

MIESIĘCZNIK
POŁOSKI.

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 *Р.Н. Авласенок.*

Подписано к печати 28.05.2015. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.
Усл. печ. л. 16,74. Уч.-изд. л. 20,17. Тираж 100 экз. Заказ 1028.

ПЕДАГОГИКА

УДК 371

ПРИОРИТЕТЫ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА*

д-р пед. наук, проф. А.П. СМАНЦЕР
(Белорусский государственный университет, Минск)

На основе гуманистического, аксиологического, системного и других подходов в образовании определены основные характеристики приоритетов и личностных ценностей учителя (взаимоотношения, дети, особые образовательные потребности, инклюзия, инклюзивные знания, умения, компетенции, инклюзивная образовательная среда, профессиональное образование, саморазвитие, здоровый образ жизни), необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде. Определено отношение будущих учителей к инклюзивному образованию. Исходя из мнений студентов установлен ранжированный ряд ценностей личности, необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде. Определены особенности работы учителя в инклюзивной среде. Выявлен уровень эмоционального принятия детей с особыми образовательными потребностями. Представлен качественный анализ результатов оценки будущими учителями приоритетов и личностных ценностей работы в инклюзивной образовательной среде.

Введение. Одной из ключевых проблем классического университетского педагогического образования является подготовка будущего учителя к работе в инклюзивной образовательной среде, который владел бы профессиональными компетенциями, современными технологиями обучения и воспитания учащихся с особыми образовательными потребностями. Несомненно, от учителя зависит успешность реализации инклюзии в общеобразовательной школе. На нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное развитие детей с особыми образовательными потребностями, включенными в общеобразовательные средние школы. Не случайно З.Г. Нигматов подчеркивает, что «идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления» [1, с. 36].

Совместное обучение учащихся с особыми образовательными потребностями и развивающихся по норме для белорусских школ является в настоящее время реальной образовательной практикой. Сейчас во многих школах республики открыты инклюзивные классы. В связи с этим необходимы новые методологические подходы к модернизации профессиональной подготовки педагогов с целью формирования у них готовности к работе с детьми в условиях инклюзивного образования. В настоящее время инклюзия становится одним из принципов государственной политики в области образования.

Современная тенденция в социализации детей с особыми образовательными потребностями нашла отражение в Саламанкской декларации, направленной на развитие инклюзивного образования. В декларации подчеркивается, что «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах» [2]. Все больше осознается, что психофизические нарушения у ребенка не отрицают его человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В связи с этим получает распространение иная форма получения образования – *инклюзия*, под которой понимается возможность обучения детей с различными образовательными потребностями в общеобразовательных школах.

В нормативно-правовых документах Республики Беларусь (Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» [3], Кодекс Республики Беларусь об образовании [4]) зафиксированы основы государственной политики в области образования, гарантирующие равный доступ к получению образования всех лиц, в том числе и лиц с особыми образовательными потребностями.

В педагогике появилось новое направление исследований, связанных с подготовкой будущих учителей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. Она основывается на идеологии, согласно которой каждый учащийся рассматривается как неповторимая и уникальная личность, где исключается любая его дискриминация и в то же время для него создаются соответствующие условия для развития.

Реальная образовательная ситуация в белорусских школах убеждает, что хотя совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и здоровых школьников стало повседневной реальностью, значительная часть учителей не готова к продуктивной работе в инклюзивной среде. Предваритель-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке БФФИ, проект № Г13Р-025.

ная диагностика показала, что свыше 84 % педагогов не готовы к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Учителя предпочитают работать в традиционных, а не в инклюзивных классах, при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями ощущают беспомощность, некомпетентность, тревожность, используют различные психологические защиты (искажение, вытеснение, отрицание).

Актуальность и значимость поставленной проблемы обостряется в связи со следующими факторами:

- дефицитом психологических, педагогических, социально-педагогических исследований по подготовке будущих учителей к эффективному взаимодействию с детьми в инклюзивном образовательном процессе;
- недостаточной обоснованностью теоретико-методологических, технологических характеристик готовности студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде;
- отсутствием научно обоснованных приоритетов и личностных ценностей их готовности к работе в инклюзивной образовательной среде.

Научная новизна работы состоит в выявлении личностных приоритетов и ценностно-смыслового отношения студентов классического университета к инклюзивному образованию, а также экспериментальной проверке их сформированности. Целью выступает научное обоснование психолого-педагогической подготовки будущих учителей классического университета к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Задачи исследования – определение приоритетов и личностных ценностей и смыслов будущего учителя, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования; выявление приоритетов и ценностно-смыслового отношения студентов к инклюзивному образованию на основе анализа эмпирического материала.

Теоретической базой исследования проблем инклюзии являются:

- гуманистическая парадигма образования, которая ориентирует педагога на создание равных возможностей для реализации потенциала каждого учащегося, на уважение прав и свобод детей;
- аксиологический подход, позволяющий понимать и принимать ценность и значение приобретаемых знаний, необходимых для полноценной подготовки к инклюзивной деятельности;
- системный подход, способствующий структурированию содержания психолого-педагогической подготовки, включению в нее элементов инклюзии.

Беспорной *методологической основой* в подготовке будущего учителя выступают:

- компетентностный подход, который в большей степени адекватен специфике, задачам, идеологии, логике образовательного процесса в инклюзивных образовательных учреждениях;
- культурологический подход, направленный на приобщение студентов к общечеловеческой культуре, к новым культурным формам работы с детьми с особыми образовательными потребностями;
- субъектный подход как базовый методологический феномен инклюзивной образовательной среды.

Методы исследования – теоретический анализ социальной и психолого-педагогической литературы по теме исследования, анкетирование, шкалирование ответов, статистические методы.

Основная часть. Профессиональная подготовка будущего педагога представляет собой сложный процесс, который характеризуется многогранностью целей, задач, форм, методов и технологий. Важными регуляторами этого процесса являются приоритеты, ценности и смыслы, которые определяют отношения педагогов с учащимися. Ценностные приоритеты личности – универсальная категория, отражающая важность для человека тех или иных сфер, или ключевых областей, его жизни. Часто личностные приоритеты определяются возрастом человека. В студенческом возрасте важнее всего получение образования, овладение будущей специальностью, стремление к развитию и саморазвитию и т.д. Личностные приоритеты меняются с изменениями в жизни. Определенная сторона жизни человека может внезапно обратить на себя внимание, например, поступив в вуз, для студента важнее всего будет овладение будущей профессией, то есть для будущих педагогов педагогические знания, умения, навыки и компетенции становятся ценностью.

При подготовке будущих учителей важными ценностными приоритетами выступают: личные взаимоотношения, дети, особые образовательные потребности, инклюзия, инклюзивные знания, умения, компетенции, инклюзивная образовательная среда, профессиональное образование, саморазвитие, здоровый образ жизни. Среди них также адаптация и изоляция ребенка, философия и психология образования, педагогика, методика обучения и др.

Как видим, к числу первоочередных приоритетов и ценностей относится профессиональное образование будущего учителя, в частности подготовка к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ведущая тенденция гуманистической образовательной парадигмы состоит в обеспечении предельно доступного образования для каждого учащегося, создание условий для восприятия «педагогом ученика как наивысшую ценность, преодоление отчуждения образования от жизненной человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач ее развития» [5, с. 11]. Образовательный процесс, построенный на принципах инклюзии, способствует формированию у учащихся тенденции к альтруизму, милосердию, эмпатии, уважительному отношению к личности с особыми потребностями, сопереживанию, сочувствию и состраданию попавшему в беду человеку, взаимопомощи – важнейшим элементам гуманности.

Аксиологическая доминанта заложена в каждом из современных подходов к педагогическому образованию, ценностное отношение к образованию выступает в качестве интегративной характеристики личности, механизмов взаимодействия с окружающей действительностью и собственной деятельно-

стью. Она проявляется в единстве цели и средств, взаимосвязи свободы и ответственности личности за свои поступки и поведение, в универсальности и фундаментальности гуманистических ценностей [6, с. 86].

Процесс становления в индивиде новых отношений к действительности определяет его внешнюю социальную активность, его жизненную позицию. Наиболее глубоко и разносторонне проблема отношений была разработана в работах В.Н. Мясичева. Он считал, что основными элементами, из которых «складывается» личность, являются отношения человека. Система отношений человека к действительности и составляет его личность. «Отношения человека, – подчеркивал В.Н. Мясичев, – в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [7, с. 16]. Именно отношениями, по его мнению, определяют действия и поступки людей. Отношения человека представляют собой субъективный, внутренний индивидуально-избирательный аспект его многосторонних связей с различными проявлениями действительности и со всей действительностью в целом [7, с. 16].

В педагогике особое внимание отношениям уделяется И.Ф. Харламовым, который разработал отношения концепцию образовательного процесса. Отношения он определяет «как выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира, которые, затрагивая сферу её потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на её поведении и развитии» [9, с. 322].

С этих позиций важно определить готовность будущих учителей работать в инклюзивной образовательной среде, выявить как приоритеты, так и ценностные отношения студентов, которые подвигают их на осознание необходимости инклюзивного образования. В нашем исследовании на основании опроса получены эмпирические данные о значимости выделенных приоритетов и ценностей для будущего учителя, готового работать в инклюзивной образовательной среде.

