее последствия как проблему белорусского, украинского, российского общества анализировали многие публицисты, ученые, очевидцы тех событий. Среди них заместитель главного инженера Чернобыльской АЭС А.С. Дятлов, получивший дозу облучения

как минимум 550 бэр, умерший в 1995 г. [5]. Белорусский профессор культурологии А.И. Смолик провел комплексный анализ деятельности социально-культурных институтов в нашей стране по реабилитации населения, пострадавшего от Чернобыльской катастрофы [6]. Мнения ученых о причинах экологической катастрофы разные, но то, что ее последствия изменили социокультурное пространство – в этом убеждены все.

Последствия этой катастрофы описаны в произведении Светланы Алексиевич «Чернобыльская молитва» на основании рассказов очевидцев, пострадавших от аварии. В первую очередь, это повышенный радиационный фон в зоне аварии, который был значительно выше допустимой нормы, а кое-где он и сегодня высок. В ходе вынужденной эвакуации в срочном порядке люди оставляли свои дома, нажитое, предметы личного пользования, уже ставшие «накопителями» радиации. Дома ликвидаторы засыпали землей, уничтожали домашних животных. Для деревенских жителей, которые составили большинство эвакуируемых, лишение всего в одночасье стало ударом. Не все уехали, остались так называемые «самоселы» – живущие в зараженных населенных пунктах люди, существующие за счет собственного огорода. У них свое представление о последствиях Чернобыльской аварии: опустевшая деревня, одиночество, мародерство, опасность нападения диких животных. Путей решения их проблемы нет – живущие на зараженной территории люди остались вне общества [4].

Нельзя умолчать и о ликвидаторах. Большинство граждан, устранявших последствия аварии, возводивших саркофаг над реактором, получили несовместимые с жизнью дозы радиации. Здесь сыграли свою роль низкий уровень знаний и информированности о радиационном облучении, а также ненадлежащая защита кожных покровов и дыхательных путей от воздействия радиационной пыли. «Привезли нас на саму станцию. Дали белый халат и шапочку. Марлевую повязку. Чистили территорию... Тех, кто поднимался наверх, «аистами» звали... Техника сходила с ума... Ездили на работу в кузовах открытых машин. Хорошо работали и гордились этим» [4]. Плохое оснащение ликвидаторов, халатное отношение руководства к здоровью подчиненных и при этом добросовестный, честный, героический и самоотверженный труд людей во время ликвидации аварии... Видна мощная советская пропаганда: многие добровольцами ехали на ЧАЭС, чтобы по первому зову прийти на помощь Родине и своим согражданам. Быть Человеком-Гражданином СССР, жертвующим собой ради других людей Героем – это коммунистический идеал, которому хотели соответствовать тысячи самоотверженных ликвидаторов. В этом произведении Алексиевич наилучшим образом обрисована психология советского человека – бескорыстность и тотальное подчинение приказам руководства.

Для белорусского народа тяжелым последствием аварии на ЧАЭС стал рост заболеваемости. Уже спустя несколько дней после аварии были выявлены случаи лучевой болезни – одного из самых распространенных диагнозов среди ликвидаторов. Заболеваемость в целом повысилась и у населения, проживающего на территории Беларуси. Это одна из проблем, которая на данный момент не решена. Этой теме посвящены рассказы очевидцев, собранные в книге Алексиевич «Чернобыльская молитва», где выдвигается тезис «это война, которая продолжается до сих пор»; с ней неразрывно оказались связаны многие психологические и демографические проблемы белорусов.

Третья книга цикла «Голоса Утопии» вышла в 2013 г. под названием «Время секунд хэнд» [7]. На создание ее ушло много лет, а сформировалась книга как разноголосый хор людей, в жизни которых ключевое место занял период Перестройки и распада СССР. Человек «сэконд-хэнд» – это носитель особого менталитета, обладатель советского мышления, идеалист, трудолюбивый строитель обещанного ему коммунизма, а в итоге – обманутый, обнищавший, потерявший все в короткий срок индивид. Параллельно с ним фигурирует другой человек с другими ценностями – новый русский, который, как утверждают рассказчики, усвоил законы новой жизни в очень короткий срок. В книге представлены десятки судеб: эти люди живут рядом с нами и сегодня, их истории еще не окончены... Однако, как мы убеждаемся вслед за автором, большинство людей «сэконд-хэнд» уверены, что их время прошло: наступил капитализм, для которого обладатели иного, социалистического, мышления и коммунистических идеалов оказались невостребованными.

Герои книги Алексиевич много говорят о наступлении эпохи потребления, которая завоевала постсоветское пространство. Массовое производство предметов одежды вместо военной техники кажется советскому человеку ошибочным. До распада СССР граждане жили в ожидании войны, подготавливаясь к обороне либо нападению; с изменением идеологии изменились идеалы: из героев войны и труда они превратились в успешных людей, нацеленных на то, чтобы зарабатывать на порядок больше остальных. Именно крах утопических коммунистических идеалов ведет человека с «совковым» мышлением к антиутопии, где негативные тенденции становятся доминирующими (Н.Б. Лысова) [2]. Последствия жизни белорусских людей во время Перестройки и распада СССР редко анализируются современниками. Они не выносятся на всеобщее обсуждение в силу господствующей по сей день боязни, люди предпочи-

тают обсуждать такие проблемы «на кухнях», скрывать свои имена. Можно сделать вывод, что изменение убеждений людей, подвергавшихся советской пропаганде и живших в СССР, – это сложный и длительный процесс.

Заключение. Цикл «Голос Утопии» включает три произведения Светланы Алексиевич, в которых с различных точек зрения отражены социокультурные проблемы советского человека последней четверти XX в. Опираясь на многочисленные рассказы очевидцев, автор неоднозначно оценивает происходящие социокультурные изменения. Однако все они подтверждают катастрофическое состояние советского общества, крах коммунистических идеалов, разрушение советских стереотипов. Становление новых идеалов, переоценка существующих и появление иных ценностей – этот процесс в белорусском обществе, на наш взгляд, пока не завершен. Чернобыльскую катастрофу, афганскую войну, распад СССР до сих пор белорусы не просто помнят, мы переживаем их последствия и сегодня. Произведения Светланы Алексиевич делают для читателей эти проблемы доступными для осмысления, реальными, эмоционально насыщенными и многогранными для культурологического анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов, В. За что Алексиевич получила Нобелевскую премию [Электронный ресурс] / В. Иванов // Витеб. курьер – 2015. – Режим доступа: <https://vkurier.by/29863>. – Дата доступа: 01.11.2016.
2. Лысова, Н.Б. Дакументальная ўтопія: аксюмаран або “цёмнае святло”. Нататкі пра творчасць Святланы Алексіевіч у кантэксце літаратурна-мастацкага працэсу / Н.Б. Лысова // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. А, Гуманитар. Науки. – 2016. – № 10. – С. 89–94.
3. Алексиевич, С.А. Цинковые мальчики / С.А. Алексиевич. – М. : Время, 2016. – 315 с.
4. Алексиевич, С.А. Чернобыльская молитва / С.А. Алексиевич. – М. : Время, 2016. – 300 с.
5. Дятлов, А.С. Чернобыль. Как это было / А.С. Дятлов. – М. : Научтехлитиздат, 2000. – 74 с.
6. Смолік, А.І. Сацыядынаміка культуры ў посткатастрофным соцыуме / А.І. Смолік. – Мінск : Бел. ун-т культуры, 1999. – 247 с.
7. Алексиевич, С.А. Время секунд хэнд / С.А. Алексиевич. – М. : Время, 2016. – 506 с.

Поступила 19.10.2016

CATASTROPHE SOVIET SOCIETY PROBLEMS: ON BOOKS OF SVETLANA ALEKSIEVICH

M. TOMASHEVSKAJA

The article deals with problems besieging the Belarusian society in the last quarter of the twentieth century. Among them: the military service in Afghanistan, the Chernobyl disaster and the collapse of the Soviet Union. The problems were highlighted by the Belarusian writer Svetlana Aleksievich in her works "Zincy boys", "Chernobyl Prayer", "Secondhand time". This article deals with causes of these problems, their content, by the example of the consequences of these works.

Keywords: catastrophe, Belarusian society, Chernobyl's crash, Afghanistan's war, Soviet valuable.

УДК 821.161.3.09

ВОБРАЗЫ ЧАСУ Ў РАМАНЕ ІГАРА БАБКОВА

канд. філал. навук, дац. Н.Б. ЛЫСОВА
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

У культуралагічным дыскурсе разглядаюцца мастацкія вобразы часу, якія набылі свой асабісты сэнс у рамане Ігара Бабкова «Хвілінка. Тры гісторыі»; гэтыя вобразы непарыўна злучаныя з яго творами «Адам Клакоцкі і яго цені», «Каралеўства Беларусь. Вытлумачэнні ру(і)наў» і іншымі. Пры вывучэнні ўзаемаадносін гістарычнага савецкага часу і прасторы са ўласным светам пачуццяў і хваляванняў герояў становяцца відавочнымі спецыфічныя рысы культуры аўтара, творчасць якога належыць да пакалення “Тутэйшых”, а менавіта пакалення літаратараў, якія прыйшлі ў літаратуру ў 1980-я гг. з новай эстэтычнай праграмай напярэдадні маючых адбыцца сацыяльна-культурных перамен.

Ключавыя словы: хранатоп, будызм, экзістэнцыялізм, постмадэрнізм.

Увядзенне. Раман Ігара Бабкова «Хвілінка. Тры гісторыі» [1] пра час. Аб гэтым гаворыць ужо назва. Яна мае канкрэтнае прастора-часовае вызначэнне. Назва рамана – сапраўдная назва кавярні на праспекце Леніна ў Мінску напачатку 1980-х гадоў. Адзін з рэцэнзентаў прапаноўваў змяніць назву кнігі на «Хвілінка. Тры месцы», бо тры гісторыі рамана распавядаюць пра трох герояў: паэта, змагара і жанчыну ў трох месцах – у кавярні, у лесе і ў студэнцкім інтэрнаце. Час і прастора цесна звязаны, хранатоп твора становіцца стрыжневым вобразам романа.

Рэальная прастора былой кавярні «Хвілінка» сёння мае другую назву. Там цяпер рэстараны і кавярні замежнай кухні і высокага, не таннага, кошту. Змяніўся змест, вонкавы і ўнутраны, палітычны і метафізічны. І пакаленне, да якога належыць сам аўтар, якое пачынала сталець, назваўшыся «Тутэйшымі», спрабуе сёння падвесці вынікі свайго шляху.

Так, новы твор Бабкова пра апошнія савецкія гады, пра пакаленне, якому давалося ўступаць у жыццё ў гады «застою», напярэдадні «перабудовы». Менавіта такі сюжэт кнігі – ад унутранай нявызначанасці, пошукаў ідэйнага прытулку ў атмасферы «застою» да моманту (ці хвілінкі) палёту думкі ці знаходжання свайго месца. Быццам час «Хвілінкі» стаў перыядам падрыхтоўкі да будучага, аб якім ведаюць і аўтар, і чытачы; а героі твора не ведаюць, яны яго прадчуваюць. У творы, такім чынам, месца і час аб’яднання – прыродна-ландшафтнае месца і гістарычны час, аб’ектыўна-нацыянальная прастора і суб’ектыўна-біяграфічнае яе вымярэнне.

Сам аўтар называе пакаленне «Тутэйшых» адным з самых «цэласных і згуртаваных ... агульнай эмоцыяй» [2, с. 10], галоўнай для якіх стала ідэя вяртання да сваёй – беларускай – культуры. Адначасова ўдзельнікі аб’яднання сфарміравалі матрыцу сучаснай, гарадской ці інтэлектуальнай, культуры; і такім чынам аб’ядналі часы нацыянальнага адраджэння напачатку і напрыканцы ХХ стагоддзя.

Асноўная частка. Ігар Бабкоў – філосаф, кніжнік, усходнік, выдавец, паэт і празаік. Ужо першы яго паэтычны зборнік «Герой вайны за празрыстасць» пранізаны міфалогіяй снабачання, што адразу было заўважана літаратуразнаўцамі. Напрыклад, А.М. Шылец у артыкуле «Міфалагічная сімволіка сну ў паэтычным зборніку І. Бабкова «Герой вайны за празрыстасць» [3] звязвае «паэтычныя сны» Бабкова з паняццем усходняй танаталогіі «бардо», згодна з якой «у выключным стане бардо, у стане памірання і «пасмерця» чалавеку даецца шанс вызваліцца, адарвацца ад кола сансары». Паэт распрацоўвае ў першым зборніку «семантычнае поле сну як слепаты, няведання, духоўнай абмежаванасці чалавека ў недасканалым свеце людзей-прывідаў, якія толькі думаюць, што жывуць, а ў сапраўднасці спяць», «сон атаясамліваўся з духоўнай смерцю» [3, с. 196].

Тэма сну таксама з’яўляецца і ў кнізе «Хвілінка. Тры гісторыі». На гэты раз у сувязі з савецкай рэчаіснасцю, у пераносным значэнні – як «калектыўная галоўнацаця» [1, с. 25]. Зазначым, што вобраз калектыўнага трызнення звязаны ў творчасці Бабкова і з нацыянальна-гістарычным вобразам. Менавіта так ён быў выведзены ў рамане пісьменніка «Адам Клакоцкі і яго цені» напачатку 2000-х гг.

Першы айчынны постмадэрнісцкі інтэртэкстуальны раман «Адам Клакоцкі і яго цені» сабраў тэксты розныя па тэматыцы, структуры. Тут ёсць і літаратурная рамка (эпіграфы, па-барочнаму доўгая назва, думкі на развітанне), і раман у рамане, і вершы, і лісты, і запісы. Аднак кампазіцыйным стрыжнем твора з’яўляецца сон, дакладней Беларускай Архіў Сноў, які стаў справай жыцця галоўнага героя – Адама Клакоцкага, «збіральніка, сыстэматызатара і даследніка сноў» [4, с. 6], аўтара дысертацыі «Сон як аргумент у палеміцы з картэзіянствам» і «Усеагульнай энцыклапедыі сноў» [4, с. 8]. Да таго ж ужо

ў эпіграфрах узгадваюцца і «начныя мроі» Рэнэ Дэкарта, і «сны лёгкадумных» Зьбігнева Гэрбэрта, далей у главах рамана – цытаты вядомых літаратурных сноў.

Новы раман «Хвілінка. Тры гісторыі» працягвае традыцыю снабачання як вобразу-часу ў стылістыцы «новага рамана», менавіта з яго постмадэрнісцкімі прыкметамі (калейдаскапічнасцю, поліфанічнасцю, эсэістычнасцю, дыялогаваасцю). Чацвёрты герой твора – бармэн Леа – быццам пераапрутану Адам Клакоцкі. Аўтар піша аб дачыненні Леа да пераезду Скарыны ў Вільню, да перакладу Бібліі са стараарамейскай мовы і кітайскага даоскага трактата на старабеларускую мову, аб дапамозе гісторыку Даленгу-Хадакоўскаму і паэту Міцкевічу і г.д. Яго дзейнасць пашыраецца не толькі ў часе, але і ў прасторы, якая ідзе з Захаду на Усход у гістарычнай, г.зн. рэальнай, і літаратурнай, неіснуючай, “рэальнасці”.

Леа ў рамане «Хвілінка. Тры гісторыі» – вобраз-знак гістарычнага персанажа нацыянальнай культуры, міфалагічны, адраджэнскі і цьмяны, фантастычны, або лагічна, навукова, не высветлены.

Напачатку рамана «Адам Клакоцкі...» ўзнікае сімвалічнае тлумачэнне сну, якое, на наш погляд, з’яўляецца вельмі значным для разумення пазіцыі нацыянальнага літаратара: герой рамана «параўноўвае радзіму з прыгожым сном, які сьніцца герою», і ён выказвае «пажаданьне, каб гэты сон доўжыўся вечна, бо мы ня ведаем, дзе і ў якіх краявідах нам давядзецца прачнуцца» [4, с. 7]. Такая патрыятычная сімволіка працягнецца потым у яго кнізе-эсэ пад назваю «Каралеўства Беларусь. Вытлумачэнні ру(і)наў» [5]. Так, «каралеўства» ці «прыгожы сон», ці казначасць, несапраўднасць, невытлумачальнасць, па вялікім рахунку нацыянальнага самаадчування, ідэнтыфікацыі і гістарычнай часовай хады.

Імя героя «Хвілінкі» «Вялікага Леа. ... Мага і алхіміка» [1, с. 16], не вельмі гучнае для нашай прасторы, супадае з другім літаратурным героем (аб чым прызнаецца апавядальнік [1, с. 17]) – рамана Германа Гесэ «Паломніцтва ў Краіну Усходу» («Die Morgenlandfahrt», 1932). Твор нямецкага пісьменніка ў літаратуразнаўстве прынята лічыць пашыранай метафарай пазнання, дзе «Краіна Усходу» расшыфроўваецца як душа, або сыходжанне ўсіх сэнсаў, усіх часоў і прастораў. Леа у рамане Гесэ – гэта таямнічы вобраз слугі-правадніка да гэтай краіны, правадніка ці то ў будучыню, ці то назад да смерці.