Диагностика осведомленности будущих учителей об особенностях работы с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды состояла из нескольких этапов.

На **первом этапе** диагностики мы попытались выяснить отношение будущих учителей к идее инклюзивного образования. Было опрошено 120 студентов. Их ответы на вопрос, «*как вы относитесь к идее инклюзивного образования?*», показали понимание важности инклюзивного образования: 72,7 % респондентов ответили положительно; 14,5 % – больше положительно, чем отрицательно; 8,6 % – скорее отрицательно, чем положительно; 6,8 % – отрицательно; 4,2 % – не определились с оценкой. Полученные ответы показывают положительное отношение большинства опрошенных к идее инклюзивного образования.

Ответы на вопрос, «*насколько осуществима идея инклюзивного образования в условиях современного белорусского образования?*», дали следующие результаты: 24,8 % считают, что для Беларуси это трудновыполнимая задача; 15,5 % – сейчас в некоторых школах есть инклюзивные классы; 18,5 % – в стране слабо продвигается решение этой проблемы; 16,4 % – для решения проблемы инклюзии необходимо готовить педагогические кадры; 8,6 % – важно создавать условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями; 10,4 % – результаты работы по инклюзивному образованию не очевидны; 5,8 % – в современных условиях в нашей стране эта идея не выполнима.

Как видим, относительно реализации идей инклюзивного образования будущих учителей нет однозначных ответов. Около трети опрошенных считают, что в Беларуси будет трудно решаться вопрос инклюзивного образования.

Следующий вопрос, «*какие сложности могут возникнуть у педагогов при включении в обычный класс (группу) детей с особыми образовательными потребностями?*», логически вытекал из предыдущего. Получены следующие ответы: обычные дети могут не принимать детей с особыми образовательными потребностями (15,5 %); дети с особыми образовательными потребностями могут отставать в учении (12,6 %); детям с особыми образовательными потребностями нужно уделять больше времени и внимания (20,2 %); нужен особый подход к детям с особыми образовательными потребностями (18,7 %); создавать благоприятную атмосферу в классе (12,4); обычные дети могут отрицательно относиться к детям с особыми образовательными потребностями (14,6 %); могут возникать конфликты (6,8 %). Спектр причин, которые могут спровоцировать трудности в инклюзивном образовании детей, весьма широк.

На вопрос, «*имеете ли Вы лично возражения против работы с детьми с особыми образовательными потребностями? Если да, то почему?*», 40,0 % респондентов не имеют возражений против работы с детьми с особыми образовательными потребностями, так как, по их мнению, образование должно быть доступно каждому человеку; 26,7 % не возражают против работы с детьми с особыми образовательными потребностями, но для учителя необходима дополнительная информация; 20,0 % студентов ответили, что могут нормально работать с детьми в инклюзивной образовательной среде; 13,3% студентов выступают против инклюзивного образования, считая, что для детей с особыми образовательными потребностями нужны особые жизненные условия и условия обучения и что учителя будут уделять меньше внимания обычным учащимся.

Ответы на вопрос, «*считаете ли Вы, что совместное обучение полезно (вредно) для нормально развивающихся детей и для детей с особыми образовательными потребностями?*», получены следующие обобщенные результаты: 8,9 % респондентов отметили, что полезно – дети научатся понимать, помогать и беречь друг друга, развивать гуманные качества; 12,4 % считают, что совместное обучение не отразится на развитии обычных детей, а будет способствовать их социализации; 25,6 % – для нормально

развивающихся детей совместное обучение не вредно, а у детей с особыми образовательными потребностями могут возникать трудности, так как для некоторых из них будет сложнее учиться; 39,4 % для детей с особыми образовательными потребностями может быть полезным, но для обычных детей будут создаваться проблемы; 39,5 % – совместное обучение для обычных детей отрицательно не скажется, а для детей с особыми образовательными потребностями скажется положительно, эти дети поймут, что они могут учиться и жить как все нормальные люди.

В ответах на вопрос, «какие условия необходимо создать для успешного совместного образования детей с разными возможностями здоровья», прозвучали условия, необходимые для успешного совместного обучения детей с разными возможностями: создание дружеской атмосферы в коллективе класса (14,2 %); нормальные отношения здоровых детей к детям с особыми образовательными потребностями (9,4 %); проведение на уроках разминок, физкультминуток, чтобы дети с особыми образовательными потребностями не уставали (5,6 %); создание поддержки и взаимопонимания в детском коллективе (9,7 %); специальная подготовка педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (34,7 %); уменьшить количество учащихся в классе (11,4 %); улучшить техническое и кадровое обеспечение классов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (8,7 %).

На вопрос, «какие условия нужно создать для педагогов, чтобы они успешно выполняли свои функции?», получены следующие обобщенные результаты: 34,8 % респондентов считают, что необходима специальная подготовка учителей для работы в инклюзивной образовательной среде; 20,8 % – личное желание педагога работать с детьми с особыми образовательными потребностями; 12,6 % – личностные качества педагога; 6,4 % – необходимо больше внимания уделять детям, а не подготовке отчетов, ненужных бумаг; 14,6 % – создать комфортные условия для работы педагога в инклюзивной образовательной среде; 10,8 % – обеспечить материальные и технические условия для работы с детьми в инклюзивном классе.

Таким образом, полученные результаты показывают, что у будущих учителей имеются определенные представления об инклюзии, инклюзивном образовании, возможностях его реализации в современных условиях и трудности на этом пути.

На **втором этапе** диагностики были оценены личностные приоритеты и ценностное отношение студентов к инклюзивному образованию, а также их готовность работать в инклюзивной образовательной среде. Для этого было проведено ранжирование ответов студентов по 5-балльной шкале: 5 – полностью согласен; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 3 – скорее не согласен, чем согласен; 2 – не согласен; 1 – затрудняюсь ответить. Также на основе методики, разработанной в социологической лаборатории исследований под руководством В.А. Ядова [9] и модернизированной нами [10, с. 106], вычислялся показатель сформированности каждого из ценностных приоритетов (P_i) по формуле:

$$P_i = \frac{5a + 4b + 3c + 2d + 1e}{N},$$

где a, b, c, d, e – количество респондентов, давших соответственно оценку: полностью согласен; скорее согласен, чем не согласен; скорее не согласен, чем согласен; не согласен и затрудняюсь ответить; N – общее количество опрошенных студентов; $i = 1; 2; 3; \dots 11$.

Это позволило определить уровни готовности будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде: высокий уровень (оценки от 4 до 5); средний (оценки от 3 до 4); низкий (оценки от 2 до 3) и очень низкий (оценки от 1 до 2).

В процессе исследования были выявлены ценностные приоритеты студентов, связанные с инклюзивным образованием. Результаты анкетирования студентов приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки ценностных приоритетов студентов БГУ (в процентах)

Ценностные приоритеты	Вид оценки					P_i (в баллах)
	5	4	3	2	1	
1. Принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса	5	28	36	21	10	2,91
2. Приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе	18	38	20	14	10	3,39
3. Развитие коммуникативных и практических компетенций	36	30	17	10	7	3,78
4. Преодоление искусственной изоляции особого ребенка	42	35	11	7	5	4,02
5. Знание философии образования	12	8	20	41	21	2,66
6. Знание психологии образования	13	12	19	27	29	2,60
7. Инклюзивные знания и компетенции	17	13	20	33	127	2,80
8. Взаимное уважение	48	30	12	8	2	4,08
9. Любовь к детям	26	12	34	27	1	3,33
10. Доброжелательность	45	22	13	15	5	3,87
11. Желание работать в инклюзивной школе	17	10	24	40	9	2,83
Среднее значение P						3,30

Как видно из таблицы 1, большинство студентов не придают большого значения философии инклюзии (5 % опрошенных полностью согласны с названным приоритетом; 28 % – скорее согласны, чем не согласны), еще более низкие оценки суждений о ценности знаний по философии и психологии образования. Возможно, в университете недостаточно раскрыта сущность и значение этих дисциплин для работы в инклюзивной образовательной среде.