Тэмай смерці, дакладней яе асэнсаваннем, пачынаецца і аповед наратора гісторыі «Хвілінкі», яшчэ аднаго героя рамана, які цесна звязаны з асобай аўтара твора. Лірычны герой-апавядальнік гаворыць аб сустрэчы ў кафе з наведвальнікамі – з Леа і трыма галоўнымі героямі рамана – у момант пошуку сябе, свайго месца ў жыцці, у момант, калі ён ужо разумеў, што калісьці, як усе, «знікне ў часе» [1, с. 28]. «Я адчуваў сябе бяздомным акцёрам, які раптам пасярод п’есы зразумеў, што яму няма куды вяртацца. Пакуль не здарылася гэтае месца» [1, с. 28], – прызнаецца апавядальнік. Кафе «Хвілінка» з бармэнам Леа абарочваецца для яго той самай «Краінай Усходу», ці спазнанай душой.

У «Хвілінцы» сон апрацаецца ў «вопратку» ўспамінаў, з іх характарыстыкамі расцягнутасці і шчыльнасці, праваламі і падрабязнасцямі. Зварот да вобразу ўспамінаў-трызненняў дае магчымасць аўтару адыйсці ад сюжэтна-фабульнага аповеду да вольнага паэтычнага выказвання (нездарма ў рэцэнзіях на твор даволі часта проста цытуюцца сказы як афарызмы). Стылістыка «снабачання» ці «ўспамінаў» дае магчымасць прыйсці да адлюстравання духоўных прыгод, да стварэння міфалагізаванага (яднаючага рэальнасць і космас) аповеду (чаго варты палёт-выратаванне герояў з інтэрната!), да «палення» ў Часе (мінулым і будучым), ці прадбачання. Сон выходзіць за межы часу ці аб’ядноўвае пакаленні: «Зерню пшаніцы сніцца колас, антрапоіду сніцца чалавек, чалавеку – той, хто прыйдзе яму на змену» [6, с. 232].

Сон як паэтычная прастора, як паэтычны стан – менавіта гэты напрамак паэтыкі абірае Ігар Бабкоў і ў сваёй апошняй кнізе вершаў. Асацыяцыі з класічнымі тэмамі сну пачынаюцца ўжо ў назве апошняга зборніка – «Засынаць, прычынацца, слухаць галасы рыб», што выклікае ў памяці і шэкспіраўскае «заснуць і бачыць сны», і назву навэлы паўднёва-амерыканскага пісьменніка Элісеа Дыяса «Умереть, уснуть и видеть сны, быть может» [6, с. 255].

У вершах Бабкова яскрава вызначылася сузіральная ўсходняя танальнасць. У паэзіі прысутнічае той паэтычны настрой, які выклікае югэн (катэгорыя ўсходняй паэтыкі, якую можна вызначыць як замацаванне смутку-радасці ад перажытага). На гэта паказвае і аўтар, калі гаворыць «... хіба словы нешта значаць / Калі жыццё толькі сон і варта нарэшце прачнуцца / Разам зь імі / У краіне Чыстай Зямлі» [7, с. 17], ён адсылае нас да будысцкай філасофіі Чыстай Зямлі. У філасофіі будызму прастора і час – гэта таямніца чалавечага розуму, яна цесна звязаная з асабістымі рухамі цела і розуму. Прычым спачатку праз пазнанне матэрыяльных рэчаў ці прасторы (рух цела), а потым – праз пазнанне космасу ці часу (рух розуму).

У паэтычным зборніку Бабкова знаходзім і вобразы мінулага часу. У вершы «Углядаючыся ў югэн прамінулага часу» аўтар малюе пачуццё смутку-радасці пра мінулыя сустрэчы, яднанні, размовы «на самым скраі часу» – «Засталіся: яго нататнікі, яе сны, каляндар/ Два шалікі, зялёная лямпа, яе завушніцы/ Шклянка гарбаты, узьлёт ваяў, самота ў Cafe (выдз. – Л.Н.) / І боль у сьпіне, крыху вышэй за сэрца» [7, с. 22]. Прастора-часовыя вобразы, як бачым, не вызначаны лагічна, а ўяўляюць сабою набор рэчаў,

месцаў (тут ужо ўзгаданая прастора Кафэ) і эмоцый. Менавіта эмоцыі з'яўляюцца знакамі часу. Бясконцаць прасторы, згодна з будызмам, «не можа быць спасцігнута, ментальна прадстаўлена або вызначана, яна можа быць толькі перажыта. Толькі калі чалавек перажывае гэты вопыт, можна казаць аб адкрыцці часу як аб новым вымярэнні розуму» [8, с. 5].

Аб усходнім кірунку мыслення свайго героя-наратора Бабкоў гаворыць і ў «Хвілінцы». Ён падкрэслівае, што падчас пошукаў сэнсу, у дыскусіях з сучаснікамі «раптам усведаміў, што меў наўвазе Нагарджуна, гаворачы пра адсутнасць альбо пустэчу, з якой усё нараджаецца» [1, с. 23]. Заўважым, што ўсходні філосаф II–III стагоддзяў Нагарджуна ў «Шуньятасаптаці» гаворыць аб неіснаванні ў рэальнасці трох часоў (мінулага, сучаснага і будучага), бо яны ўзаемавызначаемы, і толькі суіснуюць. Вызначальнасць часу па катэгорыях мінулага, сучаснага і будучага – гэта справа мыслення; у рэальнасці – часу няма, яна ўяўляе сабою адзінае цэлае, якое складаецца з мноства імгненняў жыцця – ці хвілінак. З падобных хвілінак ці момантаў “прасвятлення” і складаецца светаўспрыманне.

Апавядальнік у рамане «Хвілінка...» параўноўвае хаду свайго героя з пошукамі пазнання, «як і ў пячоры Платона», дзе можна адкрыць «пэўныя адпаведнасці» [1, с. 20]. У кавярні «Хвілінка» адбываецца пазнанне свету, кафэ абарочваецца «пячорай Платона», пазнанне савецкага часу дапаўняецца адкрыццём гістарычнай ці марфалагічнай карціны свету.

Пашырэнне сэнсу можа мець не толькі міфалагічныя абрысы, але і экзістэнцыйна-асабовыя. Апавядальнік піша, што менавіта ў «Хвілінцы» «жыццё раптам адкрылася мне як кветка, ...гэта было не проста фізічнае пачуццё, а штосьці больш складанае і насычанае. Амаль неадсюль. Штосьці накіталт сартраўскай pausea. Памятаецца, у ягоным рамане галоўны герой патрапляе ў гэтую пастку» [1, с. 23–24]. Яшчэ адно літаратурнае падваенне сэнсу, бо «Тошнота» Сартра, ідыёлага экзістэнцыялізму, ёсць нішто іншае, як вобраз ментальнага ўспрыняцця свету вакол сябе, скрупулёзны самааналіз часу і прасторы.

У адрозненне ад сартраўскага, аналіз рэчаіснасці ў «Хвілінцы...» мае іншы настрой і ацэнку, не хвора-песімістычную, а наадварот – аптымістычную. Напрыклад, назіранні паэта Францішка, героя рамана за прыкметамі сацыяльнага рэальнага часу, заканчваюцца адкрыццём гармоніі свету: «...усе яго вершы здараюцца менавіта там, у прасторы, калі чалавек выходзіць з вусцішнага і бачыць – на хвіліну, хця б на хвіліну (вызд. – Л.Н.), - які неверагодна прыгожы і дасканалы наш свет, як усё тут страшна істотна і як прадумана» [1, с. 40]. Заўважым акцэнт на момантах адкрыцця свету, гэтыя хвілінкі робяцца «крысталамі часу» (Дэлэз), у якіх знікае несапраўднае, а застаецца галоўнае.

Пісьменнік застаецца верным стылістыцы сваіх папярэдніх твораў, сваёй філасофіі бачання. Яго новы твор убірае ў сябе ўсходнія ўяўленні аб часе. Але «Хвілінка» фіксуе асабістыя, сярэднеўрапейскія, знакі часу. Так, інтэрнацкі палёт-выратаванне герояў адбываецца, напрыклад, 24 жніўня 1984 г. [1, с. 231]. Сёння 24 жніўня – дзень незалежнасці Украіны, да яго абвяшчання ў 1991 г. як знаку пачатку перабудовы, ці новай палітычнай эпохі краін былога Саюзу, застаецца яшчэ шэсць гадоў. У 1984 г. нараджаецца і будучая каханая аўтара твора, да іх сустрэчы – дванаццаць гадоў. Падвоены час: палітычныя падзеі адбываюцца разам са знакамі асабістага чалавечага лёсу, у мінулым закладзена будучыня.

Агляд вобразаў часу рамана можна пачаць першым сказам твора, дзе сам аўтар канкрэтызуе хранатоп: «Францішак любіў казаць, што ён нарадзіўся ў гэтым часе і гэтым месцы толькі дзеля таго, каб пакаштаваць добрай кавы ў прыстойнай кампаніі» [1, с. 9]. «Гэты час» – савецкі час; «гэтая прастора» – мінская, беларуская, прастора. Яны аб'яднаныя жыццём пакалення васьмідзесятнікаў, ці «Тутэйшымі» (1987-1989), да якіх належыць аўтар. Яны самі абралі для сябе гэту назву – скіраваную ў мінулае (назва п'есы Я. Купалы 1920-х гг.) і прывязаную да месца нараджэння. Аўтар падкрэслівае пачатак гісторыі 1982 г. (год іх знаёмства-сустрэчы) і дадае, як піша апавядальнік «не з лёгкім сэрцам» [1, с. 32] метафарычны вобраз таго перыяду гісторыі – «была восень»: «Словы дрыжэлі і трапяталі, як тонкая павута ў восеньскім лесе [1, с. 20], «стаяла восеньская раніца 1982 года» [1, с. 23], «за вокнамі *Хвілінкі* амаль заўсёды была восень» [1, с. 32]. На вуліцах гучалі аптымістычныя лозунгі, «ўсё заставалася такім, як ёсць...у шапіках прадавалі *Правду і Вечерний Минск*, піянеры ўскідвалі рукі ў салюце і давалі клятву *жыць, як завяшчаў вялікі Ленін*, менскае метро рыхтавалася ўпусціць у свае светлыя залы савецкі народ беларускага разліву... І ў той жа час было ясна, што гэта толькі ілюзія, сон – усяго насамрэч няма» [1, с. 24–25]. Савецкая рэчаіснасць як восеньская ілюзія ці сон – такі вобраз для свайго часу абірае пісьменнік-філосаф.

У рамане не будзе распаўсюджанага ў літаратуры новай сацыяльна-палітычнай рэальнасці прапагандыскага вобразу савецкай утопіі, ад якога ідуць асацыяцыі да сонечнага летняга дня ці «города Сонца». Восеньскае «трызненне» ці «сыход» у рамане Бабкова дапаўняецца іншымі знакамі часу – цывілізацыйнымі і міфалагічнымі. Аўтар піша, што падзеі твора адбываюцца «ў эпоху непапраўнай дэградацыі свету, у часы *Калі-Югі*» [1, с. 9]. Узнікае новае вымярэнне часу – індусцкае, звязанае з «сумеречным» (ці восеньскім?) перыядам чалавечай гісторыі, які пазначаны хваробамі, войнамі і вызначалася хвілінамі (!) з жыцця Брахмы. Такім чынам, з асобнымі дапаўненнямі-знакамі ў кнізе ўзнікаюць іншыя вымярэнні часу, якія яшчэ неабходна чытачу расшыфроўваць.

Дапаможнікам для чытання рамана «Хвілінка...» становіцца новая аповесць Ігара Бабкова «Францішак: словы за вакном» [9], якая не проста працягвае гісторыю аднаго з трох (аўтар называе яго галоўным) герояў «Хвілінкі...», але вяртаецца да падзей папярэдняй кнігі, тлумачыць іх. Словамі Францішка з новага твора вымяраецца значнасць і складнасць савецкага часу «Хвілінкі...»: «Не прастора, а час ёсць нашым сапраўдным домам, – запісаў ён калісьці даўно, за стойкай аднаго менскага бістро. Час, у якім мы былі і адбыліся. Мілы прытулак, пяшчотны і эфемерны» [9, с. 23]. Францішак гаворыць аб часе «Хвілінкі...» як аб новым нараджэнні, якое было экзистэнцыйна не простым: «Ісці па плыні, разам з усімі было немагчыма. Можна было пайсці насуперак. Насустрэч плыні. Альбо ўвогуле спыніцца. Адысці ўбок. Урэшце ён адважыўся. Спыніцца. Паставіць крыж. Памерці і нарадзіцца зноў...» [9, с. 27]. Аўтар гаворыць аб перамозе над часам, аб выхаду з яе прыроднага кола паўтараў, каб набыць сэнс свайго жыцця, значнасць асабістай хвіліны ў космасе. Францішак здолеў зрабіць гэта: «Канец свету – але якога менавіта свету? – запісаў Францішак» [9, с. 38]. Гістарычная прастора і сцяжынкi асабістага жыцця, цывілізацыйная цыклічнасць і імгненні быцця чалавека – галоўная праблематыка твораў Ігара Бабкова.

Заклучэнне. Кнігу «Хвілінка. Тры гісторыі» сам аўтар вызначае як сагу [2, с. 10]. Жанравыя характарыстыкі сагі звязаны з гераічнымі ўчынкамі, значнымі палітычнымі падзеямі і з міфалагічным уяўленнем аб часе. У сучасным філасофска-літаратурным рамане Ігар Бабкоў вяртаецца да старой паэтыкі, каб стварыць «узornaе» ўяўленне аб гісторыі свайго часу. Словамі апавядальніка «Хвілінкі...», «узornaе» твор – «не ў тым сэнсе, што ён прагучаў і быў пачуты тады, у сваім часе, і надалей заняў пачэснае месца ў зборніках і анталогіях. Не, ён так і застаўся асабістым дакументам» [1, с. 47]. Як у фальклорных тэкстах, як у сазе тут гістарычнае адлюстроўваецца праз адзінкавае, гераічнае, перажыванне ці барацьбу з няўмольным часам.

Постмадэрнісцкая складанасць, філасафічнасць вобразу часу ў сучаснай сазе Ігара Бабкова «Хвілінка. Тры гісторыі» патрабуе далейшага сацыякультурнага аналізу, гаворачы словамі апавядальніка «Хвілінкі...», яго яшчэ трэба «вытлумачваць, падрабязна, слова за словам, расплятаючы нітку сэнсу» [1, с. 47].

ЛІТАРАТУРА

1. Бабкоў, І. Хвілінка. Тры гісторыі / І.М.Бабкоў. – Мінск : Логвінаў, 2013. – 232 с.
2. Бобков, И. Литературную моду диктуют большие издательства / Интервью Л. Рублевской с И.Бобковым // Беларусь сегодня. – 31 окт. – 2013. – С. 10.
3. Шылец, А.М. Міфалагічная сімволіка сну ў паэтычным зборніку І. Бабкова «Герой вайны за празрыстасць» / А. Шылец // Праблемныя напрамкі развіцця мастацкай творчасці і вербальнай культуры нацыі. – Матэр. Міжнар. навук. канф., 20–21 лістапада 2003 г. – Мінск : Беларус. дзярж. пед. ун-т імя Максіма Танка», 2004. – С. 195–197.
4. Бабкоў, І.М. Адам Клакоцкі і яго цені. Раман у дзесяці гісторыях / І.М. Бабкоў. – Менск : БАС, 2001. – 110 с.
5. Бабкоў, І.М. Каралеўства Беларусь. Вытлумачэнне ру[і]наў / І.М. Бабкоў. – Мінск : Логвінаў, 2005. – 142 с. (Галерэя «Б»).
6. Книга сновидений / сост. Х.Л. Борхес. – СПб. : Амфора, 2005. – 303 с.
7. Бабкоў, І.М. Засынаць, прачынацца, слухаць галасы рыб : вершы / І.М. Бабкоў. – Мінск : І.П.Логвінаў, 2009. – 118 с. (Галерэя «Б»).
8. Далькова-Парфинович, В.С. Калачакра, прастарнство и время в тибетском буддизме / В.С. Далькова-Парфинович // Практика Калачакры / Гленн Муллин. – М. : Беловодье, 2002. – С. 5–22.
9. Бабкоў, І.М. Францішак: словы за вакном / І.М. Бабкоў // Дзеяслоў. – 2016. – №3 (82). – С. 20–65.

Поступила 14.10.2016

IMAGES OF TIME IN NOVEL I. BOBKOVA

N. LYSOVA

Article discusses the images of time in the novel by Igor Bobkov "Minute. Three stories." In the study of the historical relations, the Soviet time and space to the world of feelings and experiences of the characters reveal the specific features of the culture of the author, who belongs to a generation "Tuteyshih" generation of writers who came to literature in 1980-s. a new aesthetic program before the period of socio-cultural adjustment.

Keywords: time-space, Buddhism, existentialism, post-modernism.

УДК 781.8(315):[78.046.1+398]

МИФИЧЕСКИЕ ИСТОКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ДРЕВНЕГО КИТАЯ

ЛЮ ЯНЬ

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

Раскрывается деятельность мифологических культурных героев по созданию артефактов музыкального искусства древнего Китая. Отмечается, что в богатой китайской мифологии становлении и развитию музыки в период архаики содействовали многие персонажи мифов. Миф стоит у истоков всех жанров китайского музыкального искусства, а мифологические мотивы древнего Китая участвуют в создании многих современных музыкальных сюжетов.

Ключевые слова: культурный герой, культура, Китай, миф, мифология, музыка.

Введение. На заре человеческой истории субъекты архаического китайского общества из материалов природы создавали технические конструкты – вещи, удовлетворяющие в первую очередь их утилитарные потребности. Историко-типологическое сравнение китайских мифов свидетельствует об участии мифических героев в творении артефактов духовной культуры. Мифы о деятельности культурных героев соотносятся с развитым родовым обществом и периодом его разложения. Эти вошедшие во многие письменные памятники мифы переоформлялись, реконструкция их осуществлялась путем тщательного анализа нарративных и археологических источников с привлечением сравнительно-типологических данных. Мифы о героях представляют собой памятники первобытного фольклора родовой эпохи, они идеологически синкретичны и заключают в себе в неразвернутом еще виде зародыши религии и донаучных представлений о происхождении природы, человека, общества и первых феноменов материальной и духовной культуры.

Уже на ранних этапах культурогенеза у населяющих древний Китай этносов формировалось художественное мышление, способствующее становлению и развитию духовной культуры. Как известно, в доисторические времена искусство носило синкретический характер, его виды не разделялись, были вплетены в практическую деятельность человека, выполняли в основном утилитарные функции. Российский синолог Н. Федоренко отметил, что «в древнекитайской теории поэтическое и музыкальное начало разделить практически невозможно. Лирические стихи пелись, а гимны, оды исполнялись под музыкальный аккомпанемент» [1, с. 19]. Это же можно сказать и о танце, который не отделялся от музыки. На теснейшую связь танцевального и музыкального искусств указывает Сунь Цянь: в древнем Китае сложилась традиция «исполнять танцы с музыкальными инструментами в руках – барабанами, флейтой, пиной; музыканты, аккомпанирующие танцу, находились рядом с танцующими» [2, с. 17].

Цель исследования – раскрыть мифологическую сущность китайского музыкального искусства.

Основная часть. Становление искусства, в т.ч. и музыкального, в Китае началось примерно 3 тысячи лет назад. В соответствии с китайской мифологией первыми творцами были культурные герои. В период правления мифического Желтого императора, согласно мифологии, музыканты уже искусно исполняли несколько мелодий. Одну из них, как явствует из одного героического мифа, сочинил культурный герой Хуан-ди в честь духов и божеств, с которыми он встретился на Великой западной горе – Ситайшань. Миф повествует: «Возрадовался Желтый император и сочинил музыку, получившую название *цинцзяо*. Она была печальной, волнующей и поистине могла тронуть небо и землю, взволновать богов и бесов» [3, с. 116]. Эта музыка предназначалась только для избранных, ее нельзя было слушать простым смертным.

Мифы донесли до наших времен также эпизод из жизни цзиньского князя Пин-гуна, правившего в период Весны и Осени (770–476 гг. до н. э.). В тексте мифа упоминается уже несколько мелодий. На одном из пиров в честь вэйского князя Лин-гуна, устроенного Пин-гуном, говорится в мифе, придворные музыканты исполняли печальные мелодии *циншан*, *цинчжи* и *цинцзяо*. В предании сообщается, что Пин-гун жестоко поплатился за то, что приказал своему музыканту играть сочиненное Хуан-ди цинцзяо. Во время исполнения этой мелодии налетел страшный ураган, разрушивший дворец, а в царстве три года стояла страшная засуха. Культурному герою Хуан-ди древнекитайская мифология приписывает изобретение ударного музыкального инструмента – барабана из шкуры дикого зверя Куя, у которого было человеческое лицо, тело обезьяны и он умел говорить человеческим языком. Палочку для барабана Желтый император сделал из самой большой кости бога грома Лэй-шэня. Ударный инструмент, согласно мифу, обладал необычными качествами: когда «ударили по барабану девять раз – и в самом деле загудели горы,

откликнулись им долины, изменился цвет земли и неба, воспрянули духом воины Хуан-ди, а Чи-ю и его воины перепугались насмерть» [3, с. 125]. Фрагменты текстов древнекитайских мифов, реконструированных нами, свидетельствуют об изобретении барабана и другими мифическими героями. В «Каталоге гор и морей» есть фрагмент текста о генеалогии первопредков: «Внук Предка Огня (Яньди) Старший Дядя Холм (Болин) сошелся с женой Уцюаня, Женщиной-Холмом Юаньфу. Юаньфу носила плод три года. Она родила Длинный Барабан. Длинный Барабан первым сделал колокол, создал мелодию» [4, с. 128]. В этом же древнейшем памятнике письменности содержится этиологический миф о барабане: «Гора-Колокол. Ее сын носит имя Барабан (Гу)» [4, с. 41].

Анализ древнекитайских мифов, связанных с происхождением барабана как ударного музыкального инструмента, свидетельствует, что барабан был центральным культовым предметом. Он в китайской мифологии был тесно связан с военными культурами и обрядами. Так, Масперо отмечает, что перед походом барабану святилища бога Земли приносилась кровавая жертва, после чего барабан везли на колеснице впереди выступающего войска [5, с. 142]. На культовую роль барабана в ритуалах военного триумфа указывает также М. Гране [6, с. 209]. Барабаны являлись символом власти и военных побед. В процессе текстологического анализа древнейшего литературного памятника «Шицзин» («Книга песен и гимнов») (8 в. до н.э.) нам удалось обнаружить песню «Лишь барабан большой услышал», которая запечатлела культовую функцию этого музыкального инструмента: «Лишь барабан большой услышал. – / Сразу вскочил, оружие взял. / Рвы там копают в родной земле, / В Цао возводят высокий вал» [7, с. 41]. Исследование функций барабана показывает, что данный ударный инструмент входил также в число ритуальных предметов заупокойного культа. Известно, что музыка в период архаики осознавалась как сакральная. Поэтому наряду с другими музыкальными инструментами барабан использовался в погребениях. Об этом помимо мифологии свидетельствуют археологические раскопки древних захоронений, где среди культовых предметов встречается много бронзовых барабанов.

В «Каталоге гор и морей» нам удалось обнаружить фрагмент текста, который повествует о мифических героях, причастных к изобретению некоторых других музыкальных инструментов. Согласно преданию, «Предок Выдающийся (Цзюнь) родил Веселящегося Дракона (Яньлуна), который изобрел лютню и гусли» [4, с. 129]. Легендарный бессмертный царевич Ванцзы Цяо чжоуской династии (6 в. до н.э.) был искусным игроком на губном органчике [8, с. 139]. Отдельные фрагменты мифов позволяют определить происхождение ряда старинных музыкальных инструментов, изготовленных культурными героями. Выше отмечалось, что барабан был изготовлен Хуан-ди, отец Шуня Гу-сю изобрел гусли, а усовершенствовал их мудрый Шунь. Широко распространенными инструментами была цитра, лютня, флейта. Популярным – ударный музыкальный инструмент «цин» в виде пластины, изогнутой углом и сделанной из нефрита, камня, меди.

В древнекитайских памятниках часто упоминается имя культурного героя Шуня, правившего древним Китаем в 3-м тысячелетии и передавшем трон Юю. Среди многих деяний Шуня в древнейших письменных памятниках «Весны и Осени Люя», «Книге исторических преданий», «Беседах и суждениях», «Исторических записках» Сыма Цяня сообщается о его музыкальном творчестве. В них отмечается, что Шунь с ранних лет очень любил пение и музыку. Став правителем после Яо, он приказал главному музыканту Яню прибавить восемь струн к пятнадцатиструнным гуслиям, изготовленным его отцом Гу-сю. Чжи он велел исправить мелодии «девять призывов», «шесть цветений», «шесть рядов», созданных наставником музыки Сянь-хао. Мелодия *шао* исполнялись на цитре в сопровождении флейты (сяо). Сам Шунь, как говорится в преданиях, любил играть на пятиструнной цитре и петь сочиненную им песню «Южный ветер». Мелодия шао очень нравилась Конфуцию. В «Беседах и суждениях» говорится: «Учитель сказал: «Мелодия *шао* очень красива и очень приятна. А мелодия *и* хотя и очень красива, но не столь приятна» [3, с. 379]. Один из мифов, вошедших в «Каталог гор и морей», передает нам имя культурного героя, создавшего музыкальную мелодию: «Заклинающий огонь родил Наследника Длинной лютни. Он поселился на горе [Дерева] яо. Первый создал музыкальную мелодию» [4, с. 119].

В поздней китайской народной мифологии широко известен герой Удай Юаньшуй, живший во времена Пяти династий (907–960 гг.) и почитаемый как покровитель музыкантов. Особенно его дух почитали в провинции Фуцзянь, где он отождествлялся со знаменитым танским музыкантом Лэй Хайцином. Удай Юаньшуй изображен на картинах и статуях в храмах вместе с аккомпанирующими ему музыкантами, двумя мужчинами и двумя женщинами [8, с. 709].

Таким образом, сравнительно-типологический анализ древнекитайских мифов и текстов ранних письменных памятников Китая свидетельствуют, что становление и развитие музыкального искусства древние китайцы связывали с деятельностью мифических культурных героев, что нашло довольно полное отражение в китайской мифологии. При их содействии в период с 2070 г. по 221 г. до н.э. (Пять династий) сформировались основные жанры музыкального искусства: обрядовая, народная и дворцовая

музыка. Инструментальная и вокальная музыка искони была языком чувств древних китайцев, ее творцы умело пользовались богатейшей палитрой звуков, создавая свои музыкальные образы. Автор древнекитайского трактата «Юэци» Гунсун Ни-цзы писал: «Музыка возникает из движения души человека. Когда ваши чувства возбуждены под воздействием внешнего мира, вы их выражаете своим голосом, то есть ваш голос должен соответствовать возникшим чувствам» [7, с. 20]. Музыка в контексте древнекитайской мифологии, на наш взгляд, указывает на то, что она была более чем стихией человеческих чувств, более чем выражением раздумий, печали или лирических настроений.

Исследование текстов ранних мифов показывает, что господствующее положение в музыкальном искусстве древнего Китая занимала придворная музыка. Объединенная вместе с поэзией и танцем, она существовала в общем синкретическом искусстве «юэ». Российский синолог Э.М. Яншина высказывает мысль, что с помощью ритуальной музыки «ли юэ» древние цари умиротворяли народ [9, с. 31]. Гунсун Ни-цзы утверждал, что существует взаимосвязь между музыкальными мелодиями и характером управления страной. Когда в мире царит порядок, рассуждал он, то мелодии спокойны и тем самым выражается радость по поводу гармоничности правления; когда в мире царит беспорядок, то в мелодиях звучит недовольство и тем самым выражается гнев по поводу того, что правление порочно; в государстве, которое гибнет, мелодии печальны, и в них выражаются переживаемые народами трудности [7, с. 20].

Музыка в период архаики становится государственным культом и приобретает государственное значение: она служила средством не только постижения, но и воздействия на нравы и настроения народа, на управление людьми, удержание их в покорности и смирении. Именно регулятивная функция музыки объясняет возникновение в древнем Китае специальных государственных учреждений по подготовке музыкантов. Уже в период правления династии Западная Чжоу (1046–771 гг. до н.э.), было создано первое в истории Китая музыкальное учреждение Чуньгунь. Целью его, отмечает Ху Ицюзань, становится «воспитание чистых теоретиков (людей, которые могут преподавать мораль и этику), а главным принципом было взаимодействие музыки, поэзии и литературы» [3, с. 5]. Вначале обращалось основное внимание на практическое обучение навыкам исполнения обрядовой музыки. О масштабах воспитания музыкантов можно судить по количеству его сотрудников: 1400 человек. В это время сформировалась двухзвенная система музыкального образования: дети дворян обучались в государственных музыкальных учреждениях, а сельская молодежь – в местечковых. Освоение музыки становится в учебных заведениях обязательным предметом среди «шести искусств»: этики, музыки, стрельбы, езды верхом, каллиграфии и математики. В I-м тысячелетии до н.э. музыкальное искусство постепенно выделяется в отдельную область духовной культуры. Свидетельством тому служит наличие в древнем Китае разветвленных музыкально-организационных структур, как Юефу (Дворец музыки), Циншаншу (Государственный музыкальный совет), Тайчансы (Монастырь Спокойствия), Цзяофан (Мастерская), Лиюань (Музыкальное учреждение) и др. В названных учреждениях в основном обучали мастерству игры на музыкальных инструментах, а также хоровому пению и танцу.

Пристальное внимание древнекитайского государства к музыкальному искусству содействовало широкому развитию в архаический период инструментальной, камерно-вокальной и хоровой музыки. Разнообразие жанров наглядно демонстрирует древнейший сборник стихов-песен и гимнов «Шицзин» [7] (8 в. до н.э.), состоящий из трех частей: «Фэн» (народная поэзия), «Яюэ» (оды «дая» и «сяюя»), «Сун» (дифирамбы). Современные музыковеды интерпретируют их как жанровые группы: народная музыка, авторская музыка и культовая музыка.

Составить представление о народно-песенном творчестве древнего Китая можно с помощью текстологического анализа этого древнейшего памятника поэтической культуры Поднебесной, где в разделе «Гофын» («Нравы царств»), содержатся мелодии песен пятнадцати, различных царств Китая времен архаики. На наш взгляд, «Гофын» имеет наибольшую художественную ценность, так как здесь собраны народные песни древнего Китая. Культурные герои, создавшие их, жили среди народа, выражали его мысли, отражающие различные стороны жизненного и художественного опыта, непосредственного и зоркого видения окружающей авторов песен реальности. В «Шицзн» вошли песни труда, посвященные теме земледельческих работ. Они корнями глубоко уходят в щедрую почву народного творчества. Песни «Подорожник», «Удары звучат далеки, далеки», «Собрала я лакрицу», «Песня о седьмой луне», [7, с. 28, 92–93, 101, 118] и др. воссоздают правдивую колоритную картину жизни и быта китайского народа в эпоху раннего его развития.

Значительное место в «Нравах царства» занимают лирические и любовные песни, с их обаянием, радостным чувством молодости, задушевностью. Эти песни представлены в «Гофыне» щедро. Лиризмом

и торжественностью исполнены песни «Встреча невесты», «Песнь о невесте», «Выезд невесты», «Тихая девушка» [7, с. 24, 27, 30, 49] и др. Для них характерны предельно скупые изобразительные средства, лаконизм, фразеологические повторы, рефрены. Каждая народная песня имеет законченный сюжет, отличается цельностью, единой внутренней темой. Центральной проблемой народного песенного творчества является человек и его отношение к явлениям природы, окружающему миру, людям. Народным песням присущи лаконизм, богатство экспрессии, стилистическое совершенство. Они исполнены аллегорий, символики и олицетворений, афоризмов, рожденных вековой мудростью народа, горьким опытом, закрепленным и увековеченным их создателями. Анализ текстов песен, их языка, символов, стилистики свидетельствует, что их создатели мастерски владели всей музыкальной и живописной силой образного языка.

В вокальном искусстве древнего Китая значительное место занимают гимны «сунн». Например, в «Шицзин» содержится сорок старинных торжественных и хвалебных храмовых песнопений, культовых гимнов в честь духов, предков и мудрых царей периода архаики. Эти произведения в своем большинстве, по-нашему мнению, были сложены придворными поэтами в честь правителей династии Чжоу: Тай-вану и Вэнь-вану, У-вану и Чэн-вану [7, с. 281, 283] и др. В них перечисляются военные подвиги древних правителей, их мудрые деяния. Такие произведения исполнялись в сопровождении соответствующей музыки. Их отличает довольно богатая словесная орнаментация, которая углубляет впечатление торжественности, подчеркнутой высокопарности, восторженности.

На более высокий уровень развития поднимается музыкальное искусство эпохи правления династий Весны и Осени и Воюющих княжеств (476–221 гг. до н.э.). Исполнительское мастерство достигает высокого уровня. Во всех областях древнего Китая прославлялись имена славных музыкантов Бо Я, Ши Вэна, Ши Куана. В этот период зарождаются основы теории музыки. Примером теоретического трактата является сборник 23 статей Сюньцзы, созданный в традициях конфуцианской школы. В этот исторический период создаются такие музыкальные композиции, как «Высокая гора» и «Проточная вода». Дошедшие до нашего времени письменные источники позволяют утверждать о значительном усовершенствовании созданных культурными героями музыкальных инструментов. В сборнике «Шицзин» имеется описание уже двадцати пяти самых древних музыкальных инструментов – струнных, духовых, ударных (ди, гуань, накры, сюань, сэ, цин, лчжун, шэн, юэ и др.). Воспитание музыкантов осуществлялось по конфуцианской модели, в основу которой были положены два принципа: собственная исполнительская практика преподавателя и позитивное воздействие музыки на развитие традиционного мышления общества, обычаи и привычки.

Согласно Цао Шули, в 3-м в. до н.э. «Сборник стихов юэфу» состоял из песен жанров «сянхэгэ» и «цингэ», которые мастерски исполнялись с аккомпанементом на инструменте цинь. Распространение в это время получили и такие жанры, как баллада, сольная ария «тугэ» и «дангэ» – миниатюрные формы, где один певец солирует, а трое подпевают [10, с. 7]. Широко известен был также вокальный цикл «Сюита из 18 пай» для флейты хуцзя и др.