Невысокий процент студентов, которые считают важным приоритетом инклюзивные знания и компетенции (7 % – полностью согласны; 13 % – скорее согласны, чем не согласны). Студенты понимают важность инклюзивного образования, однако как приоритет «желание работать в инклюзивной школе» назвали только 17 % респондентов (7 % – полностью согласны с названным приоритетом; 10 % – скорее согласны, чем не согласны). Достаточно высоко оценили важность коммуникативных и практических компетенций (36 % – полностью согласны с названным приоритетом; 30 % – скорее согласны, чем не согласны), преодоления искусственной изоляции особого ребенка (42 % – полностью согласны с названным приоритетом; 35 % – скорее согласны, чем не согласны), взаимного уважения (48 % – полностью согласны с названным приоритетом; 30 % – скорее согласны, чем не согласны), доброжелательности (45 % – полностью согласны с названным приоритетом; 22 % – скорее согласны, чем не согласны). Вызывает определенную озабоченность, что не очень высокий процент студентов назвали приоритетом любовь к детям (26 % – полностью согласны с названным приоритетом; 12 % – скорее согласны, чем не согласны). Показатель сформированности каждого из названных ценностных приоритетов колеблется от 2,60 до 3,87 баллов. Значительная часть названных приоритетов относится к низкому уровню сформированности: знание психологии образования (2,60 баллов); знание философии образования (2,66 баллов); инклюзивные знания и компетенции (2,80 баллов); желание работать в инклюзивной школе (2,83 баллов); принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса (2,91 баллов). Видимо, в вузе формированию этих ценностных приоритетов не уделяется должного внимания, студенты не в полной мере осведомлены о важности этих ценностных приоритетов в дальней педагогической деятельности. К среднему уровню сформированности относятся следующие ценностные приоритеты: любовь к детям (3,33 баллов); социальная адаптация ребенка на каждом возрастном этапе (3,39 баллов); развитие коммуникативных и практических компетенций (3,78 баллов); доброжелательность (3,87 баллов); развитие коммуникативных и практических компетенций (3,78 баллов). Только ценностный приоритет – взаимное уважение – относится к высокому уровню (4,08 баллов). Все это позволяет заключить, что вопросам инклюзии в системе вузовского образования не уделяется должного внимания.

Полученные результаты дают определенное представление о понимании студентами ценностных приоритетов, связанных с инклюзивным образованием.

Результаты ранжирования ценностей личности, необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде, приведены в таблице 2.

Таблица 2

Ранжированный ряд личностных ценностей будущего педагога

Ранжирование ценностей личности учителя	
<i>Вид личностных ценностей учителя</i>	<i>Ранг</i>
1. Потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании	14
2. Цели педагогической деятельности	9
3. Цели и желание работать в инклюзивной образовательной среде	8
4. Знание теории обучения и воспитания	2
5. Знание основ инклюзии	4
6. Владение умениями и навыками педагогической работы	3
7. Технологии обучения и воспитания в инклюзивной среде	6
8. Желание и умения работать с проблемными детьми	7
9. Коммуникативные умения работы с проблемными детьми	10
10. Желание изменить мир к лучшему	19
11. Любовь к детям	1
12. Доброжелательность	18
13. Умение сочетать требовательность и уважение к учащимся	12
14. Умение доходчиво объяснять учебный материал	11
15. Чувство долга	20
16. Владение дидактическими приемами	13
17. Терпение	17
18. Оптимизм	16
19. Самокритичность учителя	15
20. Желание работать в инклюзивной школе	5

Исследование показало, что на первое место в ранжированном ряду студенты поставили любовь к детям, на второе – знание теории обучения и воспитания, на третье – владение умениями и навыками педагогической работы, на четвертое – знание основ инклюзии, на пятое – желание работать в инклюзивной школе и т.д. Следовательно, в процессе обучения происходит глубокое понимание значимости инклюзивного образования, подтверждение готовности будущих учителей работать в условиях инклюзивного образования.

На *третьем этапе* диагностики получены оценки понимания студентами особенностей детей с различными видами нарушений, выявлен уровень эмоционального принятия детей с различными видами нарушений. Результаты ответов студентов на вопрос «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?» приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты оценки понимания будущими учителями особенностей развития детей с различными видами нарушений (в процентах)

Содержание вопроса	5	4	3	2	1	P_i (в баллах)
Нарушения поведения	10	23	31	13	13	3,08
Нарушения речи	6,5	35	13	29,5	16	2,95
Интеллектуальные нарушения	12,5	25	17,5	25	20	2,40
Нарушения зрения	16	16	15	37	16	3,00
Нарушения слуха	8	24	13	26	29	2,60
Двигательные нарушения	14	21	24	18	23	2,90
Среднее значение P						2,80

Исследование показало, что студенты в определенной мере осведомлены об особенностях нарушений у детей. Больше всего студенты осведомлены о нарушении поведения детей (33 %), числовая характеристика показателя равна 3,08 баллов и относится к среднему уровню; осведомленность об интеллектуальных нарушениях у детей составила 37,5 %; о нарушении зрения – 32 % и т.д. Показатели оценки ответов на предложенные вопросы колеблются от 2,40 до 3,08 баллов и относятся к низкому или среднему уровню сформированности.

Не менее важно в исследовании рассматриваемого вопроса выявление эмоционального принятия учителем учащихся с различными видами нарушений. Результаты этой оценки приведены в таблице 4.

Таблица 4

Оцените уровень эмоционального принятия детей с различными видами нарушений (в процентах)

Виды нарушений у детей	5	4	3	2	1	P_i (в баллах)
Ребенок с нарушением поведения	24	16	31	22	7	3,25
Ребенок с нарушением речи	11	13	36	32	8	2,84
Ребенок с двигательными нарушениями	14	18	11	26	31	2,56
Ребенок с нарушением интеллекта	21	14	18	26	21	2,81
Слабовидящий или слепой ребенок	15	26	12	29	18	2,91
Слабослышащий или глухой ребенок	9	10	12	43	26	2,32
Среднее значение P						2,78

Анализ эмоционального принятия учащихся с различными нарушениями развития (см. табл. 4) показал, что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, в то же время есть тенденция к смещению в сторону более высокого принятия детей с двигательными нарушениями и в сторону более низкого принятия детей с интеллектуальными нарушениями. Дети из этих двух групп чаще встречаются в общеобразовательных школах, в то время как остальные (дети с нарушениями слуха и зрения) сразу попадают в коррекционные образовательные учреждения. Показатели оценки видов нарушений у детей колеблются от 2,56 до 3,25 баллов и относятся к низкому или среднему уровню сформированности.

Заключение. В результате исследования теоретически обоснованы приоритеты и ценностные отношения будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования. На основе экспериментального исследования выявлено отношение студентов к инклюзивному образованию, составлен ранжированный ряд личностных ценностей будущего педагога, оценено понимание ими работы с детьми с раз-

личными видами нарушений, а также уровень эмоционального принятия детей с различными видами нарушений. Сделан вывод о том, что студенты классического университета недостаточно подготовлены к работе в инклюзивной образовательной среде. Осмысление методологических аспектов инклюзии, широкая осведомленность педагогов об инклюзивном образовании поможет более успешно готовить будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова [и др.]; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=3643. – Дата доступа: 16.02.2015.
3. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании): Закон Респ. Беларусь от 18 мая 2004 г. № 285-Зс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_obrazovanii_lits_s_osobennostyami_psihofizicheskogo.htm. – Дата доступа: 16.02.2015.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
5. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе: учеб. пособие / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2010. – 335 с.
6. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 363 с.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Минск: Университетское, 1998. – 560 с.
9. Ядов, В.А. Системный подход и принцип деятельности: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 253 с.
10. Сманцер, А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2013. – 271 с.

Поступила 06.04.2015

PRIORITIES AND VALUABLE-SEMANTIC RELATION TO INCLUSIVE EDUCATION: EYES OF STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITY

A. SMANTSER

Based on humanistic, axiological, system and other approaches in the formation of the main characteristics of personal values and priorities of teacher personal (relationships, children, special educational needs, inclusion, inclusive knowledge, skills, competencies, inclusive educational environment; vocational training; self-development, healthy life) required to work in an inclusive educational environment; defined by the ratio of the future teachers for inclusive education; based on the opinions of students set a ranked set of values of the person required to work in an inclusive educational environment. The features of the teacher's work in an inclusive environment; revealed a level of emotional acceptance of children with special educational needs; is a qualitative analysis of the results of the assessment of future teachers and priorities of personal values work in an inclusive learning environment.

УДК 811.11:161.1

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА
(Минский университет управления)*

Обучение иностранному языку студентов – будущих переводчиков – должно знакомить не только с языком как таковым, но и с культурой страны изучаемого языка, а также путем сравнения язык может оттенять особенности национальной культуры и знакомить с общечеловеческими ценностями. Иными словами, обучение иностранному языку должно содействовать воспитанию студентов в контексте диалога культур. Это, в свою очередь, требует знаний норм и традиций общения народонаосителя языка, то есть все то, что подразумевается под коммуникативным поведением как частью национальной культуры. Знание норм и традиций общения позволяет участникам речевого акта, принадлежащих к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, но для этого необходимо обладать межкультурной компетенцией.

Вступление. Идея диалога культур распространена достаточно широко и уже преодолела рамки взаимодействия родной и иноязычной культур, хотя в разработке ее проблематики доминирует предметная сфера «иностраннный язык». Выявлено, что в числе основных причин, обуславливающих различную степень нарушений взаимопонимания в межкультурной коммуникации, наиболее значимыми следует считать ожидания сходства, языковой барьер, непонимание невербального поведения, стереотипы и предубеждения, оценочный подход, высокую требовательность в межкультурных контекстах [1, с. 45].

Процесс обучения иностранному языку (ИЯ) будущих переводчиков должен не только снабжать студентов знаниями и формировать их речевые умения, но и оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в «саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справиться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и применения информации» [2, с. 6].

Проблема взаимосвязи языка и культуры находится на пересечении ряда наук – лингвистики, философии, психологии, педагогики и других, что является причиной отсутствия единого подхода к ее решению. Думается, что научить студентов общаться как устно, так и письменно, производить, создавать, а не только понимать речь, уже созданную кем-то, – трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – это не просто вербальный процесс. Его эффективность зависит от множества факторов: знания языка, условий и культуры общения, правил этикета; знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), глубоких фоновых знаний и т.п.