Заключение. Таким образом, анализ содержания разнообразных китайских мифов и древних литературных текстов показывает, что образ героя-музыканта постоянно присутствует в пластах древней этнической культуры Китая, устойчиво сохраняя его основные черты. Сравнительно-типологический анализ мифов и мифологем произведений устного народного творчества свидетельствует, что герой-музыкант являлся своеобразным ключом, открывающим мир идеального и впускающим живую воду в мир реального. Миф стоит у истоков всех жанров современного китайского музыкального искусства. Мифологические мотивы способствуют развитию многих музыкальных сюжетов. Глубинный смысл символических образов и мотивов мифов о герое-музыканте переосмысливается сегодня композиторами и исполнителями, воплощается в разнообразных жанрах музыкального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федоренко, Н. Древнейший памятник поэтической культуры Китая / Н. Федоренко // Шицзин. Книга песен и гимнов / пер. с кит. А. Шуткина // Шицзин. – М.: Худож. лит., 1987. – С. 3–22.
2. Цянь Сыма. Исторические записки (Ши цзи) / Сыма Цянь; пер. с кит. и коммент. Р.В. Вяткина и В.С. Таскина; под общ. ред. Р.В. Вяткина; вступ. ст. М.В. Крюкова. – Т. 1. – М.: Наука, 1972. – 439 с.
3. Юань Кэ. Мифы древнего Китая / Кэ Юань; пер. с кит. Е.И. Лубо-Лесниченко, Е.В. Пузицкого. – М.: РИСО АН СССР, Наука, 1965. – 496 с.
4. Каталог гор и морей (Шань Хай Цзин) / пред., пер. и коммент. Э.М. Яншиной. – М.: Наука, 1977. – 235.
5. Maspero, H. La Chine Antique / H. Maspero. – Париж, 1955. – 407 p.
6. Granet, M. Danses et legends dela Chine / M. Grantt. – Париж, 1926. – 376 p.

7. Шицзин. Книга песен и гимнов / Шицзин ; пер. с кит. А. Шуткина. – М. : Худож. лит., 1987. – 351 с.
8. Рифтин, Б.Л. Ванцзы Цяо / Б.Л. Рифтин // Мифология : иллюстрир. энцикл. словарь / гл. ред. Е.М. Мелетинский. – СПб. : Фонд «Ленинград. галерея», АО «Норинт», 1996. – С. 139.
9. Яншина, Э.М. Формирование и развитие древнекитайской мифологии / Э.М.Яншина. – М. : Наука, 1984. – 248 с.
10. Цао, Шули. Особенности развития камерно-вокальных и хоровых жанров в музыке Китая : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / Шули Цао. – Белорус. ун-т культуры и искусств. – 2010. – 23 с.

Поступила 04.10.2016

MYTHICAL ORIGINS OF ANCIENT CHINA MUSICAL ART

LIU YAN

The report reveals the activities of the mythological heroes of cultural artifacts to create musical art of ancient China. It is noted that in the rich Chinese mythology the establishment and development of music in the Archaic period have contributed to many of the characters of myths.

Keywords: *cultural hero, culture, China, myth, mythology, music.*

УДК 316.7

**ПАСТАНОЎКА ДАСЛЕДЧАЙ ПРАБЛЕМЫ:
МОЎНЫЯ НАЛАДКІ ІНТЭРНЭТ-КАРЫСТАЛЬНІКАЎ ЯК АБ'ЕКТ ДАСЛЕДАВАННЯ****А.Д. КРЫВАЛАП**
(*Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт*)

Разглядаюцца даследчыя падыходы да вывучэння праблемы выкарыстання мовы пад час інтэрнет-камунікацыі. Разглядаюцца выніковыя справаздачы розных даследаванняў, якія закранаюць пытанне мовы (Getius, Google, UNESCO), зробленыя як на лакальным матэрыяле (Беларусь), так і на глабальным узроўні. Абгрунтавана наяўнасць лакуны ў пытаннях узаемадачынэння моўнай практыкі інтэрнет-карыстальнікаў і новых медыя. Паказаны наяўныя абмежаванні выкарыстання колькаснай метадалогіі вывучэння моўных наладак карыстальнікаў, вызначаны далейшыя накірункі вывучэння з дапамогай якаснай метадалогіі.

Ключавыя словы: ідэнтычнасць, мова, інтэрнет-карыстальнікі, якасныя метады даследаванняў.

Уводзіны. На сённяшні дзень мы бачым паступовае павелічэнне статыстычных дадзеных адносна аўдыторыі карыстальнікаў інтэрнэта. Аднак павелічэнне колькасці дадзеных не гарантуе хуткага пераходу колькасці ў якасць. Дзеля таго каб не чакаць, калі пачнецца гэты пераход колькасці ў якасць, мы паспрабуем азначыць наяўныя праблемы з нашымі ведамі адносна інтэрнет-аўдыторыі. З аднаго боку, мы бачым, што існуюць рознастайныя дадзеныя пра аўдыторыю карыстальнікаў інтэрнэту ў Беларусі, а з іншага – мы не маем пераканаўчых дадзеных, якія б красамоўна сведчылі пра моўныя практыкі вывучаемай супольнасці. Больш за тое, мы бачым лакуну ў ведах адносна дадзеных пра інтэрнет-карыстальнікаў у пытаннях выкарыстання моўных наладак. З гэтага вынікае некалькі супярэчнасцей адносна колькасці карыстальнікаў у штодзённай практыцы. Але ж менавіта ў гэтым і можа быць шанец для магчымых сацыяльна-культурных пераўтварэнняў у будучыні.

Артыкул прысвечаны абгрунтаванню значнасці вывучэння моўных практык інтэрнет-карыстальнікаў, у першую чаргу ў сэнсе выкарыстання моўных наладак. Глабальнае *даследчае пытанне* можа быць сфармулявана наступным чынам: як звязана выкарыстанне мовы пад час камунікацыі ў інтэрнэце з уласнай культурнай ідэнтычнасцю? Але перш чым знайсці адказ на яго, нам патрэбна вырашыць больш простае пытанне: што мы не ведаем пра аўдыторыю ці дзе памыляемся ў нашых ведах і чаму гэта важна? Такім чынам наша даследчае пытанне можа гучаць так: ці магчыма спажыванне мовы? І што мы можам, наогул, пра гэта ведаць? Калі разглядаецца працэс камунікацыі як спажыванне інфармацыі, то звычайна даследуюць змест паведамленняў і разнастайныя мэтададзеныя, якія могуць зацікавіць патэнцыйных рэкламадаўцаў. Чаму пытанне мовы ў інтэрнет-камунікацыі не з'яўляецца цэнтральным? Ці можам мы сказаць, што выкарыстанне онлайн-перакладчыкаў цалкам вырашае праблему, з-за якой не была дабудаванай Вавілонская вежа?

Асноўная частка. Што мы ведаем на сённяшні дзень пра інтэрнет-карыстальнікаў? Ёсць рэпрэзентатывныя дадзеныя па колькасці інтэрнет-карыстальнікаў у Беларусі. Няўхільна расце колькасць карыстальнікаў мабільным інтэрнэтам. Хуткасць прыросту колькасці карыстальнікаў не можа не радаваць. Аднак менавіта тут можам зразумець, што павелічэнне колькасці статыстычных дадзеных не прыводзіць да якасных змен у нашых ведах аб карыстальніках. Спачатку мы разгледзім дадзеныя на прыкладзе Беларусі, а потым у глабальным кантэксце.

Што прапаноўвае статыстыка? Калі звярнуць увагу на колькасць розных сацыялагічных даследаванняў, якія звязаныя з выкарыстаннем інтэрнэта, то ўзнікае пэўнае аптымістычнае адчуванне, што ў інтэрнэце ўсё дакладна падлічана і няма аніякіх праблем з тым каб атрымаць дадзеныя. Але ж гэта залежыць ад таго, на якія пытанні даследчык шукае адказы.

Вядома, што ў Беларусі ў 2016 годзе колькасць інтэрнет-карыстальнікаў перавышае лічбу пяць мільёнаў чалавек [1], што, у сваю чаргу, больш чым 50% усяго насельніцтва. Але што мы ведаем пра іх? Сацыяльна-дэмаграфічныя характарыстыкі, як і звесткі пра тэхнічны бок іх кам'ютараў, добра вядомыя. Мы можам бачыць дынаміку выкарыстання розных браўзераў, папулярнасць аперацыйных сістэм, памеры экранаў смартфонаў і шмат чаго іншага. Але ж што мы ведаем наконт мовы карыстальнікаў? Вельмі мала.

Дадзеныя на ўзроўні Беларусі пра мову мы можам даведацца з дапамогай расійскага сэрвіса статыстыкі LiveInternet. Па стану на кастрычнік 2016 ён налічыў 6 510 537 наведвальнікаў з Беларусі і 112 789 299 з Расіі [2]. Падкрэслім, што наведвальнікі не тое самае, што сапраўдныя людзі. Бо кожны чалавек можа карыстацца доступам у сеціва з дапамогай розных прыстасаванняў (смартфон, планшэт,

камп'ютар і інш.). Калі мы звернем увагу на моўныя наладкі, пра якія ёсць дадзеныя ў гэтай сістэме статыстыкі, то высветліцца, што сітуацыя яшчэ больш забытаная. Перш за ўсё падкрэслім, што сістэма ўлічвае моўныя наладкі браўзера, а не карыстальнікаў. Так сярод гэтых шасці мільёнаў наведвальнікаў з Беларусі знайшлося толькі некалькі сотняў, якія адмыслова свядома ўсталявалі беларускую мову (міжнародны код мова-краіна [be-by]) для сваіх браўзераў. І каля ста тысяч карыстальнікаў абрала рускую мову ў Беларусі (мова-краіна [ru-by]). Па-другое, гэта справаздача адлюстроўвае колькасць наведвальнікаў з рознымі моўнымі наладкамі. Карыстальнік мае магчымасць самастойна ў браўзеры сфармаваць моўны спіс, каб сайты, якія маюць некалькі моўных версій, мелі магчымасць адкрываць карыстальніку старонкі на абранай мове. І тут адлюстроўваецца толькі першая мова, найбольш пажаданая з пункту гледжання карыстальніка. Але колькі карыстальнікаў ведаюць пра магчымасць персаніфікацыі і выкарыстоўваюць яе? На гэта пытанне няма адказу, як і няма дадзеных пра мову саміх карыстальнікаў.

У сувязі з гэтым непазбежна ўзнікае некалькі пытанняў: якімі мовамі карыстаюцца астатнія шэсць мільёнаў беларускіх наведвальнікаў? Пры гэтым колькасць карыстальнікаў з расійскай мовай у браўзеры перабольшвае колькасць насельніцтва Расійскай Федэрацыі.

У якасці станоўчага прыклада вывучэння інтэрнэт-карыстальнікаў па моўных пытаннях варта адзначыць даследаванне літоўскай аўдыторыі, калі папулярнасць тых ці іншых літоўскіх інтэрнэт-рэсурсаў залежыць ад мовы карыстальніка [3]. Падкрэслім, што гэта не вывучэнне відавочнага, што звычайная мова карыстальнікаў звязана з мовай інтэрнэт-рэсурсаў, а менавіта: якія літоўскія рэсурсы больш папулярныя сярод носьбітаў літоўскай, польскай і рускай мовы.

На гэтым аптымізм можа і скончыцца, бо дадзеных, якія б сведчылі пра моўныя перавагі карыстальнікаў, усё менш і менш. Але можам звярнуцца да вынікаў даследаванняў, якія тычацца выкарыстання розных моў на глабальным узроўні. Кампанія Internet World Stats прадстаўляе свае вынікі даследавання «Топ 10 моў, якія выкарыстоўваюцца ў Сеціве» па стану на 30.06.2016 [4]:

Мова	Карыстальнікі інтэрнэту па мове	Пранікненне інтэрнэту (% папуляцыі)	Карыстальнікі інтэрнэту % ад сусветнай колькасці карыстальнікаў	Сусветная папуляцыя носьбітаў мовы (2016)
Англійская	948 608 782	67,8	26,3	1 400 052 373
Кітайская	751 985 224	53,1	20,8	1 415 572 934
Іспанская	277 125 947	61,6	7,7	450 235 963
Арабская	168 426 690	43,4	4,7	388 332 877
Партугальская	154 525 606	57,9	4,3	266 757 744
Японская	115 111 595	91,0	3,2	126 464 583
Малайская	109 400 982	37,8	3,0	289 702 633
Руская	103 147 691	70,5	2,9	146 358 055
Французская	102 171 481	25,9	2,8	393 892 299
Нямецкая	83 825 134	88,3	2,3	94 973 855

У тлумачэнні прадстаўленых дадзеных гаворыцца, што многія людзі ведаюць больш за адну мову. Але для таго, каб выніковыя лічбы колькасці інтэрнэт-карыстальнікаў не перабольшылі колькасць насельніцтва на планеце, кожны карыстальнік адносіўся да носьбіту толькі адной мовы. Гэта не магло не адбіцца на якасці дадзеных. Так нямецкая мова звязваецца выключна з насельніцтвам ФРГ, але ж як быць з Аўстрыяй і Швейцарыяй?.. Сусветная папуляцыя носьбітаў рускай мовы, на думку даследчыкаў, абмежаваная колькасцю насельніцтва Расійскай Федэрацыі. Відавочна, што ёсць пытанні да вынікаў і дадзенага даследавання.

Наступнае пытанне, якое можа быць звязана з выкарыстаннем мовы: якая мова выкарыстоўваецца на сайтах у дамене “.by”? Зразумела, што беларускія сайты не абмяжоўваюцца выключна даменнай зонай “.by”, але гэта іншая дыскусія, дзе злучаны паміж сабой дамен і прыналежнасць сайта. Таму тут проста звернем сваю ўвагу на статыстычныя дадзеныя сайтаў у дамене “.by”. У адпаведнасці з дадзенымі w3techs – даследчай структуры Q-Success Web-based Services – па стане на кастрычнік 2016 года, сярод сайтаў у дамене “.by” расійскую мову выкарыстоўваюць 88,7%, англійскую – 9,5%, беларускую 1,4% [5]. А ў глабальным маштабе сайты на беларускай мове займаюць менш чым 0,1% усіх вядомых.

У асобным даследаванні «Дванаццаць гадоў вымярэння моўнай разнастайнасці ў Інтэрнэце: баланс і перспектывы» са спасылкай на дадзеныя Google ад 3.07.2008 прыводзіцца колькасць web-старонак на розных мовах, агулам налічыўшы 50 332 699 002 старонкі. Мы адзначым толькі некалькі з іх: англійская – 25 580 000 000 (50,82%), руская – 1 470 000 000 (2,92%), беларуская 959 000 (0,0019%) [6, с. 49–50]. Ёсць магчымасць параўнаць гэтыя дадзеныя з больш актуальнымі, каб бачыць дынаміку за восем гадоў. Калі паспрабаваць ацаніць колькасць інтэрнэт-сайтаў на той ці іншай мове ва ўсім сёціве, то атрымаецца наступны ТОП 10 (Кастрычнік 2016)[7]:

Англійская	52,7%
Руская	6,4%
Японская	5,6%
Нямецкая	5,5%
Іспанская	5,0%
Французская	4,0%
Партугальская	2,6%
Італьянская	2,2%
Кітайская	2,0%
Польская	1,7%

І гэтыя вынікі патрабуюць дадатковых тлумачэнняў. Бо web-старонка – гэта толькі частка любога сайту. Немагчыма вызначыць сярэдняю колькасць старонак «звычайнага» сайту. Колькі старонак мае такі сайт, як amazon.com ці facebook.com?..

Ізноў ёсць пытанні да атрыманых вынікаў. Калі 100 мільёнаў рускамоўных карыстальнікаў інтэрнэту стварылі 6% усіх сайтаў, а ў той жа час 750 мільёнаў кітайскамоўных карыстальнікаў толькі 2% усёй колькасці сайтаў, то ёсць падставы меркаваць, што тут нешта не так. Ці можа засталіся не прынятыя да ўвагі ўсе фактары, якія ўплываюць на віртуальную актыўнасць карыстальнікаў. Хутчэй за ўсё, што не толькі карыстальнікі з Расіі ствараюць сайты на рускай мове. Постсавецкая інфармацыйная прастора ў значнай ступені ствараецца выкарыстаннем рускай мовы.

Наступнае даследаванне супрацоўнікаў Google «Мовы свету і інтэрнэту» было прадстаўлена ў 2008 годзе. Англамоўная назва артыкулу ўтрымлівае гульнію словамі і звязвае наяўны свет з віртуальным, гучыць як «Languages of the World (Wide Web)», што складана перакласці з захаваннем усіх сэнсавых нюансаў. У ім падкрэслена сувязь сайтаў у постсавецкіх краінах з расійскай віртуальнай прасторай (Russian web), а таксама адлюстравана цікавая узаема сувязь розных моў свету з англійскай. Так 11% знешніх спасылак на беларускамоўных сайтах – гэта спасылкі на англамоўныя рэсурсы [8]. Аднак адваротных спасылак (каб англамоўныя рэсурсы спасылаліся на беларускамоўныя) наўпрост няма. Падкрэслім, што гэта былі дадзеныя 2008 года, магчыма, што сучасная сітуацыя змянілася, а ўзаема сувязь паміж сайтамі на розных мовах стала больш распаўсюджанай.

Нас цікавіць не колькасць наяўных сайтаў на той ці іншай мове, а колькасць актыўных карыстальнікаў, якія ўжываюць тую ці іншую мову. Што вядома пра іх моўныя наладкі, ці адрозніваюцца іх камунікатыўныя практыкі онлайн і офлайн? Пакуль што мы не знаходзім адказы на гэтыя пытанні, якія б нас задавалілі.

Дарэчы, становішча з выкарыстаннем мовы можна разглядаць і з іншага пункту гледжання, а менавіта як пытанне моўнай разнастайнасці. А гэта ўжо адзін з прыярытэтаў дзейнасці Арганізацыі ААН па пытаннях адукацыі, навукі і культуры (UNESCO). Так у справаздачы UNESCO «Інвеставанне ў культурную разнастайнасць і дыялог паміж культурамі» ёсць адмысловы раздзел пра выкарыстанне мовы ў кіберпрасторы. «Магчыма зрабіць выснову, што моўная разнастайнасць у сёціве, нягледзячы на набліжэнне да сітуацыі ў большасці шматмоўных краін, недастаткова адлюстроўвае моўную разнастайнасць у свеце» [9, с. 77]. На наступнай старонцы знаходзім неадназначную трактоўку моўнай разнастайнасці: «Нізкая моўная разнастайнасць спрыяе атрымання доступу ў інтэрнэт, паколькі для прыцягнення буйнога моўнага кантынгенту дастаткова малой колькасці стандартызаваных тэхналагічных рашэнняў. Рэгіёны і краіны з больш развітай моўнай разнастайнасцю, як правіла, патрабуюць больш складаных схем доступу ў інтэрнэт і стварэння рэсурсаў па тэхнічных умовах замоўцаў для кожнай з шматлікіх моўных меншасцяў» [9, с. 78]. Але

ж гэты «станоўчы» бок з'яўляецца станоўчым толькі для транснацыянальных карпарацый, якія могуць эканоміць на лакалізацыі сваіх тавараў і паслуг.

Моўная разнастайнасць – клопат UNESCO. А што яшчэ мы можам даведацца пра карыстальнікаў і іх моўныя практыкі? Зразумела, ёсць розныя даследаванні. «У цяперашні час адзначаецца істотны рост колькасці публікацый, прысвечаных рускай мове ў інтэрнэце» [10, с. 11], і далей ідзе спіс магчымых накірункаў, але ж сярод іх моўныя перавагі карыстальнікаў застаюцца па-за ўвагай даследчыкаў. З аднаго боку, гэта зразумела, бо гаворка ідзе пра вывучэнне Рунета, з іншага – гэта ж не толькі мова, якая выкарыстоўваецца на сайтах, у першую чаргу гэта мова зносін паміж сябрамі супольнасці, а таксама падмурак для канструявання ўласнай ідэнтычнасці. «Так карыстальнік можа адначасова правяраць асабістую пошту, дзейнічаючы тым самым ад асобы свайго Я рэальнага, гуляць у онлайн-гульні, прымяраючы на сябе ролю, зададзеную сістэмай, публікаваць свае каментарыі, выступаючы ў ролі Я замаскіраванага, ажыццяўляць мадэрацыю сайта ад асобы Я прафесійнага. У рэшце рэшт, адначасова ён можа асвойваць інтэрнэт-прасторы ананімна з пазіцыі Я неаўтарызаванага» [11, с. 159].

Варта дадаць, што кожную з гэтых роляў карыстальнік можа выконваць на пэўнай мове, не абавязкова рускай. Атрымоўваецца, што без ведання моўных пераваг і штодзённых практык мы можам толькі выказаць здагадкі наконт ідэнтычнасці карыстальнікаў.

Ці можна казаць пра спажыванне мовы?.. Недастаткова проста быць далучымым да інтэрнэту, інтэрнэт-тэхналогіі сёння спажываюцца як і іншыя дасягненні цывілізацыі. Але ж не стае дадзеных, кім карыстальнікі адчуваюць сябе. Праз спажыванне мы можам больш зразумелым чынам выбудаваць уласную ідэнтычнасць. Інтэрнэт-карыстальнікі – гэта спажыўцы. Усё, што яны робяць у сеціве, можа быць (у тым ці іншым выглядзе) зразумела праз узаемадзеянне з рэчамі.

Тут трэба спаслацца на даследаванне, якое ажыццявіў Рассэл Белк (Russell Belk). Ён разглядаў феномен спажывання ў кантэксце канструявання тоеснасці індывідаў. Якім чынам мы «прыватызуем» рэчы навокал нас, каб яны сведчылі і паказвалі ўсім, што яны мусяць ведаць пра нас: «*Наша акумуляваная маёмасць забяспечвае пачуццё мінулага і кажа нам, хто мы, адкуль мы прыйшлі, і, магчыма, куды мы рухаемся*» [12, с. 160]. Гэтая ідэя выказана задоўга да з'яўлення сацыяльных сетак у сучасным выглядзе, але вельмі добра тлумачыць, чаму мы гатовы зараз выдаткоўваць усё больш і больш часу, каб спарадкаваць сваё віртуальнае люстэрка ці ператварыць яго ў прыгожую вітрыну нашага ўласнага Еgo. Можна працаваць над сабой у спартыўнай зале, можна ў бібліятэцы, а можна прапрацоўваць свой віртуальны вобраз. І гэта асобнае пытанне: што здарылася, што мы больш не заўважаем ці не адрозніваем нашу дзейнасць у інтэрнэце і па-за яго межамі оффлайн.

Высновы. Вынікам артыкула з'яўляецца фіксацыя існай лакуны ў пытаннях узаемадэчыннення моўнай практыкі інтэрнэт-карыстальнікаў і новых медыя. Калі для традыцыйных медыя правілы гульні і выкарыстання мовы прапісаныя і зразумелыя, то ў віртуальнай прасторы застаецца месца для індывідуальнага выбару.

Зроблены аналіз наяўных даследаванняў інтэрнэт-карыстальнікаў паказвае існаванне пэўных лакун у нашых ведах адносна выкарыстання новых тэхналогій камунікацыі. Ёсць велізарная колькасць дадзеных па статыстыцы карыстальнікаў, аднак яны не дапамагаюць зразумець моўную ці культурную сітуацыю ў грамадстве. Яны толькі дазваляюць рабіць высновы, выказаць меркаванні, фармулаваць гіпотэзы. Дадзеныя па сайтах – гэта не дадзеныя пра тое, што ў свядомасці карыстальнікаў.

Такім чынам мы падыйшлі да высновы: 1) неабходна вывучэнне моўных наладак карыстальнікаў; 2) колькасныя метады даследаванняў аўдыторыі па гэтых пытаннях з'яўляюцца неэфектыўнымі. Мы лічым значнай для сучаснасці наступную даследчую праблему: як статыстыку за лічбамі ўбачыць штодзённымі практыкі карыстальнікаў? І ці можам мы знайсці нешта агульнае сярод індывідуалізаванай практыкі спажывання інфармацыі?

ЛІТАРАТУРА

1. График пятилетки: изменение месячной и дневной интернет-аудитории в Беларуси [Электронный ресурс] // #DB3 / Gemius, медиаисследование gemius Audience 05/2012-05/2016. – Режим доступа: <http://www.infopolicy.biz/?p=8553>. – Дата доступа: 31.10.2016.
2. Отчет: количество посетителей из разных стран [Электронный ресурс] // liveinternet.ru. – Режим доступа: <https://www.liveinternet.ru/stat/ru/countries.html?period=month;lang=ru>. – Дата доступа: 31.10.2016.
3. Популярные сайты в Литве по языку пользователя [Электронный ресурс] // gemiusAudience, 2013 spalis. – Режим доступа: <http://www.infopolicy.biz/?p=5524>. – Дата обращения: 31.10.2016.
4. Top Ten Internet Languages [Электронный ресурс] // Internet World Stats – Miniwatts Marketing Group. – Режим доступа: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. – Дата обращения: 31.10.2016.
5. Distribution of Content Languages among websites that use .by [Электронный ресурс] // w3techs.com. – Режим доступа: https://w3techs.com/technologies/segmentation/tld-by-/content_language. – Дата обращения: 31.10.2016.

6. Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives / под ред. D. Pimienta, D. Prado, Á. Blanco. – Paris : UNESCO Publishing, 2010. – 65 с.
7. Usage Statistics and Market Share of Content Languages for Websites, October 2016 [Электронный ресурс] // w3techs.com. – Режим доступа: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all. – Дата обращения: 31.10.2016.
8. Ford, D. Research Blog: Languages of the World (Wide Web) [Электронный ресурс] / D. Ford, J. Batson // Google Research Blog. – Режим доступа: <https://research.googleblog.com/2011/07/languages-of-world-wide-web.html>. – Дата обращения: 31.10.2016.
9. Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами. – Paris: UNESCO Publishing, 2010. – 448 с.
10. Морослин, П.В. Язык Интернета как объект лингвистических исследований / П.В. Морослин // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Лингвистика. – 2009. – № 3. – С. 10–17.
11. Дахалаева, Е.Ч. Грани виртуального Я коммуникаата в пространстве Интернет-дискурса / Е.Ч. Дахалаева // Вестн. Восточ.-Сибир. гос. ун-та технологий и управления. – 2015. – № 2 (53). – С. 155–160.
12. Belk, R.W. Possessions and the Extended Self / R.W. Belk // The Journal Of Consumer Research. – 1988. – № 2 (15). – С. 139–168.

Поступила 31.10.2016

FORMULATION OF THE RESEARCH PROBLEMS: LANGUAGE SETTINGS OF INTERNET USERS' AS AN OBJECT OF STUDY

A. KRIVOLAP

The article is devoted to the research approaches to the study of the problem of language use in Internet communications. We have considered the final reports of various studies involving the issue of languages (Gemius, Google, UNESCO), which were made on the local material (Belarus), as well as at the global level. The article has arguments to substantiate the existence of gaps in the issues of the relationship of language practice of Internet users and new media. In conclusion, we define the further direction of study using qualitative methodology and we had shown some restrictions on the use of quantitative methods for the study of language settings and user defined.

Keywords: *identity, language, internet user, qualitative research.*

УДК 008

КОМПОНЕНТЫ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Ю.А. КОСИК

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

Обосновывается необходимость формирования интернет-культуры как части общей культуры личности, что обусловлено повсеместным внедрением Интернета во все сферы жизнедеятельности современного человека в условиях активного развития информационного общества. Автор дает собственное определение интернет-культуры личности; выявляет структурные компоненты данного вида личностной культуры, такие как мировоззренческий, ценностный, информационный, операционный, коммуникативный, рекреационный, креативный; отмечает, что эффективная и продуктивная онлайн-активность человека возможна лишь при условии гармоничного развития представленных компонентов интернет-культуры личности. Проводится идея, что формирование данного вида культуры личности должно начинаться на начальном этапе использования сети и происходить как самостоятельно, так и в рамках образовательного процесса в средних и высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *личность, интернет-пользователь, интернет-культура, структурный компонент.*

Введение. Интернет является неотъемлемой частью современного информационного общества и фактором, обуславливающим его динамику. Согласно проведенному в марте 2016 г. исследованию, интернет-пользователями Беларуси в возрасте от 15 до 74 лет являются более 5 млн 85 тыс. человек [1]; 91% населения использует его ежедневно [2]. Однако культурный уровень и навыки активных пользователей глобальной сети не всегда можно оценить положительно. Это объясняется тем, что среди представителей молодого поколения все чаще встречается деструктивное поведение в различных формах в онлайн-среде. Примером служат частые случаи *кибербуллинга* – психологического давления, запугивания, преследования в Интернете; *троллинга* – провокационной деятельности в ходе коммуникации с другими пользователями; совершение *киберпреступлений*, а именно случаи мошенничества, кражи личных данных и денежных средств, распространение вредоносных программ и пр. Данная тенденция становится реальностью для Беларуси.

Причинами подобного поведения белорусских пользователей в Интернете могут быть низкий уровень нравственной культуры, незнание и непонимание правовых аспектов интернет-активности, устаревшее восприятие онлайн-среды как демократичной, анонимной. Это приводит к ощущению вседозволенности, ослабляет саморегуляцию пользователей, позволяет им выливать негативные эмоции на других участников интернет-сообщества.

Цель данной статьи – обосновать необходимость формирования интернет-культуры личности для решения данной проблемы.

Основная часть. Интернет-культура в широком смысле представляет собой динамический тип культуры, который обусловлен технологическим и социологическим развитием глобальной сети. Так, И.Н. Бельх под интернет-культурой понимал «совокупность всех образцов человеческой культуры, размещенных в интернете в адаптированном под него виде и способов их передачи, т.е. трансляции культуры в Интернете», а также «совокупность всех культурных действий и изменений культуры, отраженных и происходящих в интернет-среде (но не обусловленных ею)» [3].

Интернет-культуру на уровне отдельного индивида с позиций педагогического подхода рассматривали М.Р. Раянов, Ю.А. Якутова и др. Акцент ими делается на использовании ресурсов Интернета в образовательных и самообразовательных целях, для поддержания контактов в рамках профессиональной деятельности. Интернет-культура рассматривается как умение успешно и целенаправленно осваивать новые технологии и программные продукты с целью поиска, обобщения и использования информации, использование ее в процессе межличностного взаимодействия [4, 5]. Согласно такой трактовке, интернет-культура личности воспринимается как часть информационной культуры человека.

С позиций семиотического подхода интернет-культуру рассматривала Е.С. Ляшенко. Она отметила, что данный вид культуры предполагает наличие пространства для коммуникации людей, которое обладает «своей системой ценностей, эстетических норм, традиций, системами знаков, символов и смыслов» [6, с. 99], однако динамику смыслового содержания интернет-культуры она не раскрыла. Стремительное развитие сети требует уточнения понятия, выявления ее структурных компонентов.

Мы под *интернет-культурой* в данной работе понимаем вид личностной культуры, которая характеризует человека как интернет-пользователя с точки зрения его взглядов и ценностей, мотивов ис-

пользования ресурсов интернета, а также знаний и норм, регулирующих онлайн-активность пользователя, специальных навыков коммуникации и использования аппаратного и программного обеспечения [7].

Основным компонентом интернет-культуры современной личности является *мировоззренческий*. Это значит, что активное использование онлайн-среды должно сопровождаться осмыслением интернета как технического и социокультурного феномена, пониманием его значения и роли в современной цивилизации. Для этого каждый пользователь должен иметь представления об истории возникновения и развития глобальной и региональных сетей; о концепциях, направленных на выявление онтологического статуса онлайн-среды; о достоинствах и недостатках Интернета как феномена культуры. Признаком развитого мировоззренческого компонента выступает корректное использование таких категорий, как «виртуальность», «реальность», «пространство Интернет», понимание значения специальных терминов («онлайн», «офлайн», «сайт», «браузер» и других) и их грамотное использование. Пользователь должен понимать специфические свойства онлайн-среды: гипертекстуальность, оперативность, апостропанность, неограниченность трафика, интерактивность и др. Учитывая, что в онлайн-среде осуществляются покупки, используются информационные ресурсы и приложения как продукты потребления, важным аспектом интернет-культуры личности является осознание себя как члена интернет-экономики. Все это формирует личное отношение пользователя к онлайн-сообществу и глобальному пространству, а также определяет мотивы пользователя.

Онлайн-деятельность во многом определяется как ценностными приоритетами отдельного человека, так и интернет-сообщества в целом, что позволяет выделить *ценностный* компонент интернет-культуры. Главным принципом становится информационная свобода: предполагает неограниченный бесплатный доступ к информационным ресурсам, их свободное распространение и тиражирование, свободу высказываний, самовыражения, возможность «быть собой», в т.ч. выражающуюся в праве создания вымышленной идентичности. К основным ценностям интернет-сообщества мировая общественная организация Internet Society относит *качество жизни*, улучшаемое за счет доступа к интернету; *информацию* и ее открытость для всех; *прогресс*, а значит, развитие интернет-технологий во благо общества; *независимость*, которая предполагает минимальное воздействие правительственных организаций на компьютерное оборудование и программное обеспечение, инфраструктуру коммуникаций и интернет-контент [8].

Интернет-культура личности обусловлена общими ценностями и нравственной культурой человека, которые в свою очередь проецируются на его онлайн-активность. Например, высокий уровень нравственной культуры не позволит вести себя неподобающим образом по отношению к другим пользователям – прибегать к оскорблениям и провокациям. Таким образом, под ценностным компонентом мы понимаем приоритеты личности и интернет-пространства, которые регулируют онлайн-активность отдельного пользователя.

С точки зрения Ю.А. Якутовой, *информационный* компонент интернет-культуры предполагает получение как учебной, так и внеучебной социально значимой информации посредством интернет-ресурсов. При этом подразумевается не бездумное употребление информации, а ее грамотное восприятие (анализ, оценка качества и значимости) [5]. На наш взгляд, информационный компонент интернет-культуры личности предполагает наличие знаний о принципах работы и организации интернета как технической среды, а также определенного уровня информационной грамотности. Последняя включает знания и умения, необходимые для поиска и правильной идентификации информации, ее организации, интерпретации и анализа.

Осуществление онлайн-активности практически невозможно без навыков использования программного и аппаратного обеспечения, поэтому одним из структурных компонентов интернет-культуры выделяем *операционный*. Он предполагает систему навыков работы с компьютером и другими мобильными устройствами, с помощью которых осуществляется доступ к Интернету для решения различных задач. Примером служат навыки практического использования специальных сервисов – браузеров, предметных директорий или порталов для поиска необходимой информации. Так как эффективность онлайн-активности человека напрямую зависит от условий безопасности, то операционный компонент интернет-культуры также предусматривает навыки применения электронных мер по защите личных данных от воздействия других пользователей или вредоносных программ при помощи специального программного обеспечения, например, антивирусного. С целью защиты личной информации важно уметь применять резервное копирование данных и использовать облачные сервисы для оптимизации и организации хранения.

Интернет-среда на ранних этапах развития характеризовалась анонимностью, демократичностью. Сегодня онлайн-пространство претерпевает значительные трансформации в области правового регулирования. Поэтому эффективное взаимодействие человека с интернетом и другими пользователями должно подчиняться интернет-праву. Интернет-культура современной личности включает *нормативный* компонент. Правовое регулирование деятельности в интернете обеспечивается различными законодатель-

ными актами, среди которых Уголовный Кодекс Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об административной ответственности, Закон об авторском праве и др. Например, противоправными действиями в интернете считаются распространение экстремистских материалов; пропаганда, незаконная реклама запрещенных средств и веществ; клевета; мошенничество, связанное с блокированием программного обеспечения компьютеров пользователей сети Интернет; хищения и многие другие. Нормативный компонент также предполагает использование правовых информационных ресурсов и соответствующих средств массовой информации для повышения уровня общей правовой культуры личности; например, Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь и др.