«Язык, – считает С.Г. Тер-Минасова, – тесно связан с миром его носителей. Он отражает не только физические условия жизни, природу, быт его носителей, но и их мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер, отношения между людьми и многое другое – все то, что составляет культуру в широком этнографическом смысле этого слова» [3, с. 14].

Делая вывод из вышесказанного, необходимо отметить, что социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе, обуславливают требования, предъявляемые к качеству подготовки специалистов с высшим профессиональным лингвистическим образованием, ставя перед современной методической наукой новые задачи. Эти требования не могут не наложить своего отпечатка и на отдельные положения теории обучения иностранному языку, когда приоритетным становится обучение межкультурному взаимодействию, то есть в данном случае речь идет не просто об овладении иностранным языком, но прежде всего – различного рода компетентностями, рассматриваемыми как «сумма знаний, умений и характеристик, которые позволяют человеку осуществлять запланированные действия» [4, с. 34].

Основная часть. В настоящее время существует достаточно подробно разработанная классификация компетенций, лежащих в основе процесса общения и обеспечивающих его успешность. Современные исследователи выделяют ряд компетенций, которые восходят к конечной цели обучения – формированию коммуникативной компетенции. В составе коммуникативной компетенции, которой в обязательном порядке должен обладать переводчик, мы рассматриваем межкультурную компетенцию, так как деятельность переводчика связана с общением в международных ситуациях, а данное общение всегда чревато конфликтами между знанием и незнанием даже при условии общения на одном языке.

Следовательно, одной из целей обучения межкультурной коммуникации является предотвращение и разрешение этих конфликтов при помощи развития у будущих переводчиков способности реализовывать и понимать лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной дея-

тельности индивида иной лингво-этнокультурной общности и иной национально-языковой картины мира. А достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует обладание межкультурной компетенцией.

По нашему мнению, если межкультурная компетенция является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, то развитие одной способствует развитию другой. Межкультурная компетенция – это компетенция особой природы, способность осуществлять посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Она не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителя языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей иностранный язык. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности [5].

Что касается Н.М. Губина, то он предлагает следующее определение: «Межкультурная компетенция представляет собой категорию, обозначающую совокупность общих и специальных предметных знаний, навыков и умений, обеспечивающих возможность успешной профессиональной деятельности в условиях межкультурного иноязычного общения» [6, с. 8].

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры; влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры; развитие личности под влиянием двух культур. Однако нами замечено, что наблюдаются определенные противоречия между требованиями коммуникативного подхода к обучению иностранному языку будущих переводчиков, поддержанию высокого уровня мотивации, рассмотрению языка как средства, обеспечивающего диалог культур и неразработанностью комплексных интегрирующих форм обучения иностранному языку, обеспечивающих взаимодействие родной и иноязычной культуры.

Методика обучения языку с целью определения его культурного содержания основывается на понятии семантического поля, введенного в языкознание Й. Триром, и законе членимости, или структурного характера языка. По этому поводу Й. Трир пишет: «Каждый язык членит реальность по-своему и таким образом устанавливает элементы реальности, которые свойственны только данному языку. Элементы реальности, фиксированные в одном языке, никогда не повторяются в той же самой форме в другом, точно так же они не являются простым и механическим отображением реальности. Они представляют собой лингвистико-концептуальную реализацию картины действительности, создаваемую на основе неоднородной, но определенным образом членимой модели, которая непрерывно сопоставляет и противопоставляет, соотносит и различает данные действительности» [7, с. 305].

Основываясь на данном положении, следует помнить, что коммуникация среди людей разных культур может быть затруднена отсутствием культурообусловленных понятий о поведении и познавательных способностях людей, принадлежащих к другим этническим группам.

Как считает А. Крамер, эффекты, обусловленные культурой, настолько всеобъемлющи, что люди, чей опыт ограничен нормами своей собственной культуры, просто не могут понять язык, основанный на ином наборе норм, и не в состоянии осознать, почему информация, переданная столь очевидным для них образом (то есть слова подобраны абсолютно адекватно, с их точки зрения), не может быть понята другими. Любое высказывание несет в себе дополнительную смысловую нагрузку, имеет историческую, культурную, политическую и другие компоненты.

Ключевым для нас является замечание В. фон Гумбольдта, что «разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее... Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение» [8, с. 349]. В связи с этим думается, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать как минимум три компонента: языковые средства, правила их ситуативного употребления и культурно-специфический фон. Конечно, мы обучаем и правильному использованию языковых средств, и правилам их ситуативного употребления, что играет достаточно важную роль, но если не учитывать при этом культурно-специфический фон, то это, по меньшей мере, может иметь такие последствия, как дефицит языковых средств, что может привести к непониманию между собеседниками, принадлежащими к разным культурам.

Из вышесказанного делаем вывод, что при формировании межкультурной компетенции будущих переводчиков и развитии навыков употребления языкового материала преподаватель должен стремиться обучать не только лексико-грамматической правильности оформления высказывания, но и соответствию требованиям культуры общения.

Одна и та же фраза “*You look cute today*”, обращенная к маленькой девочке и взрослой женщине, в одном случае может быть комплиментом, а в другом – приглушенной формой оскорбления. Однако всегда ли преподаватели обращают внимание на эти «мелочи» при обучении лексике и грамматике?

В данном случае мы можем говорить о соответствии нормам употребления языка в данной коммуникативной ситуации. Здесь следует учитывать следующие факторы общения:

- социальный ранг коммуникантов. Определяя выбор грамматических структур, будет ли естественным пригласить друга перекусить, сказав: *"I was wondering if you would be interested in partaking a hamburger"* («Не соблаговолишь ли ты откусить со мной гамбургер в полдень?»), и, наоборот, позвать начальника на ланч следующим образом: *"Hey, d'you fancy a bite to eat!"* («Эй, приятель, давай-ка закусим!»);
- степень официальности общения (отменяя в дождливое утро запланированную поездку за город, мы не скажем: *"I suggest that the trip be postponed lest we should be exposed to the inclement weather"*);
- особенности культуры носителей языка, классифицирующие ту или иную речевую формулу как приемлемую или неприемлемую: прощаясь по-английски, мы часто произносим *"Bye-bye"* с падающей интонацией, забывая о том, что у носителей языка падающая интонация в данном случае будет означать угрозу или предостережение. Здраваясь с приятелем или хорошо знакомым, в ответ на пожелание доброго утра следует ответить просто *"Morning!"*, причем с повышающейся интонацией, а обращаясь к уважаемому или малознакомому человеку, следует выговаривать всю фразу *"Good morning!"*, да еще и с падающей интонацией.

Говоря о приемлемости или неприемлемости речевой формулы, мы сталкиваемся с требованиями *"political correctness"*, которую следует рассматривать как синкретическую культурно-поведенческую и языковую категорию, то есть тактичности в употреблении языка, а эти требования, как известно, подвержены изменениям. Ее общее значение определяется существующими в обществе на данной ступени развития культурными и поведенческими нормами и может быть определено следующим образом: «чужой», что означает лицо иной национальности, пола, внешнего вида, цвета кожи, социального статуса. Категория политической корректности антропоцентрична, так как в подавляющем большинстве ее денотативной основой является человек. Как культурно-поведенческая категория политическая корректность представляет собой систему культурных и поведенческих норм, принятых в обществе, которые направлены на преодоление негативных стереотипов по отношению к дискриминируемым группам людей (этническим меньшинствам, инвалидам, пожилым людям и т.д.) и предполагают признание равноправия представителей этих групп.

Как языковая категория политическая корректность обладает категориальными признаками и имеет формальное выражение. Хрестоматийные проблемы – как называть американца африканского происхождения или людей, имеющих физические и умственные отклонения, чтобы никого не обидеть.

Спрашивая у человека средних лет, живы ли еще его родители, предпочтительнее употреблять *"Are your parents still living?"*, а не *"Are they still alive?"* [9].

Закрепляя в значениях слов разные признаки обозначаемых предметов, каждый язык как бы создает свою «картину мира». Если по-английски муха «стоит» на потолке *"A fly stands on the ceiling"*, то по-русски неподвижное положение мухи будет описываться уже иным образом: *"Муха сидит на потолке"*. В результате в целом совпадающие в значениях слова разных языков могут различаться по характеру и числу объектов, которые обозначаются путем указания на данный признак. Русское «носить» может относиться к предметам одежды, бороде, усам, прическе и пр., но не применимо к косметическим средствам, в отличие от его английского эквивалента *"to wear"* (напр., *"She was wearing a new kind of perfume"*). «Кипячеными» (*boiled*) «вода» и «молоко» могут быть и по-русски, и по-английски, а «яйца» только по-английски *"boiled eggs"*, по-русски же они должны именоваться «вареными» [10].