Важным аспектом интернет-культуры выступает соблюдение правил нетикета, или интернет-этикета, регулирующих поведение и общение пользователей. Интернет-этикет предполагает соблюдение традиций конкретного интернет-сообщества, касающихся характера онлайн-коммуникации, правил цитирования и пр. Например, с точки зрения делового нетикета недопустимо в ходе коммуникации использовать ненормативную лексику, жаргонные выражения, а также прибегать к оскорблениям и провокации. Правилами интернет-этикета также регулируется допустимость размещения контента в зависимости от типа ресурса, особенности форматирования публикуемого материала на конкретном ресурсе и многое другое. Таким образом, эффективное использование ресурсов глобальной сети предполагает наличие нормативного компонента интернет-культуры личности, т.е. знание и применение в ходе онлайн-активности принципов интернет-права и правил нетикета.

Интернет-культура современной личности также включает в себя *коммуникативный* компонент. Большинство пользователей общаются в Интернете; активное и эффективное использование коммуникативных ресурсов требует определенных теоретических знаний и практических навыков. Грамотный пользователь должен понимать принципы функционирования онлайн-сообществ. Каждая социальная сеть характеризуется определенным типом аудитории и целями взаимодействия пользователей. Например, существуют специальные онлайн-сети для обмена медиа-контентом (графическими или видеофайлами), среди которых Instagram, Youtube, Snapchat; мультипрофильные социальные сети (Facebook, ВКонтакте, Одноклассники); профессиональные социальные сети (LinkedIn, Доктор на работе, Закон) и др. Подобные знания помогут пользователю понять, какую именно онлайн-сеть оптимально использовать для реализации своих целей.

Коммуникативный компонент интернет-культуры предполагает грамотное использование интернет-сленга, включающего специальные термины и аббревиатуры, эмодзи (пиктограмма, изображающая эмоцию), акронимы англоязычных выражений (ИМО, RTFM и др.). Это значит, что пользователь должен знать, в каких ситуациях применение интернет-сленга уместно, какие выражения и аббревиатуры будут понятны конкретному собеседнику и пр.

Одним из структурных компонентов интернет-культуры современной личности является *рекреационный*. Активное использование интернета способно негативным образом сказаться на здоровье человека, на его психике в виде возникновения стресса, интернет-зависимости, а также на физическом самочувствии в виде различных недомоганий. Рекреационный компонент предполагает использование различных мер для восстановления нормального самочувствия и работоспособности человека. Примером могут выступать специальные практики, такие как диджитал-саббат и диджитал-детокс. Последний представляет собой сознательный перерыв в использовании электронных устройств (смартфонов, планшетов, компьютеров) и Интернета для полноценного отдыха, снятия стресса, живого общения. Множество людей по всему миру практикуют диджитал-саббат (*digital sabbath*) – отказ от использования Интернета с вечера пятницы до вечера субботы, чтобы побыть со своей семьей и друзьями, отдохнуть от избыточной информации [9]. Это особенно актуально для тех пользователей, профессиональная деятельность которых связана с Интернетом, они находятся онлайн большую часть дня.

Еще одним компонентом интернет-культуры современной личности является *креативный*. Креативность предполагает направленность на созидание, творчество, создание чего-то нового и выражается в нестандартности мышления человека. Необходимость данного компонента обусловлена тем, что все чаще деятельность интернет-пользователей связана с творчеством. Примером служит создание собственного сайта или ведение блога, общественного паблика, дизайн, размещение своих музыкальных, литературных и фото произведений, создание социокультурных проектов и многое другое. Помимо этого, все больше людей сегодня задействованы в профессиональной онлайн-деятельности. Это диджитал-маркетологи, веб-разработчики, копирайтеры, редакторы, дизайнеры, программисты и др. Представленный компонент интернет-культуры предполагает навыки использования технических возможностей интернета для творческой и профессиональной самореализации личности, выражается в применении нестандартных подходов к использованию интернет-технологий для решения различных задач.

Заключение. Таким образом, интернет-культура выступает важной частью общей культуры современной личности, она обеспечивает эффективность и продуктивность онлайн-активности пользователя, предупреждает негативное влияние глобальной сети на психологическое и физическое благополучие

человека. И хотя многие учебные заведения проводят обучение, направленное на развитие навыков грамотного интернет-пользователя, тем не менее, основной акцент в данных образовательных программах до сих пор ставится преимущественно на информационном и операционном компонентах интернет-культуры личности. На наш взгляд, этого недостаточно для успешной интеграции личности в Интернет-пространство. Мировоззренческий, ценностный, информационный, операционный, нормативный, коммуникативный, рекреационный и креативный компоненты интернет-культуры личности должны развиваться гармонично. Формировать интернет-культуру пользователей нужно еще на начальном этапе использования глобальной сети, а совершенствовать как в рамках образовательной деятельности в средних и высших учебных заведениях, так и в ходе профессиональной онлайн-деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беларуская интернет-аудитория в марте 2016 [Электронный ресурс] / Information Policy Biz. – Режим доступа: <http://www.infopolicy.biz/?p=8295>. – Дата доступа: 12.07.2016.
2. Google: 91 % белорусских интернет-пользователей ежедневно бывают онлайн [Электронный ресурс] / Варяг. – Режим доступа: <http://varjag.net/google-91-belorusskix-internet-polzovatelej-ezhednevno-byvayut-onlajn/>. – Дата доступа: 22.09.2016.
3. Бельх, И.Н. К вопросу об определении феномена «интернет-культура» [Электронный ресурс] / И.Н. Бельх // Краснояр. гос. аграр. ун-т. – 2015. – Режим доступа: <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/2015/g9.pdf>. – Дата доступа: 28.10.2015.
4. Раянов, М.Р. Формирование интернет-культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.Р. Раянов. – Самара, 2004. – 204 л.
5. Якутова, Ю.А. Интернет-культура: сущность, структура, основы формирования / Ю.А. Якутова // Науч. проблемы гуманитар. исслед. – 2011. – № 9. – С. 235–241.
6. Ляшенко, Е.С. Семиотический аспект Интернет-культуры / Е.С. Ляшенко // Гуманитар. вектор. Культурология. – 2011. – № 2 (26). – С. 99–105.
7. Косик, Ю.А. Онлайн-аккультурация личности в современных интеграционных условиях / Ю.А. Косик // Вестн. Полоц. гос. ун-та. – 2015. – № 15. – С. 104–107.
8. Ценности и принципы [Электронный ресурс] / Internet Society. – Режим доступа: <http://www.internetsociety.org/ru/>. – Дата доступа: 18.07.2016.
9. Соловьев, Д. Цифровой словарь [Электронный ресурс] / Д. Соловьев. – Режим доступа: <http://digitalvocabulary.ru/>. – Дата доступа: 28.05.2015.

Поступила 02.03.2016

COMPONENTS OF INTERNET-CULTURE OF MODERN PERSONALITY

Y. KOSIK

The article substantiates the necessity of formation of Internet culture as part of the general culture of personality that is caused by the widespread introduction of the Internet into all areas of modern human life in terms of active development of the information society. The author gives his own definition of «internet-culture of the personality». The article reveals the structural components of this type of personal culture, such as ideological, value, information, operational, communicative, recreational, creative. It is noted that an effective and productive online-activity of a person is possible only in conditions of harmonious development of the all represented components of Internet-culture of personality. The idea is that the formation of this type of personality culture must start at the initial stage of use of the Web and occur both independently and as part of the educational process in secondary and higher educational institutions.

Keywords: *personality, an Internet user, Internet culture, the structural component.*

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 373.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

д-р биол. наук, проф. И.М. ПРИЩЕПА, Е.А. КУНЦЕВИЧ, А.Н. ДУДАРЕВ
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Описаны пути развития здоровьесберегающего пространства в современной школе, обеспечивающей физическое, психоэмоциональное и социально-нравственное здоровье школьников. Раскрывается значение здоровьесберегающей образовательной среды, которая должна быть всесторонне продуманным, специально организованным пространством, где проходят индивидуальные «маршруты» реабилитации и развития (формирования) индивидуального здоровья, формирование позитивных социальных связей, способности личности к самостоятельному решению проблем в разных сферах жизнедеятельности. Результатом формирования здоровьесберегающего образовательного пространства является применение здоровьесберегающих образовательных технологий, привитие навыков в самостоятельном достижении учащимися определенного уровня здоровья и образованности, под которым понимается физическая и физиологическая готовность, и способность решать личностные и профессиональные проблемы.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие образовательные технологии, здоровьесберегающая педагогика, здоровьесберегающее пространство школы.*

Здоровье как основа жизнедеятельности человека представляет уникальный многоуровневый феномен, который включает физический, социальный и педагогический аспекты и является интегративным критерием и показателем качества современного образования. Состояние здоровья современного поколения резко ухудшается. К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье школьников, относят перегрузку учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений педагогов и школьников, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др.

Рассматривая здоровье подростка как высшую ценность, мы говорим, прежде всего, о создании комфортной среды для ученика, в которой он может реализовывать все свои возможности, а именно: сохранять свое здоровье, развивать индивидуальные способности, склонности, интеллект, самостоятельность, а также умение осуществлять управление и контроль над собственной здоровьесберегающей деятельностью. Таким образом, определилась приоритетная цель – конструирование модели формирования здоровьесберегающего пространства в современной школе.

Материалы и методы. Под *методами формирования* здоровьесберегающего образовательного пространства понимаются способы применения средств, позволяющих решать задачи педагогики оздоровления. В здоровьесберегающих образовательных технологиях обучения применяются две группы методов: специфические (характерные только для процесса педагогики оздоровления) и общепедагогические (применяемые во всех случаях обучения и воспитания). Оптимальное сочетание специфических и общепедагогических методов в соответствии с методическими принципами может обеспечить успешную реализацию комплекса задач по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства.

Результаты и их обсуждение. Современная общеобразовательная школа находится на пути инновационного развития и с каждым годом выходит на более высокий уровень развития. В этой связи в процесс обучения включаются новые педагогические технологии, подходы, методы и методики. В условиях модернизации и инновационного развития ключевым остается здоровье подрастающего поколения.

По данным Института возрастной физиологии РАО, школьная образовательная среда порождает факторы риска нарушений здоровья, с действием которых связано 20–40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей школьного возраста. Результаты проведенных исследований позволяют проранжировать школьные факторы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащихся: стрессовая педагогическая стратегия и тактика; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса; недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей; провалы в существующей системе физического воспитания; из-

лишняя интенсификация учебного процесса; функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья; частичное разрушение служб школьного медицинского контроля; отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [1].

Традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к нарушению механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая традиционная система школьного образования имеет здоровьезатратный характер.

В Республике Беларусь в соответствии с национальной доктриной развития образования в качестве ведущих направлений выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, создание единого здоровьесберегающего пространства.

Основными компонентами здоровьесберегающего пространства выступают: здоровьесберегающая организация учебно-воспитательного процесса, семья, культурно-образовательное учреждение, организованное детское общественное движение, органы местного самоуправления и администрация образовательного пространства школы, санитарно-гигиенические и просветительские органы.

Основной целью и результатом здоровьесберегающего пространства школы является разработка согласованных, прогнозируемых мер, обеспечивающих стабилизацию и сохранение здоровья личности школьника, сформированность навыков здорового образа жизни и культуры здоровья на пути его роста и развития в социуме. В этой связи содержание здоровьесберегающего пространства направлено на устранение факторов риска здоровью школьников, гуманизацию отношений участников образовательного процесса; нормализацию двигательной активности детей, выбор физиологически обоснованных направлений, оздоровлению учебной и воспитательной деятельности.

Проектирование здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения – это развивающийся вариативный процесс, результативность которого зависит от всех субъектов образовательного пространства. В нем по возможности должны быть построены связи с различными социальными институтами образования, здравоохранения, общественными детскими клубами и организациями и главное с институтом семьи, ведь семейные традиции, ценности и культура здоровья родителей играют важную роль в жизни ребенка.

Таким образом, грамотно продуманное моделирование здоровьесберегающего пространства может способствовать решению многих задач:

- созданию благоприятных условий для формирования личности школьника, способствующих конструированию его индивидуального воспитательно-образовательного пути;
- формированию новых ценностных установок на здоровый образ жизни, умений и навыков вести такой образ жизни;
- разработке воспитательно-образовательных подходов для каждого учащегося;
- привлечению родителей к здоровьесберегающей работе в условиях школы;
- согласованию действий педагогического коллектива, медицинского персонала, психологической службы, детских спортивных организаций и воспитанников на основе гуманистического и оптимистического подхода к обучению и воспитанию.

Это становится возможным при использовании в школе следующих здоровьесберегающих образовательных технологий:

- *здоровьесберегающих* (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания);
- *Оздоровительных* (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, арттерапия);
- *технологий обучения здоровью* (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла);
- *воспитания культуры здоровья* (факультативные занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы и т.д.) [2].

Школы, выполняющие одновременно функции обучения, образования молодого поколения и управления его здоровьем, – принципиально новый тип образовательных учреждений и могут называться «школами здоровья». В настоящее время нет государственных документов, регламентирующих деятельность «школ здоровья». Создание в школе условий, не ухудшающих здоровье, а способствующих его сохранению и укреплению, – основная задача школ.

Характеристику здоровьесберегающей образовательной среды учащегося можно рассматривать как организацию образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью. Все это составляющие здоровьесберегающего подхода в педагогике. Одним из основных направлений здоровьесберегающей педагогики являются формирование здоровьесберегающего образовательного пространства с обяза-

тельным использованием всеми педагогами таких технологий, при которых получение обучающимися образования происходило без ущерба для здоровья; воспитание культуры здоровья, а также практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни.

В настоящее время можно выделить три возможных уровня решения задач по данной проблеме.

1) *уровень района, города*, объединяющий несколько школ и других образовательных учреждений, предполагает принятие грамотных стратегических решений. Необходимо серьезное научное обеспечение разработки и реализации принимаемых программ с учетом состояния здоровья детей, учащихся, всего населения, проживающего на данной территории;

2) *уровень школы* (или другого образовательного учреждения). На уровне школы с использованием здоровьесберегающих технологий решаются следующие задачи:

- создание оптимальных гигиенических, экологических и других условий для образовательного процесса;
- обеспечение организации образовательного процесса, предотвращающей формирование у учащихся дезадаптационных состояний: переутомления, гиподинамии, дистресса и т.п.;
- обеспечение школьников в период их пребывания в школе питанием, в соответствии с современными медико-гигиеническими требованиями;
- включение в учебные планы школы всех классов занятий, позволяющих целенаправленно подготовить учащихся к деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья, сформировать у них культуру здоровья, воспитать стремление к ведению здорового образа жизни;
- обеспечение подготовки (повышение квалификации, переподготовка) всего педагогического коллектива по вопросам здоровья, подготовки всех учителей и специалистов к внедрению в работу школы здоровьесберегающих образовательных технологий;
- обеспечение охраны здоровья педагогов и создание условий, позволяющих им грамотно укреплять свое здоровье;
- проведение мониторинга состояния здоровья учащихся;
- проведение тематической работы с родителями учащихся, направленной на формирование в их семьях здоровьесберегающих условий, здорового образа жизни, профилактику вредных привычек;

3) *уровень класса*, обеспечиваемый работой на уроке. От того, насколько работа каждого учителя отвечает задачам здоровьесбережения, в конечном счете зависит результат влияния школы на здоровье учащихся.

В работе отдельного учителя здоровьесберегающие технологии можно представить как системно организованное на едином методическом фундаменте сочетание принципов педагогики сотрудничества, эффективных педагогических техник, элементов педагогического мастерства, направленных на достижение оптимальной психологической адаптированности школьника к образовательному процессу, заботу о сохранении его здоровья и воспитание у него культуры здоровья. Это работа учителя, при которой он полноценно выполняет учебную программу, формируя у учащихся интерес к своему предмету, устанавливая с ним доверительные, партнерские отношения, предотвращая возникновение дискомфортных (дезадаптационных) состояний и максимально используя индивидуальные особенности учащихся для повышения результативности их обучения [3, с. 58].

Главная задача реализации здоровьесберегающих технологий – такая организация образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью.

Если попытаться сравнивать подходы, приемы, методы, составляющие здоровьесберегающие технологии, по значимости и эффективности здоровьесберегающего эффекта, то на первое место следует поставить обеспечение гигиенических условий обучения, которые обязательны для выполнения, т.к. регламентируются законом. Второе место мы отводим приемам, методам, технологиям, защищающим здоровье учащихся от негативного воздействия их педагогов (к счастью, не всех!). Именно от непрофессиональной работы педагога зависят появления у подрастающего поколения дезадаптационных состояний; ухудшения зрения, осанки, формирования нездоровой, закомплексованной, невротичной личности и т.п. изменений в сторону безвозвратной утраты здоровья. Но и высокий педагогический профессионализм позволяет достичь благоприятных результатов лишь при условии превращения всех образовательных технологий в здоровьесберегающие.

Многие специалисты, ученые, педагоги, психологи, врачи, физиологи разрабатывают специальные приемы, методы, формы, т.е. новшества, направленные на сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, профилактику негативного влияния, формирование духовной и физической культуры в системе образования. Все эти новшества образует пространство возможностей для учреждений образования, внедрение которых позволит решить проблемы со здоровьем обучающихся.