При случае можно шокировать аудиторию утверждением, что люди, говорящие по-английски, не моют голову, как показывает их язык. И они действительно ее не моют – в прямом значении, водой и мылом. Они моют волосы, потому что эквивалентом русского словосочетания *«мыть голову»* оказывается английское *"to wash one's hair"*. Удивительно, что при таком развитии «политической корректности» до сих пор никто не усовестился, обижая лысых, которым тоже приходится говорить по-английски *«мою волосы»*, хотя насколько естественнее было бы для них по-русски *«мыть голову»*. Голова-то есть у всех, а волосы... Что же касается выражения *"to wash one's head"*, то оно употребляется в переносном смысле, близко к русскому, тоже переносному, *«намыть шею»*.

Все вышесказанное подтверждает тот факт, что, принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы поймем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, свойственный данной нации, почему язык является лучшей характеристикой народа. Например:

- легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая как мотылек – речь у французов;
- тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная – речь у немцев;
- ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практичная – речь британцев;
- певучая, сверкающая, играющая различными красками – речь итальянцев;
- волнуемая, чувственная, разрывающаяся всплесками – речь славян.

Подобные знания лучше всех характеристик знакомят нас с характерами народов, создавших этот язык. Вот почему одно из средств проникновения в характер народа – усвоить его язык. И чем глубже мы входим в язык народа, тем глубже мы входим в его характер и культуру.

Данные примеры дают возможность определять межкультурную компетенцию не только как объект, порожденный человеческой культурой, но и как материальный «носитель» констант своей культуры, концептов культуры, концептуализированных областей. Поэтому межкультурная компетенция, рассмотренная с позиций межкультурного взаимодействия, становится носителем национально-культурной специфики, идентифицируя говорящего как представителя определенной лингвокультурной общности, то есть выступает в качестве своего рода образца типа менталитета или, как указывают некоторые российские исследователи, «интеллектуально-мыслительных особенностей личностного сознания инофонных партнеров по общению» [11].

Считаем, что в процессе формирования межкультурной компетенции будущего переводчика преподавателю необходимо познакомить его с национально-культурными особенностями поведения иностранца, такими, например, как применение определенной мимики и жестов, чтобы избежать возможных конфликтов при межнациональном общении.

Так, по сей день евреи, читая Тору, откидываются назад, имитируя позу наездника верблюда, – эта манера возникла давно, ее смысл давно утерян, но само движение осталось и передается от поколения к поколению как элемент культуры. В Японии не принято смотреть прямо в глаза друг другу: женщины не смотрят в глаза мужчинам, а мужчины – женщинам, японский оратор смотрит обычно куда-то вбок, а подчиненный, выслушивая выговор начальника, опускает глаза и улыбается. Японцы, как «люди зрения», понимают, что людям подчас трудно выдержать «нагрузку чужого взгляда», и проявляют особую деликатность, закрывая глаза в общественном транспорте.

Оживленная жестикуляция более свойственна французам, итальянцам, грекам, испанцам, в то время как северные народы более сдержанны, что помогает итальянцам понимать друг друга, настораживая немцев, имеет малое значение для британцев. Общепринятые значения жестов в одной культуре у другой нации могут не иметь никакого обозначения, или иметь совершенно противоположное значение.

Рукопожатия в Латинской Америке традиционно «мягкие», не жесткие по сравнению с американцами. Русский, останавливая машину, поднимает руку вверх, а француз в этой ситуации поднимет большой палец в направлении нужного ему пути.

В Америке, Англии, Австралии и Новой Зеландии поднятый вверх большой палец – символ власти и превосходства, «все в порядке», выражение одобрения, используется при «голосовании» на дороге, но когда большой палец резко выбрасывается вверх – это оскорбительный знак, а в Греции означает «замолчи».

Жест победы, который достаточно популярен в Великобритании и Австралии, – V-образный знак пальцами, но рука должна быть повернута тыльной стороной к говорящему, иначе, если рука повернута ладонью к говорящему, жест приобретает оскорбительное значение.

При стрессах на переговорах французы отстаивают свою позицию с ледяной логикой, а в отсутствие стресса они излучают очарование. Французов можно обвинить в скупости – у них не принято дарить дорогие подарки. Для французов русская щедрость является расточительностью, а дорогие подарки их просто настораживают и отталкивают [12].

Этническое многообразие большинства стран и регионов требует переориентации общественного сознания на идею поликультурности. Обучение, интерес к другой культуре, дружба с носителями этой культуры будут развивать социальные навыки и «социальные сети». Намечившийся переход от идеи образования для «разных по культуре» к «образованию для всех» представляется концептуально важным, ведет к познанию многообразия мира, знакомству с традициями различных народов и привитию навыков взаимодействия с людьми разных культур.

Таким образом, можно сказать, что национальный характер – это совокупность специфических качеств, норм поведения и деятельности, типичных для представителей той или иной нации. Поэтому формирование межкультурной компетенции в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без этого нет и не будет практического владения иностранным языком.

Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность меняться самому. Изучая иностранный язык во всем его многообразии, студенты сталкиваются с языковыми и культурными явлениями и сопоставляют их с таковыми в родном языке.

Так, например, постигая лексико-грамматическую систему иностранного языка, обучающимся приходится обращаться к знаниям, полученным на занятиях русского языка, чтобы выделить сходства и различия в языковых явлениях и сфере их употребления. Изучение иноязычной культуры также приводит студента к необходимости обратиться к культурно-историческим фактам своей страны. Таким образом, изучая иностранный язык и участвуя в межкультурной коммуникации, студент глубже постигает свой родной язык и родную культуру.

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что формирование межкультурной компетенции предполагает овладение следующими умениями:

- видеть в представителе другой культуры не только то, что нас отличает, но и то, что объединяет;
- менять оценки в результате постижения другой культуры;
- отказываться от стереотипов;
- использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей.

Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения иноязычному общению с учетом культурных и ментальных различий носителей языка и является необходимым условием для успешного диалога культур. Осознание возможных проблем, возникающих в межкультурной коммуникации представителей разных культур, понимание ценностей и общепринятых норм поведения являются довольно значимыми факторами в изучении иностранного языка. И когда обучающиеся подготовлены к их решению соответствующим образом, они могут избежать непонимания, неадекватного восприятия поведения и потенциальных конфликтов, которые могут возникнуть из-за неправильного использования языка, ошибочной интерпретации реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации. А способность студента к преломлению культурных ценностей в своем поведении способствует становлению его как хорошего специалиста в сотрудничестве с представителями мирового сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брезгина, О.В. Формирование компетенций межкультурного общения (на примере преподавания иностранных языков): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Брезгина. – М., 2005. – 116 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык в межкультурной коммуникации: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 296 с.
4. Зимняя, И.А. Компетенции и компетентность в контексте компетентностного подхода / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 32–39.
5. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М., 1989. – 203 с.
6. Губин, Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.М. Губин. – М., 2004. – 20 с.
7. Звягинцев, В.А. Очерки по общему языкознанию / В.А. Звягинцев. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 408 с.
8. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / Фон В. Гумбольдт. – М., 1985. – 412 с.
9. Коньшева, А.В. Речевое поведение в различных типах коммуникации / А.В. Коньшева // Язык – когниция – коммуникация: тез. докл. междунар. науч. конф., Минск, 3–6 нояб., 2010 г. / Минский гос. лингв. ун-т.; ред. кол.: З.А. Харитончик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2010. – С. 274–275.
10. Коньшева, А.В. К вопросу соотношения языка и культуры при обучении иностранному языку / А.В. Коньшева, Н.А. Качалов // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2014. – № 8(149). – С. 56–60.
11. Быстрой, Е.Б. Формирование межкультурной компетентности будущих учителей: моногр. / Е.Б. Быстрой. – СПб.: Изд-во «Медуза», 2003. – 123 с.
12. Триандис, Гарри К. Культура и социальное поведение: учеб. пособие / Г.К. Триандис; пер. В.А. Сошин. – М., 2007. – 384 с.

Поступила 03.04.2015

FORMATION OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE TO STUDENTS OF TRANSLATION PROFESSIONS

A. KONYSHEVA

Learning a foreign language to students – future interpreters – should inform not only with the language as itself, but with the culture of the country whose language is studying, as well as by comparing the language may overshadow the peculiarities of national culture and acquaint with universal values. In other words, learning a foreign language is to contribute to the education of students in the context of dialogue of cultures. This in its turn requires the knowledge of norms and traditions of communication of people – native speakers, that is all meant by communication behavior as part of the national culture. Knowledge of the rules and traditions of communication allows to the participants of the speech act, belonging to different national cultures, adequately perceive and understand each other, but to do this it is necessary to possess the intercultural competence.

УДК 373.5.047

СИСТЕМНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

канд. пед. наук **Е.С. ИГНАТОВИЧ**
(Республиканский институт высшей школы, Минск)

Актуализируется необходимость развития системной психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения молодых людей. Рассматриваются направления современных преобразований профессиональной ориентации как комплекса практических мер по согласованию личностных и социально-профессиональных потребностей в процессе профессионального выбора. Автор дополняет педагогическое знание о профориентационной деятельности, развивая идеологию проектирования системы профориентации, нацеленной на расширение сферы интеллектуальной собственности. Выявлен интегральный признак (целевой) классификации направлений профориентационной деятельности.