Только при условии, что разные подходы будут интегрированы в одно целое, а педагоги, психологи, врачи, физиологи будут работать взаимосогласованно, по комплексной программе, можно рассчитывать на формирование того, что мы называем здоровьесберегающим пространством.

Как показывают исследования ученых в зависимости от степени внедрения здоровьесберегающих технологий, школы имеют значительные различия по тому, насколько они активны в поисках информации о здоровьесберегающих технологиях, насколько они информированы о здоровьесберегающих технологиях, использование которых могло бы способствовать повышению эффективности работы по сохранению и укреплению здоровья у обучающихся.

Образовательные учреждения по эффективности здоровьесберегающей деятельности можно разделить на группы:

– *инертные, или пассивные.* В таких образовательных учреждениях не разработана и не реализуется комплексная программа по здоровьесбережению. Руководители и педагоги не ищут, не внедряют новые здоровьесберегающие технологии. Здоровье обучающихся не рассматривается как приоритетная задача. Педагоги не компетентны в области здоровьесбережения;

– *имитирующие здоровьесберегающую деятельность.* В таких образовательных учреждениях здоровьесберегающая деятельность проводится ради показа руководству, чтобы поднять престиж, имидж школы. Программа разработана, но не реализуется. Проблемы не выявляются, не определяются их причины и не всегда решаются. Педагоги не мотивированы на здоровьесберегающую деятельность, они слабо владеют здоровьесберегающими технологиями, не информированы о них, не оценивают их;

– *активно ведущие здоровьесберегающую деятельность.* Образовательные учреждения реализуют комплексную программу здоровья обучающихся по всем ступеням образования. Педагоги активно участвуют в разработке авторских программ по здоровью, повышают свою компетентность. В таких образовательных учреждениях создается здоровьесберегающая образовательная среда, в учебный план введены специальные предметы по обучению здоровью, проводится регулярный мониторинг здоровья и динамика состояния, анализируются результаты и выявляются проблемы. Педагоги ищут здоровьесберегающие технологии, их оценивают и выбирают для последующего внедрения;

– *лидирующие.* Такие образовательные учреждения являются ресурсными центрами в своих районах, городах, многие имеют статус «Школа здоровья». Они активно внедряют образовательные здоровьесберегающие технологии, проводят мониторинг их эффективности, создают условия для ведения здоровьесберегающей деятельности. Проводят публичные отчеты, стимулируют педагогов и повышают их компетентность, проводят конференции, семинары, делятся своим опытом, постоянно работают в инновационном режиме [4].

Специальных методов оценки образовательных здоровьесберегающих технологий, как педагогических новшеств не существует, они во многом базируются на опыте, интуиции и здравом смысле педагогов, руководителей школ. Однако следует назвать исследования В.С. Лазарева, О.Г. Хомерики, М.М. Поташника и др., в которых выделены основные характеристики новшеств. Это *актуальность, потенциальная полезность, реализуемость, контролируемость.*

Помимо них были выделены характеристики второго уровня:

- инновационный потенциал новшества;
- надежность получения ожидаемого полезного эффекта;
- перспективность новшества;
- уровень требований новшества к временным, кадровым, материально-техническим, финансовым ресурсам;
- уровень требований новшества к организационному, программно-методическому, правовому обеспечению [4].

Закключение. Таким образом, современная концепция развития образования определяет здоровый образ жизни как осознанное в своей необходимости постоянное выполнение правил укрепления и сохранения индивидуального и общественного здоровья. Убеждены, что сегодня нужна школа, которая будет вырабатывать единый подход к решению вопросов формирования, сохранения и укрепления здоровья, основанного на научном обосновании оздоровительного, образовательного процесса, организованного с учетом индивидуальных физиологических и возрастных особенностей детей. Таким учреждением образования может стать «школа здоровья».

Образовательный процесс такой школы должен быть нацелен на формирование здоровья школьников, навыков безопасного поведения в экологической и социально агрессивной среде, обеспечение системы знаний о здоровье. В такой школе происходит ценностное становление выпускника – носителя здорового образа жизни, сопоставляющего свои действия, мысли, чувства с системой ценностей здоровья, способного принимать ответственные решения и отстаивать свою позицию, определять выбор собственного поведения соответственно ценностным ориентирам – культуре здоровья и здорового образа жизни.

В целом образовательное пространство школы нацелено на формирование гармонично развитой личности. Это становится возможным при сбалансированном физическом, умственном, психическом и духовном развитии учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа / М.М. Безруких. – М. : Рос. акад. образования ; Моск. психол.-соц. ин-т., 2004. – 240 с.
2. Тараканова, В.В. Здоровье современных подростков / В.В. Тараканова, Н.Г. Соловьева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – № 4. – С. 66–71.
3. Дегтерев, Е.А. Воспитательно-оздоровительная работа с учащимися образовательных учреждений. История, теория, методика, технология / Е.А. Дегтерев, Ю.Н. Сеницын. – М. : Учитель, 2010. – 146 с.
4. Ефременко, И.И. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной системе образования / И.И. Ефременко, Н.Д. Ефременко // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: IV Междунар. науч.-практ. конф., Улан-Удэ, 2–4 дек. 2015 г. – Улан-Удэ : ВСГУТУ, 2015. – С. 127–128.

Поступила 13.10.2016

**THE ORGANIZATION OF HEALTH-KEEPING AREA
UNDER PRESENT-DAY SCHOOL CONDITIONS**

I. PRISHCHERA, E. KUNTCEVICH, A. DUDAREV

In this article are described the ways of developing health-keeping area under present-day school conditions, the ways which can provide physical health, mental and emotional health of schoolchildren.

Authors explain the meaning of health-keeping educational area - it should be well-considered, specially organized area where one can find individual «routes» of rehabilitation and formation of personal health and positive social relations. One more aim of health-keeping educational area is to form the ability of making decisions on one's own. The result of organizing health-keeping educational area is the opportunity to apply health-keeping technologies in order to form certain level of health and education – that is physical and physiological readiness and ability to solve personal and professional problems.

Keywords: *health, healthy lifestyle, health-keeping educational technologies, health-improving pedagogy, health-keeping school area.*

УДК 613.71-055.2

**ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ФИТНЕС-ТРЕНИРОВОК ЖЕНЩИН 25-35 ЛЕТ
РАЗЛИЧНОГО СОМАТОТИПА,
ИМЕЮЩИХ СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ**

*Д.А. ЯКУБОВСКИЙ, канд. пед. наук, доц. Р.Э. ЗИМНИЦКАЯ
(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

Рассмотрены доминирующие мотивы общего и частного порядка к занятиям физическими упражнениями женщин 25–35 лет различного соматотипа (астеник, нормостеник, гиперстеник), имеющих преимущественно средний уровень физической подготовленности. На основании побудительных стимулов изучаемого контингента определены общий целевой ориентир фитнес-тренировок и специфическая их направленность для представителей каждого соматотипа. Приведено физиологическое обоснование и методическая особенность содержания фитнес-тренировок лиц астенического, нормостенического и гиперстенического типов.

Ключевые слова: *фитнес, фитнес-тренировка, кондиционная подготовка, соматотип.*

Введение. В настоящее время результативность занятий физическими упражнениями в сфере фитнеса (кондиционной подготовки) не в полной мере соответствует возросшим потребностям в физическом совершенствовании людей различных половозрастных групп [1–3]. Несмотря на увеличение разнообразия фитнеса, появление многофункционального оборудования вопросы планирования направленности занятий и нормирования физической нагрузки на этапах различной протяженности с учетом индивидуальных особенностей тренирующихся остаются слабо изученными. Особенно остро эта проблема затрагивает женщин, занимающихся фитнесом 6 месяцев и более, достигших среднего и выше среднего уровня физической подготовленности. У данных лиц замедляется рост показателей физического состояния вследствие наступления тренировочного плато [4, 5].

Перспективным направлением решения отмеченной проблемы является учет соматотипа занимающихся в рамках построения тренировочного процесса. Учеными установлено, что лицам различного соматотипа присущи внешние (телесные) и внутренние (структурно-функциональные) особенности. Отдельный соматотипический тип имеет свойственный только ему набор биохимических соотношений в клетках и тканях, а также специфическую скорость перестройки в ответных реакциях на раздражители биотического и абиотического характера [6, 7].

В процессе программирования фитнес-тренировки представительниц различного соматотипа, наибольшее внимание следует уделять определению направленности тренировочного процесса в зависимости от целей и задач как конечного результата и плана его достижения.

Задачи исследования: 1. Выявить доминирующие мотивы общего и частного порядка занятий физическими упражнениями женщин 25–35 лет различного соматотипа, имеющих средний уровень физической подготовленности. 2. Определить цель, задачи и обосновать направленность фитнес-тренировок женщин 25–35 лет в зависимости от соматотипа и уровня физической подготовленности.

Методы и организация исследования. Методами исследования выступали: анализ и обобщение научно-методического материала по изучаемой теме; анкетный опрос (по полноте охвата – сплошной, по типу контакта с респондентами – очный, по форме ответов – закрытый); общенаучные методы познания (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование и обобщение).

Первая часть исследования, которая была представлена анкетированием, проходила в феврале 2015 г. на базах Белорусского государственного университета физической культуры, Белорусского национального технического университета (обучающие курсы по фитнесу) и фитнес клуба «AleksFit». В нем принимали участие женщины 25–35 лет, с опытом занятий средствами фитнеса более шести месяцев. Общее количество испытуемых составило 114 человек (среди которых преобладали лица со средним уровнем физической подготовленности – 72), распределенных по соматотипам в следующем соотношении: астеники – 26 (17), нормостеники – 63 (40), гиперстеники – 25 (15).

Среди женщин 25–35 лет различного соматотипа был проведен анкетный опрос с целью выявления доминирующих мотивов занятий физическими упражнениями. Анкета была представлена вопросом с общими вариантами ответов – закрытыми по форме. Впоследствии ответы конкретизировались более частными вариантами, раскрывающими основную суть мотивов испытуемых.

Вторая часть исследования была направлена на установление общей цели фитнес-тренировки для всех соматотипов, и специфических целей с соответствующими им задачами для лиц астенического, нормостенического и гиперстенического типов. Определение направленности фитнес-тренировок женщин

25–35 лет различного соматотипа осуществлялось на основе применения общенаучных методов познания (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование и обобщение), учета результатов эмпирических исследований ученых по изучаемому вопросу, а также побудительных стимулов испытуемых к занятиям физическими упражнениями.

Результаты исследования и их обсуждение. Женщинам 25–35 лет различного соматотипа в анкетном опросе указали и конкретизировали основной мотив занятий физическими упражнениями. Результаты общих вариантов ответов представлены на рисунке 1.

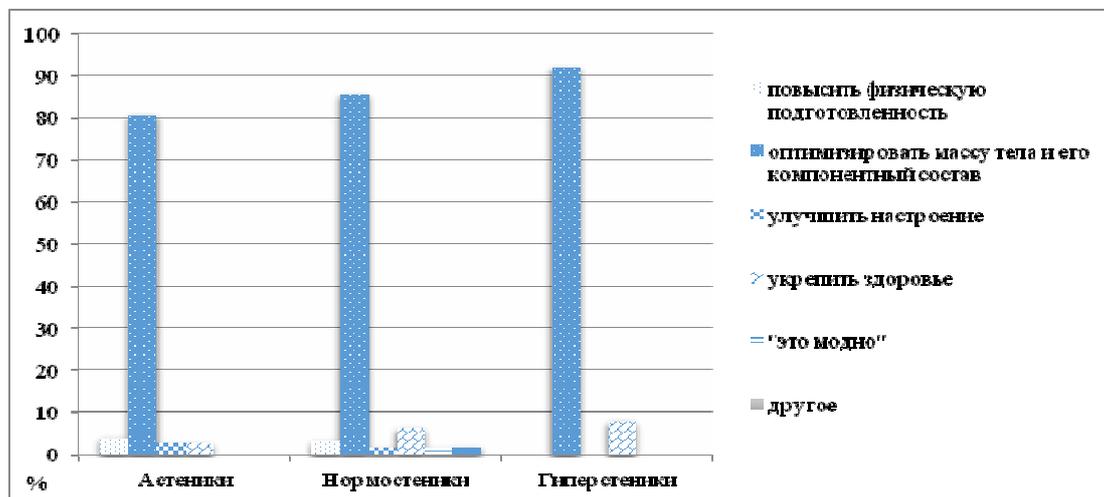


Рисунок 1. – Доминирующие мотивы общего порядка занятий физическими упражнениями женщин 25–35 лет различного соматотипа

Результаты анкетного опроса показали, что у значительного числа испытуемых (93 женщины – 81,6%) основным мотивом для занятий организованной двигательной активностью является «оптимизация массы тела и его компонентного состава». Наибольший процент данных ответов наблюдается у гиперстеников – 92%, в свою очередь у нормостеников он составляет 85,7%, у астеников – 80,7%.

Полученные результаты показывают, что главенствующую позицию среди внутренних побуждающих стимулов в отношении занятий физическими упражнениями женщин 25–35 лет различного соматотипа занимает преобразование морфологических показателей как косвенной демонстрации успешности и благополучия личности.

Доминирующий мотив общего порядка был конкретизирован респондентами (рис. 2).

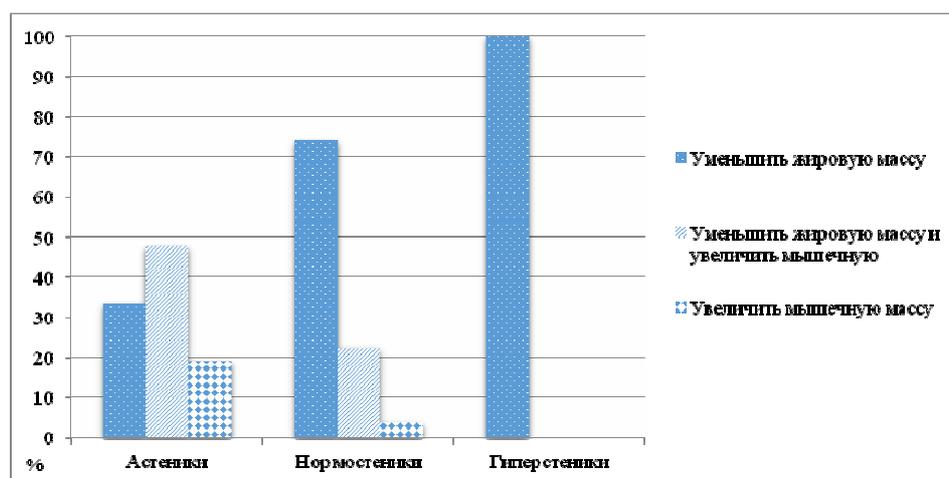


Рисунок 2. – Доминирующие мотивы частного порядка занятий физическими упражнениями женщин 25–35 лет различного соматотипа

Выявленные мотивы частного порядка в рамках доминирующего мотива «оптимизация массы тела и его компонентного состав» свидетельствуют об отличии среди испытуемых различных типологических

категорий. Так, представительницы гиперстенического типа в полном количестве желают уменьшить жировую массу – 100%. У испытуемых нормостеников также преобладает желание «уменьшить жировую массу» – 74,1%, но и значительное место занимает мотив «уменьшить жировую массу и увеличить мышечную» – 22,2%. Лица астенического типа преимущественно выступают за параллельное уменьшение жировой массы и увеличение мышечной – 47,6%, а также велик процент мотива, по сравнению с другими соматотипами, – «увеличить мышечную массу» – 19,1%. Полученные результаты анкетирования целесообразно учитывать при постановке целей тренировочного процесса.

Цель является системообразующим (определяющим) элементом педагогической деятельности. От нее зависят содержание и конечный результат педагогического процесса. Определение целей и задач в любой деятельности, в т.ч. в сфере физической культуры (фитнес-тренировки) и спорта, имеет большое теоретическое и практическое значение. Педагогический процесс – это всегда целенаправленный процесс, без ясного представления о котором, эффективность деятельности зачастую низкая [8, 9].

При определении цели тренировочного-процесса оздоровительной направленности следует придерживаться утверждения специалистов, что цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена деятельность. В связи с этим, полагаясь на выявленные доминирующие мотивы общего порядка женщин 25–35 лет, нами сформулирована общая цель фитнес-тренировки для лиц различного соматотипа – «Нормализация компонентного состава массы тела путем различного его преобразования». В свою очередь она уточняется для представительниц астенического, нормостенического и гиперстенического типов на основании доминирующих мотивов частного порядка занятий физическими упражнениями: астеник – «оптимизация компонентного состав тела путем равнозначного уменьшения жировой массы и увеличения мышечной массы», нормостеник – «оптимизация компонентного состав тела путем преимущественного уменьшения жировой массы и умеренного увеличения мышечной массы», гиперстеник – «оптимизация компонентного состав тела путем преимущественного уменьшения жировой массы».

В педагогической науке принято выстраивать образовательную траекторию движения к цели через комплекс решаемых задач [8]. Так, направленность тренировочного процесса соматотипов конкретизировалась задачами, раскрывающими за счет развития преимущественно каких двигательных способностей и морфо-функциональных перестроений достигается цель. Физиологическое обоснование и методическая особенность тренировочных программ лиц астенического, нормостенического и гиперстенического типов позволили объяснить суть решаемых задач с медико-биологических позиций, опирающихся на закономерности теории и методики физического воспитания и адаптации к физической нагрузке, физиологию и биохимию мышечной деятельности в преломлении к конституциональным положениям строения и функционирования человека как целостного организма [6, 10–12].

Направленность фитнес-тренировок для лиц астенического типа

Цель: оптимизация компонентного состав тела путем равнозначного уменьшения жировой массы и увеличения мышечной массы.

Задачи:

- 1) повысить анаэробный лактатный и анаэробный алактатный компоненты выносливости;
- 2) увеличить собственно-силовые способности преимущественно за счет умеренной гипертрофии мышечных групп (собственно мышечный фактор);
- 3) повысить скоростно-силовые способности.

Достижение цели и решение поставленных задач обуславливается физиологическими закономерностями реакции организма на физическую нагрузку и методическими особенностями тренировочного процесса.

При решении первой задачи (развитии анаэробных возможностей в циклической работе) в тренировочном процессе создаются условия повышения буферной емкости крови, накопление таких энергетических субстраты, как гликоген, креатинфосфат и АТФ, увеличение мощности нервного импульса к работающим мышцам и повышение активности ферментов гликолиза и АТФ-азы миозина [6, 12]. Это все положительно сказывается на отстающих возможностях астеников – работе анаэробного характера субмаксимальной и максимальной интенсивности, а также создаются благоприятные условия для эффективного выполнения упражнений силовой направленности. С позиции морфологических перестроений стоит отметить, что работа кратковременной максимальной мощности с умеренными интервалами отдыха стимулирует синтез белковых структур [13].

В большей степени достижению последнего условия способствует решение второй задачи – «увеличение собственно-силовых способностей преимущественно за счет умеренной гипертрофии мышечных групп». Выполнение физической работы в данном случае осуществляется со средним и околопредельным весом отягощения (50–70% от ИМ) в рамках концентрического режиме мышечного сокращения в повторном, повторно-серийном методах [14]. При этом наблюдается напряжение мышц с умеренным их закислением по окончании упражнения, а также рост концентрации «строительных» гормонов в ор-

ганизме (соматотропин, инсулин, тестостерон), что способствует уменьшению жировой массы и увеличению мышечной массы занимающихся [15, 16].

Направленность фитнес-тренировок для лиц нормостенического типа

Цель: оптимизация компонентного состава тела путем преимущественного уменьшения жировой массы и умеренного увеличения мышечной массы.

Задачи:

- 1) повысить аэробную мощность и анаэробный алактатный компоненты выносливости;
- 2) увеличить собственно-силовые способности преимущественно за счет повышения функциональных возможностей нервно-мышечного аппарата (фактор координации двигательных единиц);
- 3) повысить скоростно-силовые способности.

При решении задачи по повышению аэробной мощности у нормостеников планируется совершенствование деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, митохондриального аппарата и, как следствие, оптимизация механизма ресинтеза АТФ [10, 13]. Данная задача выступает приоритетной для лиц нормостенического типа. Так как представители указанного соматотипа характеризуется преимущественно средним развитием физических способностей и показателей физического состояния в целом, то следует отдавать предпочтение повышению той способности, которая имеет положительный перенос (экстраполяцию) на большинство физических способностей [5, 14]. Такой способностью является аэробная мощность. В свою очередь, при повышении анаэробного алактатного компонента выносливости, преследуются задачи повышения буферной емкости крови и формирования высокого метаболического отклика, действующего не только на протяжении тренировки, но и после ее окончания. Это будет способствовать увеличению силы и специфической выносливости, а также эффективному «жиросжиганию» [1].

В рамках задачи увеличения собственно-силовых способностей преимущественно за счет повышения функциональных возможностей нервно-мышечного аппарата необходимо применять отягощения большие и околопредельные (70–90% от ИМ), при которых упражнение выполняется с концентрическим мышечным сокращением и повторным методом [14]. Указанный подход способствует совершенствованию нейрорегуляторных механизмов (оптимизация процесса импульсации и рекрутирования мышечных волокон), повышению емкости, мощности и подвижности алактатного механизма энергообеспечения. Таким образом, в первую очередь происходит рост силовых способностей при незначительном увеличении мышечной массы [6, 13, 15].

Направленность фитнес-тренировок для лиц гиперстенического типа

Цель: Оптимизация компонентного состава тела путем преимущественного уменьшения жировой массы.

Задачи:

- 1) повысить аэробную емкость и анаэробный алактатный компоненты выносливости;
- 2) увеличить силовую выносливость;
- 3) повысить скоростно-силовые способности.

При повышении аэробной емкости и анаэробного алактатного компонента выносливости в тренировочном процессе применяется два противоположных способа достижения поставленной цели. Первый проявляется в выполнении умеренной по интенсивности и продолжительной по объему двигательной активности (больше 30 мин), которая обеспечивает уменьшение жирового компонента во время работы, благодаря постепенному истощению гликогена мышц и созданию благоприятной среды в организме для утилизации жиров (беспрепятственному поступлению O_2) [2, 11]. Также происходит установление и упорядочивание координационных связей между основными исполнительными системами организма (сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной системами) [13]. Второй способ представлен высокоинтенсивными физическими нагрузками, которые позволяют активизировать нейроэндокринную систему, повышающую активность протекания всех процессов в организме, регенерацию истощенных структур, синтез белка и в целом поддерживающую метаболизм на высоком уровне как во время работы, так и, что более важно, в ближайший период после ее окончания (до 24 ч) [1, 12]. Две направленности занятий последовательно и поочередно занимают приоритетную позицию на разных этапах тренировочного процесса. Степень развития аэробной емкости и анаэробной алактатной выносливости осуществляется не в ущерб друг другу [14].

Задача по увеличению силовой выносливости у лиц гиперстенического типа будет решаться при параллельном росте силовых способностей и совершенствованию функционирования вегетативной системы. Это достигается в основном за счет экстенсивного метода выполнения силовых упражнений (большого количества повторений с малым отягощением) с удержанием момента напряжения в завершающей части выполнения тренировочного действия [11, 14]. Отмеченный способ решения поставлен-

ной задачи будет способствовать уменьшению жирового компонента и придавать рельефность мышечному компоненту, а также активизировать обмен веществ [10, 15].

Стоит отметить, что общей направленностью фитнес-тренировки для представительниц всех соматотипов является повышение скоростно-силовых способностей и алактатного компонента выносливости (последняя направленность раскрыта в общей физиолого-методической характеристике тренировочных процессов астеников, нормостеников, гиперстеников).

Так, в последнее время роль силовых высокоинтенсивных тренировок в программе снижения веса за счет жировой массы кардинальным образом пересмотрена. Выявлена высокая значимость и необходимость использования данного вида нагрузки в «кондиционной тренировке» [1, 15]. Выполнение упражнений скоростно-силового типа способствует значительному нейроэндокринному отклику организма (ускоряющему обменные процессы), активизации генетического аппарата клетки и в целом подъему жизненного тонуса [12, 14, 16]. Также положительной чертой данного вида занятий выступает тот факт, что силовые способности, приобретенные с помощью упражнений, выполняемых в высоком темпе, имеют перенос на работу, выполняемую с более низкой скоростью [14]. Одновременно при тренировке с высокими скоростями движений отмечается большее снижение жировой ткани по сравнению с тренировкой на низких скоростях [6, 12].

Выводы.

1. Доминирующим мотивом общего порядка занятий физическими упражнениями женщин 25–35 лет различного соматотипа, имеющих средний уровень физической подготовленности является оптимизация массы тела и его компонентного состава (93 респондента из 114). Результаты среди испытуемых, выбравших данный ответ, распределены следующим образом: астеники – 80,7%; нормостеники – 85%; гиперстеники – 92%.

Доминирующим мотивом частного порядка, конкретизирующим основной мотив (оптимизация массы тела и его компонентного состава) у лиц гиперстенического типа является уменьшение жировой массы тела (100%). Больше число опрошенных нормостеников также стремится уменьшить жировую массу тела (74%) и значительный их процент выступает за одновременное уменьшение жировой массы и увеличение мышечной (22%). Наибольший процент лиц астенического типа желает параллельно уменьшить жировую массу и увеличить мышечную (47,6%).

2. Общей целью фитнес-тренировки женщин 25–35 лет различного соматотипа, имеющих средний уровень физической подготовленности, является нормализация компонентного состава массы тела путем различного его преобразования. В свою очередь специфические цели лиц отдельного соматотипа являются: *астеники* – оптимизация компонентного состава тела путем равнозначного уменьшения жировой массы и увеличения мышечной массы; *нормостеники* – оптимизация компонентного состава тела путем преимущественного уменьшения жировой массы и умеренного увеличения мышечной массы; *гиперстеники* – оптимизация компонентного состава тела путем преимущественного уменьшения жировой массы.

Установленная специфическая направленность фитнес-тренировки женщин 25–35 лет различного соматотипа, имеющих средний уровень физической подготовленности, конкретизируется задачами, раскрывающими за счет развития преимущественно каких физических способностей и морфофункциональных перестроений достигаются цели. Приведенные физиологические обоснования и методические особенности тренировочных программ представительниц астенического, нормостенического и гиперстенического типов указывают на биологическую адекватность установленных задач конкретным соматотипам, а также оказывают помощь в выборе средств и методов фитнес-тренировки.

А. Специфические задачи фитнес-тренировок лиц астенического типа:

а) повысить анаэробный лактатный компонент выносливости:

– физиологические преобразования – повышение буферной емкости крови, накопление гликогена, креатинфосфата, активизация ферментов гликолиза;

– средства и методы – циклическая двигательная активность, интервальный метод;

б) увеличить собственно-силовые способности (мышечный фактор):

– физиологические преобразования – гипертрофия мышечных групп;

– средства и методы – силовые упражнения, выполняемые при концентрическом режиме мышечного сокращения в повторном, повторно-серийном методах.

Б. Специфические задачи фитнес-тренировок лиц нормостенического типа:

а) повысить аэробный компонент выносливости (аэробную мощность):

– физиологические преобразования – совершенствование деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, митохондриального аппарата и, как следствие, оптимизация механизма ресинтеза АТФ;

– средства и методы – циклическая двигательная активность, интервальный метод;

- б) *увеличить собственно-силовые способности (фактор координации двигательных единиц):*
- физиологические преобразования – повышение функциональных возможностей нервно-мышечного аппарата;
 - средства и методы – силовые упражнения, выполняемые при концентрическом режиме мышечного сокращения повторным методом.
- В. *Специфические задачи фитнес-тренировки лиц гиперстенического типа:*
- а) *повысить аэробный компонент выносливости (аэробную емкость):*
- физиологические преобразования – снижение жирового компонента массы тела, а также установление и упорядочивание координационных связей между основными исполнительными системами организма (сердечно-сосудистая, дыхательная и мышечная системы);
 - средства и методы – циклическая двигательная активность, непрерывный равномерный метод;
- б) *увеличить силовую выносливость:*
- физиологические преобразования – уменьшение жировой ткани при параллельном укреплении мышечной системы, а также совершенствование функций вегетативной системы;
 - средства и методы – силовые упражнения, выполняемые при концентрическом режиме мышечного сокращения повторным методом.
- Г. *Общие задачи фитнес-тренировок лиц различного соматотипа:*
- а) *повысить анаэробный алактатный компонент выносливости:*
- физиологические преобразования – повышение мощности и скорости нервного импульса к работающим мышцам, увеличение активности ферментов АТФ-азы миозина, накопление креатинфосфата и АТФ;
 - средства и методы – циклическая двигательная активность, интервальный метод;
- б) *увеличить скоростно-силовые способности:*
- физиологические преобразования – активизации генетического аппарата клетки, обновление ее истощенных структур;
 - средства и методы – силовые упражнения, выполняемые при плиометрическом режиме мышечного сокращения интервально-серийным методом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калашников, Д.Г. Теория и методика фитнес-тренировки : учебник персон. тренера / Д.Г. Калашников, В.И. Тхоревский. – М. : Франтера, 2010. – 212 с.
2. Романенко, Н.И. Содержание физической подготовки женщин 35–45 лет с использованием различных видов фитнеса на основе учета соматотипа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.И. Романенко. – Краснодар, 2013. – 200 л.
3. Якубовский, Д.А. Фитнес – это увлекательный путь к здоровью / Д.А. Якубовский // Здоровы лад жыцца. – 2015. – № 10. – С. 48–51.
4. Савин, С.В. Педагогическое проектирование занятий фитнесом с женщинами зрелого возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Савин. – М., 2008. – 206 л.
5. Якубовский, Д.А. Уровни физического состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа / Д.А. Якубовский, Р.Э. Зимницкая // Вестн. МДУ им. А.А. Куляшова. Сер. С. – 2016. – № 2 (48). – С. 90–98.
6. Биохимия мышечной деятельности / Н.И. Волков [и др.]. – Киев : Олимп. спорт, 2000. – 503 с.
7. Щанкин, А.А. Экологические, морфофункциональные и медико-педагогические аспекты эволютивной конституции человека : моногр. / А.А. Щанкин, Г.И. Щанкина. – М., Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 310 с.
8. Крившенко, Л.П. Педагогика : учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева. – 2-е изд. – М. : Проспект, 2015. – 488 с.
9. Родионов, А.В. Психология физического воспитания и спорта / А.В. Родионов. – М. : Академ. Проект; Фонд «Мир», 2004. – 576 с.
10. Меерсон, Ф.З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. – М. : Медицина, 1988. – 256 с.
11. Менхин, Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 384 с.
12. Суханов, А.И. Теория и практика управления физическим состоянием человека на основе комплексных физкультурно-оздоровительных коррекций : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А.И. Суханов. – СПб., 2002. – 381 л.
13. Уилмор, Дж. Х. Физиология спорта и двигательной активности / Дж. Х. Уилмор, Д.Л. Костил. – Киев : Олимп. спорт, 1997. – 504 с.
14. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – М. : Совет. спорт, 2005. – 820 с.

15. Белов, В.И. Коррекция состояния здоровья взрослого населения средствами комплексной физической тренировки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.И. Белов. – М., 1996. – 55 с.
16. Boeckh-Behrens, W.-U. Gesundheitsorientiertes fitness training Dr. Loges + Co. GmbH / W.-U. Boeckh-Behrens, W. Buskies. – Winsen, 2002. – 350 s.

Поступила 21.10.2016

**SUBSTANTIATION OF DIRECTIONS OF 25-35 YEARS WOMEN FITNESS TRAINING
OF VARIOUS SOMATIC WITH AN AVERAGE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS**

D. JAKUBOWSKI, R. ZIMNITSKAYA

The article presents dominant motifs of basic and local course by physical exercises of women 25-35 years of different somatotype (astenik, normostenik, hypersthenics) having preferably an average level of physical fitness. On the basis of incentives studying contingent defined as common targets of fitness training, and his particular directionality for each somatotype, received the particularization in tasks. Noting the physiological basis and methodological feature of the content of the fitness-training representatives asthenic, normosthenic and hypersthenic types.

Keywords: *fitness, fitness training, conditioning training, somatotype.*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Марихин С.В., Турчин А.С.</i> Научно-методическое обеспечение проектирования и реализации содержания педагогического образования в современных условиях	2
<i>Чекина Е.В.</i> Социокультурные предпосылки совершенствования профессиональной подготовки специалистов сферы образования	8
<i>Павлидис В.Д.</i> Формирование системы среднего коммерческого образования в России в XIX – начале XX вв.	13
<i>Боровик П.Л.</i> Аудиторная лекция в учреждении высшего образования правоохранительного профиля: опыт, проблемы и пути совершенствования	18
<i>Салтыкова-Волкович М.В.</i> Причины и особенности девиантного поведения	24
<i>Шарабайко О.Г.</i> Педагогические условия формирования профессиональной компетентности специалиста: научный анализ понятия	29
<i>Латыговская О.В.</i> Психолого-педагогические особенности формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста	35
<i>Кучина О.С.</i> Методологические основы формирования поликультурной идентичности студентов	42
<i>Ануфриенко Л.В.</i> Организация работы со студентами по формированию и развитию их лидерских качеств	47

МЕТОДИКА

<i>Коньшова А.В.</i> К вопросу обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей	53
<i>Шунина Г.А., Кожевко О.Ф.</i> Виртуальные лабораторные учения курсантов Военной академии по принятию военно-командных решений во время несения воинской службы и ведения боевых действий	57
<i>Лазаренко О.В.</i> Применение интерактивных методов обучения при проведении практических занятий по дисциплине «Основы научных исследований и инновационной деятельности»	68

ФИЛОСОФИЯ

<i>Румянцева Т.Г.</i> «Феноменология духа» Гегеля: основные идеи, структура и стиль работы	76
<i>Зайцев Д.М.</i> Паломничество в исламе: истоки, традиция, особенности	82
<i>Маслакова Е.А.</i> Философия буддизма и квантовая физика: общее проблемное поле	87

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Уладыкоўская Л.М.</i> Культурная компетентность: современные подходы	92
<i>Радзиевский В.А.</i> Дискурсы белорусско-украинского социокультурного сотрудничества	97
<i>Томашевская М.П.</i> Проблематика катастрофического советского общества: по произведениям Светланы Алексиевич	100
<i>Лысова Н.Б.</i> Вобразы часу ў рамана Ігара Бабкова	104
<i>Лю Янь</i> Мифические истоки музыкального искусства Древнего Китая	108
<i>Крывалап А.Д.</i> Постановка дискуссионной проблемы: моуныя наладкі інтэрнэт-карыстальнікаў як аб'ект даследавання	113
<i>Косик Ю.А.</i> Компоненты интернет-культуры личности	118

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Прищепа И.М., Кунцевич Е.А., Дударев А.Н.</i> Формирование здоровьесберегающего пространства в современной школе	122
<i>Якубовский Д.А., Зимницкая Р.Э.</i> Обоснование направленности фитнес-тренировок женщин 25-35 лет различного соматотипа, имеющих средний уровень физической подготовленности	127