Инновационные процессы являются естественными, объективными и глобальными, они не ограничиваются в своем развитии рамками конкретного общества (страны или региона), а тесно связаны с происходящим в остальном мире. Поэтому идея инновационного преобразования какого-либо человеческого сообщества в отрыве от остального мира представляется заведомо ложной. Вместе с тем структура инновационной глобальной экономики не является статичной – раз и навсегда заданной, она развивается и трансформируется. Такая характеристика экономики чрезвычайно важна для Республики Беларусь: используя открывающиеся в ходе трансформации возможности, можно занять более высокое место в инновационном разделении труда. С этой целью необходимо значительное повышение человеческих и информационных ресурсов страны в результате системной модернизации профессионального образования и системного становления профориентационной деятельности.

Учитывая богатый психолого-педагогический опыт в области профессиональной ориентации, а также особенности современной экономической ситуации, в которой приоритетное значение имеет инновационное преобразование, необходимо разрешить противоречие между потребностью, правом личности на эффективное социально-профессиональное самоопределение и отсутствием системно организованной профориентационной деятельности. Для разрешения данного противоречия необходимо определить теоретические основания системного становления интересующего нас феномена.

Основная часть. Вектор изменений современной профориентационной деятельности направлен на оказание индивидуально-массовой психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения различных категорий населения. Особую актуальность приобретает разработка основ системной профориентации (как комплекса мер и мероприятий) и ее развитие (как психолого-педагогической деятельности) в направлении работы с молодежью. Прежде всего, стоит отметить, что изменившаяся социокультурная ситуация (развитие постиндустриального типа общества и инновационной экономики) предъявляет новые требования к профессиональной ориентации, которым она стала не способна отвечать в полной мере. Изменения условий внешней среды повлекли изменения во внутренней профориентационной среде. Например, существует острая необходимость в профессионалах, способных участвовать в инновационных процессах для обеспечения как роста экономики внутри страны, так и ее конкурентоспособности за пределами. Соответственно, современную профориентационную деятельность необходимо организовывать на основе триады «образовательная деятельность – профессиональная деятельность – инновационная деятельность».

Основная профориентационная идея, которую необходимо реализовывать на практике, заключается в изменении целевых ориентиров – от актуального для прошлого тысячелетия подбора кадров для различных отраслей экономики к выявлению и реализации творческого потенциала каждой личности на благо ее персональных и общественных потребностей.

Учитывая субъектно-деятельностную характеристику профессионального самоопределения личности [1], отметим, что субъектность раскрывается как в различных видах деятельности, так и в изменяющемся самосознании, когда личность активно познает и осознает себя. Поэтому сущность психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения молодых людей проявляется в следующих категориях:

- расширение информационного поля о самой личности и об интересующей ее деятельности;

- поиск альтернатив развития внутри деятельности;
- содействие переходу интересующего вида деятельности из сопутствующего в основной, образовательно-профессиональный.

Переход к рыночному типу экономики актуализировал потребность поиска новых профориентационных программ, методов, технологий (например, технологий карьерного роста, планирования карьеры, построения образовательно-профессиональных траекторий развития личности и т.д.), поскольку многие способы профориентационной деятельности, эффективные в прошлом, сегодня теряют свою актуальность. В условиях развития инновационной деятельности (в обществе с инновационной экономикой) изменяется отношение к главной производительной силе общества – человеку высокоинтеллектуального, высокопроизводительного труда. Постоянно возрастает роль высококвалифицированных специалистов и рабочих в инновационной экономике. Подготовка кадров, способных эффективно руководить инновационными процессами, разрабатывать и внедрять инновационные проекты, является приоритетной проблемой. Предприятия всех отраслей экономики остро нуждаются в интеллектуальных, творческих кадрах, которые могут на инновационной основе повышать конкурентоспособность и увеличивать экспорт товаров и услуг, совершенствовать системы здравоохранения, культуры, образования.

Объективная потребность инновационного развития и становления инновационной экономики требует *разработки новых подходов к подготовке кадров и профессиональной ориентации молодежи.*

Важнейшим современным направлением профориентационной работы с молодежью является ознакомление их с основами создания и защиты объектов интеллектуальной собственности. Новые технологии пронизывают современное общество, однако немногие молодые люди осознают, что их повседневная жизнь окружена результатами творчества и объектами интеллектуальной собственности, которые дают начало законным правам, включая их собственные.

В любой сфере (экономической, технической, социальной, культурной и т.д.), в которой личность проявляет способности, необходимо стимулировать инновационный подход, на основе которого могут быть созданы объекты как промышленной собственности, так и авторского права. Тем самым мы поддерживаем идеологию проектирования системы профориентации, нацеленной на расширение сферы интеллектуальной собственности. Такая система рассматривается нами как пространство, в котором профориентационными средствами образования ускоряются процессы создания и продвижения интеллектуального продукта в интересах личности и государства.

Профессиональное самоопределение в контексте интеллектуальной собственности рассматривается с позиции развития способностей к инновационной деятельности, творческих инициатив, личного участия в создании и продвижении интеллектуального продукта, формирование психологической готовности к поиску и продвижению инновационных идей и технологий. Соответственно, оказание системной психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения молодых людей целесообразно осуществлять с ориентацией на возможное наиболее эффективное использование личного интеллектуального потенциала. Основная цель – совместить интересы личности и государства при выборе вида профессиональной деятельности, которая поможет раскрыть скрытые или выраженные способности, найти им достойное применение, «войти» в мир интеллектуальной собственности, стремясь к созданию принципиально новых и полезных людям предметов, технологий, услуг, идей и т.д.

Максимально полноценное использование творческих возможностей каждого человека, акцент на его знания и способности должны быть экономически выгодны как для личности, так и для общества в целом. Образовательно-профессиональные траектории развития личности целесообразно проектировать с опорой на осознанное развитие стремления участвовать в разработке и создании нововведений. Соответственно, готовность к инновационной деятельности должна формироваться еще в процессе социально-профессионального самоопределения и первого профессионального выбора.

Ориентация личности на создание объектов интеллектуальной собственности в профориентационных целях необходима для следующих шагов:

- формирование кадрового потенциала инновационного развития экономики с целью повышения конкурентоспособности, увеличения экспорта товаров и услуг;
- формирование благоприятных правовых и социально-экономических условий для интеллектуального, профессионального саморазвития личности и повышения на этой основе качества жизни населения.

Таким образом, динамично изменяющиеся запросы потребителей профориентационных услуг, изменение целевых установок самой профориентационной деятельности, необходимость ориентации оптанта на созидательный, творческий труд, отличающийся поиском и созданием нового в различных сферах деятельности человека, – предпосылки, которые стимулируют развитие профориентационной деятельности и ее подъем на качественно иной уровень.

Особое значение для системного становления профориентационной деятельности имеет накопление и движение массивов информации профориентационного назначения, расшатывающие систему и ставящие под угрозу ее жизнеспособность, которые целесообразно упорядочить и преобразовать в информационные ресурсы. Жизнеспособность системы обуславливается «эффективностью работы всех ее внутренних подсистем жизнеобеспечения и ресурсом их работоспособности, а кроме того, она определяется возможностями информационного обеспечения и адекватной переработки информации» [2]. Между компонентами системы постоянно происходит обмен информацией, который вызывает внутреннюю изменчивость, вследствие которой системный объект переходит на новый, более высокий уровень упорядоченности.

Любая система может сохранять целостность и выполнять функции только до определенных изменений внешней среды, поскольку резерв внутренних сил системы не безграничен. Реагировать на влияния внешней среды без внутренних изменений системный объект может лишь до определенного времени. Вместе с тем процесс развития системы предполагает ее приспособление к внешней среде, изменение внутренних процессов, не разрушая целостности, а также влияние системного объекта на внешнюю среду, приспособление ее к достижению своих результатов. Данный тезис остается актуальным и в отношении профессиональной ориентации. Под воздействием изменившихся условий внешней и внутренней среды существующая система профориентации теряет устойчивость и не способна сохранять свои функций. Ориентация на конкретную специальность остается в прошлом, на современном этапе необходима единая система профориентационной деятельности, которая будет способствовать осуществлению опережающего профессионального самоопределения личности, позволяющего оставаться востребованным, конкурентоспособным на рынке труда, будет способствовать гармоничному «вхождению» в профессиональную деятельность.

Профессиональная ориентация – сложное и многоплановое явление, в котором сочетаются экономические и социальные, образовательные и психологические процессы. Поэтому с опорой на работу Е.Б. Агошковой и Б.В. Ахлибининского отмечаем, что на современном этапе развития профориентационной деятельности происходит поворот к рассмотрению данного системного объекта во всей сложности, множественности свойств, качеств и их взаимосвязей [3]. Наиболее эффективной для решения проблемы системного становления профориентационной деятельности является системология [4].

Интегральным признаком, на основе которого должно произойти объединение разрозненных элементов, является целевой. Принимая поэтому во внимание системный потенциал профориентационной деятельности, классификацию ее направлений осуществляем по целевому признаку:

- профессиональное информирование (профинформирование);
- профессиональная диагностика (профдиагностика);
- профессиональный отбор (профотбор);
- профессиональная адаптация (профадаптация);
- профессиональные пробы.

Особый интерес при организации и осуществлении профориентационной деятельности с молодежью вызывают профессиональные пробы, позволяющие личности соотнести представления о себе и об интересующей ее профессиональной деятельности. Под профессиональными пробами понимаем специально организованную учебную деятельность, моделирующую какой-либо вид профессиональной деятельности. Включение личности в деятельность способствует формированию реальных представлений как о самой деятельности, так и о своем «Я». Стоит отметить, что в представленной выше классификации информационный элемент рассматривается нами как базовый каждого направления и стержневой всей системы профориентационной деятельности, а любое ее направление – как информационный процесс, определяемый задачами его осуществления. Полагаем, что любой процесс управления и развития в человеческом обществе неразрывно связан с передачей информации.

«Жизнеспособность» [2] системы профориентационной деятельности зависит от полноценного функционирования всех ее направлений, необходимых для сохранения целостности системы, и от выполнения ими целевой направленности. Соответственно, эффективность выполнения функций обеспечивает целевой компонент. Система профориентационной деятельности – это целевая, управляемая деятельность (индивидуально-массового характера) различных государственных и общественных организаций, учреждений образования, а также семьи, направленная на совершенствование процесса социально-профессионального самоопределения в интересах личности и общества. В своем развитии система постепенно накапливает опыт, вследствие чего дальнейшее функционирование становится более организованным, в большей степени соответствует единой цели, приводит к упорядочению системы. Единой целью системы профориентационной деятельности является удовлетворение потребностей государства, общества и личности в обеспечении возможности и способности свободного и осознанного выбора про-

фессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным интересам, потребностям, особенностям и запросам рынка труда в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах.

Таким образом, в заключение проведенного исследования можно сделать следующий **вывод**: в связи с острой необходимостью активизации человеческих и информационных ресурсов современного общества и обеспечения всех отраслей экономики высокомотивированными специалистами, а также повышения творческой самореализации личности целесообразно реализовывать системную психолого-педагогическую поддержку социально-профессионального самоопределения молодых людей с учетом современных тенденций профориентационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатович, Е.С. Система информационно-педагогической поддержки старшеклассников как средство их профессионального самоопределения / Е.С. Игнатович; под ред. О.А. Олекс. – Минск: РИВШ, 2009. – 188 с.
2. Бабочкин, П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе / П.И. Бабочкин. – М.: Социум, 2000. – 176 с.
3. Агошкова, Е.Б. Эволюция понятия системы / Е.Б. Агошкова, Б.В. Ахлибининский // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С. 170–179.
4. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология: учеб. пособие / Н.В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.

Поступила 17.04.2015

SYSTEMATIC VOCATIONAL GUIDANCE ACTIVITY AS A MEANS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SOCIETY

E. IGNATOVITCH

The need to develop systematic psychological and pedagogical support for socio-professional self-determination of young people has been actualized. The ways of contemporary changes of vocational guidance as a complex of practical measures to harmonize personal and socio-professional requirements in the process of professional choice have been regarded. The author enriches pedagogical knowledge of career-oriented activities developing the ideology of projecting career guidance system, aimed at expanding the field of intellectual property. The integral feature (target) of classification directions of career-oriented activities has been revealed.

УДК 378.091.2

**ИНТЕДИФФИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ****И.Н. ЛЯТЕЦКАЯ***(Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск)*

Исследуется проблема интедиффии как единства интеграции и дифференциации в образовательном процессе учреждения высшего образования. Раскрывается сущность понятия «интедиффия», характеризуются его составляющие. Рассмотрены трудности, возникающие в результате перегиба образовательного процесса в сторону интеграции либо дифференциации обучения студентов. Обоснована необходимость использования интедиффии в учреждениях высшего образования. Интедиффия описана как многоплановое педагогическое явление, которое может выступать как процесс слияния, объединения частей в единое целое и расчленения целого на структурные элементы, части; состояние динамической системы; условие оптимального существования и совершенствования всех развивающихся систем; результат деятельности динамической системы. Рассмотрены ее специфические функции (системности, аксиологическая, развивающая, адаптивная, прогностическая). Интедиффия представлена на различных структурных уровнях: макро-, мезо- и микроуровне.

Введение. Для современного высшего образования в Республике Беларусь характерны тенденции интеграции и дифференциации образования. Это обусловлено тем, что согласно личностно-ориентированной модели образования в центре образовательного процесса стоит личность студента в совокупности его индивидуальных особенностей и способностей. В этой связи обучение в учреждениях высшего образования приобретает вариативный характер. Актуальной становится проблема целесообразности обучения и развития всех студентов с использованием различных методов, приемов, технологий. Решение данной проблемы возможно благодаря единству интеграции и дифференциации в образовательном процессе учреждений высшего образования на различных структурных уровнях, то есть интедиффии.

В трудах В.И. Безруковой, М.Н. Берулавы, А.И. Гурьева, А.В. Усовой и других интеграция рассмотрена как сложное педагогическое явление в совокупности его структурных компонентов и связей. Исследованием дифференциации обучения занимались Н.М. Жукова, С.А. Кобцева, И.М. Осмоловская, А.В. Перевозный, Н.С. Пурышева, И. Унт, И.М. Чередова и другие ученые. Тенденции взаимосвязи дифференциации и интеграции обучения изучены М.Н. Берулавой, Н.И. Вьюновой, А.В. Гвоздевой, Б.М. Кедровым, С.Е. Покровской, Л.Г. Щипулиной и другими. Ученые дают характеристику интеграции и дифференциации, описывают отдельные их стороны.

Основная часть. Соотношение процессов интеграции и дифференциации варьируется и на различных этапах развития научного знания. Находясь во взаимодействии, эти две категории не могут существовать друг без друга. В настоящее время, отмечает М.Н. Берулава, дифференциация выступает как форма проявления интеграции, а интеграция создает базис для дальнейшего углубления дифференциации дисциплин [1].

Термин «интедиффия» как единство интеграции и дифференциации в обучении впервые ввел В.Ф. Моргун. Несмотря на большое количество исследований проблем интеграции и дифференциации, вопрос интедиффии в учреждениях высшего образования представлен недостаточно.

Интедиффия – это «пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности» [2, с. 4]. Интедиффия – метауниверсальное понятие, применимое к различным областям знаний: физики, социологии, психологии, педагогики, физиологии и др. Например, в концепции И.М. Сеченого о рефлексах человека прослеживается идея о том, что развитие происходит путем дифференциации целого на структурные составляющие (акты поведения) и интеграция их в новое целое [3].

Как было указано выше, интедиффия обучения рассматривается через призму интеграции и дифференциации. Интеграция различными учеными интерпретируется как:

- «объединение в целое каких-либо частей, элементов; интенсивный обмен информацией между темами различных учебных дисциплин, взаимодополняемость» [4, с. 276];
- «процесс и результат объединения элементов в систему»; «путь достижения целостности любых систем, в том числе и педагогических» [5, с. 22];

- «создание у обучающихся целостного представления об окружающем мире (как цель обучения); нахождение общей платформы сближения знаний (как средство обучения)» [6, с. 44–45];
- «внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов» [7, с. 257].

Не следует отождествлять интеграцию с квазиинтеграцией, которая отличается суммированием частей целого без установления их взаимосвязей. Квазиинтеграция не задействует личностный компонент студента, что значительно снижает аксиологическую составляющую усвоенных им профессиональных знаний, умений, навыков. Она ограничивает возможность взаимопроникновения знаний из различных учебных дисциплин. Это негативно отражается на системном мышлении будущего специалиста. В свою очередь интеграция создает необходимые условия для формирования системного знаниевого целого, наделенного прочными связями между структурными элементами.

Под дифференциацией понимают:

- «разделение, расчленение, расслоение чего-либо на разнородные элементы, а также наличие в целом специализированных сегментов, сторона процесса развития: разделение развивающего целого на части, ступени, уровни» [4, с. 196];
- «учебную деятельность учащихся на разном уровне для овладения единым программным материалом в зависимости от индивидуальных особенностей и характера подготовленности» [8, с. 4];
- «широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся» [9, с. 13];
- «организацию обучения, предполагающую обязательный учет индивидуально-типологических особенностей учащихся, форму их группирования и различное построение учебного процесса в выделенных группах» [10, с. 65].

Использование дифференциации обучения в учреждениях высшего образования позволяет реализовывать на практике субъект-субъектные отношения, а также придерживаться направления гуманизации образования. В таком случае процесс обучения максимально адаптируется к познавательным способностям студентов.

Таким образом, интеграция способствует раскрытию новых механизмов развития личности, достижению единства знаний у студентов, их взаимозависимости за счет единого системного видения проблемного поля. Дифференциация обуславливает конкретизацию знаний, дополнение их новыми составляющими; позволяет придавать образовательному процессу разнородный характер, учитывать индивидуальные особенности студентов и объединять на их основе обучающихся в группы. Следовательно, рассматриваемые нами категории «интеграция» и «дифференциация» взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Они должны использоваться в неразрывном тандеме, содействовать овладению студентами профессиональными, академическими и ключевыми компетенциями.

Однако в учреждениях высшего образования далеко не всегда равнозначно используют интеграцию и дифференциацию обучения, осуществляя перегиб в одну из сторон, что негативно отражается на качестве усвоения материала обучающимися. Увлечение роли дифференциации обучения приводит к возникновению трудностей при переходе обучающихся из одного учебного заведения в другое, поскольку дифференциация содержания образования может основываться на различных базисах. В связи с этим появляется проблема увеличения неравенства между студентами-первокурсниками и значительно усложняется процесс получения высшего образования. Перекос учебного процесса в сторону дифференциации обучения приводит к нерациональному использованию форм, методов, способов ее осуществления. Так, к примеру, осуществляя дифференциацию обучения, преподаватели редко учитывают когнитивные стили студентов, которые во многом определяют результативность процесса обучения. Зачастую обучающие применяют устоявшиеся формы, методы, способы обучения, которые коррелируют лишь с познавательными стратегиями небольшой группы студентов. Это приводит к возникновению когнитивного диссонанса, значительно снижающего успеваемость студентов по конкретной учебной дисциплине.

При наличии ряда положительных особенностей интеграции в обучении студентов, ее гиперреализация способствует появлению ряда негативных моментов, что может привести к искусственному замедлению развития способных в той или иной области студентов. Перевес интеграции не оставляет времени для осуществления помощи обучающимся, имеющим трудности в освоении конкретной темы, раздела. Это приводит к увеличению количества неуспевающих студентов первоначально под одной темой, а в последствии – и по всей учебной дисциплине. В результате перекоса в сторону интеграции, обучение основывается на ориентации на «среднего» студента. Под данный стандарт подбираются соответствующие методы, приемы, способы, технологии взаимодействия с обучающимися, в ущерб отдельным студентам.

Данные положения актуализируют проблему использования в учреждениях высшего образования гармоничного баланса реализации интеграции и дифференциации обучения, то есть интедиффии обучения.

Интедиффия представляет собой многоплановое педагогическое явление, которое может проявляться в различных формах:

- выступать как процесс слияния, объединения частей в единое целое и расчленения целого на структурные элементы, части;
- быть состоянием некой динамичной системы, которая характеризуется сменяемостью таких качеств, как взаимодополнение, взаимодействие, взаимопроникновение и специфичность, вариантность, наличие различий;
- являться важным условием оптимального существования и совершенствования всех развивающихся систем;
- быть результатом деятельности динамической системы, которой присущи все указанные выше особенности.

Интедиффия в учреждениях высшего образования выполняет ряд специфических функций. Функция системности позволяет накапливать и конкретизировать информацию о структурных элементах и объединять их в единое целое, обладающее различными видами связей. Так, к примеру, система высшего образования состоит из различных учреждений высшего образования, которые готовят специалистов согласно их профилям, но все они представляют собой единое взаимозависимое целое, осуществляющее подготовку специалистов с высшим образованием. Интедиффия выполняет аксиологическую функцию, которая проявляется в обязательном задействовании в образовательном процессе личностного компонента, который приводит к изменениям в аксиосфере студента и дальнейшей деятельности по его профессиональному становлению. Интедиффия осуществляет развивающую функцию, проявляющуюся в обязательном развитии всех психических процессов обучающихся и стратегий их познавательной деятельности. Адаптивная функция способствует приспособлению не только содержания образования к индивидуальным особенностям обучающихся, а также методов и форм их обучения. Прогностическая функция позволяет предвидеть перспективы дальнейшего развития и самосовершенствования студентов по реализации их внутреннего потенциала.

Различают междисциплинарную и внутриличностную интедиффию. Междисциплинарная интедиффия группирует информацию различных научных дисциплин для создания общей картины мира и выделяет отдельные компоненты научного знания для их дальнейшего изучения, конкретизации. Например, чтобы решить определенную проблемную ситуацию, студентам необходимо применить знания из психологии, педагогики, физиологии и т.п., выбрав необходимую информацию для конкретной ситуации. Внутриличностная интедиффия проявляется в интеграции имеющихся знаний у конкретного студента и вычленении знаний, соответствующих определенным условиям. Так, выпускник учреждения высшего образования обладает определенными компетенциями, но для решения профессиональных задач он применяет определенные знания, умения, навыки.

Интедиффия обучения студентов осуществляется на различных уровнях. На макроуровне она существует в рамках системы высшего образования, объединяющей все учреждения, осуществляющие подготовку специалистов с высшим образованием. В свою очередь они дифференцируются в зависимости от профиля (педагогические, технические, медицинские и т.п.). На мезоуровне интедиффия проявляется в рамках одного учреждения высшего образования. Например, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» готовит педагогические кадры (интеграция), но они различаются по специальностям и специализациям – биология и химия, начальное образование, социальная работа, оздоровительная и адаптивная физическая культура и т. д. (дифференциация). На микроуровне интедиффию можно рассмотреть в студенческой группе. Интеграция присутствует в овладении студентами новых областей знаний с опорой на имеющиеся у них сведения, полученные ранее и в процессе изучения других учебных дисциплин. Дифференциация проявляется в работе с конкретной подгруппой обучающихся на основе учета их когнитивных стилей. Так, студентам, имеющим трудности в обучении, целесообразно объяснить непонятные темы, научные факты с опорой на доминирующие у них познавательные стратегии. Способным студентам можно обогатить рассматриваемую тему дополнительными сведениями. Дифференциация на данном уровне позволяет создать условия для развития студентов за счет совершенствования владения доминирующими стратегиями в познании и овладении подчиненными. Это расширяет границы познания, намечая перспективы развития и творческой самореализации.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие **выводы**:

- интедиффия в образовательном процессе учреждений высшего образования способствует повышению качества усваиваемых студентами академических и профессиональных компетенций;

- интедиффия может выступать как процесс, условие, состояние динамичной системы, а также результат ее деятельности;

- интедиффия реализует комплекс функций, что позволяет оптимизировать образовательный процесс в учреждении высшего образования, и выступает оптимальным средством преодоления перегрузки студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 173 с.
2. Моргун, В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты / В.Ф. Моргун // Школьные технологии = School technologies. – 2003. – № 3. – С. 3–9.
3. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга: попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы: с биографией И.М. Сеченова / И.М. Сеченов. – М.: КомКнига, 2007. – 123 с.
4. Князева, В.В. Педагогика: словарь научных терминов / В.В. Князева. – М.: Вузовская книга, 2009. – 872 с.
5. Титовец, Т.Е. Теоретико-методические основы интеграции содержания педагогического образования / Т.Е. Титовец. – Минск: БГПУ, 2007. – 145 с.
6. Желнирович, Н.В. Интегративный подход к формированию универсальных учебных действий при обучении математике / Н.В. Желнирович // Методист. – 2014. – № 4. – С.44– 46.
7. Крулехт, М.В. Проблема интеграции в современной педагогике / М.В. Крулехт // Проблемы педагогики и психологии. – 2012. – № 3. – С. 257–261.
8. Бутузов, И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И.Д. Бутузов. – Новгород: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1972. – 72 с.
9. Дядиченко, Е.А. Уровневая дифференциация в личностно-ориентированном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Дядиченко. – Ростов н/Д, 2004. – 185 л.
10. Наумчик, В.Н. Педагогический словарь / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.

Поступила 16.01.2015

INTEDIFFIYA IN EDUCATIONAL PROCESS OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

I. LYATETSKAYA

The intediffiya problem as unities of integration and differentiation in educational process of institutions of higher education is investigated in the article. The essence of the concept “intediffiya” is opened, the characteristic of its components is submitted. The difficulties resulting from an excess of educational process towards integration or differentiation of training of students are considered. Need of use of an intediffiya for institutions of higher education is proved. Intediffiya is described as the multidimensional pedagogical phenomenon which can act as process of merge, associations of parts in a whole and partitions whole on structural elements, parts; condition of dynamic system; condition of optimum existence and improvement of all developing systems; result of activity of dynamic system. Its specific functions are considered (systemacities, axiological, developing, adaptive, predictive). Intediffiya is presented at various structural levels: macro-, meso- and microlevel.

УДК 351.858:37.091.212

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**А. Ф. ХОДЬКО***(Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина)*

Анализируются особенности национального самосознания учащейся молодежи. Представлены основные аспекты его формирования. При этом подчеркивается особая роль образования и воспитания в формировании национального самосознания. Показано, что именно учреждения образования должны выступать ведущим средством национально-культурного возрождения общества; образовательный процесс следует ориентировать на формирование лучших качеств национального характера, подъем уровня национального самосознания личности. Значительным ресурсом формирования национального самосознания обладают общественные молодежные объединения, особенность которых заключается в том, что они позволяют включать человека в систему общественных отношений и формировать не только активную жизненную позицию, но и социальную ответственность за те процессы, которые происходят в различных сферах деятельности человека.

Введение. Сплетение экономических, политических, социальных, национальных проблем на современном этапе общественного развития актуализировало проблему формирования национального самосознания. Научно-технический прогресс, динамизм социальной жизни, расширение международных контактов, бурное развитие средств массовой информации привели к формированию нового системного качества – общечеловеческой культуры, вобравшей в себя мировые научные и производственно-технические достижения. Равняясь на эти достижения, человечество строит единую планетарную цивилизацию XXI века, идет по пути утверждения этнокультурных традиций и культуры межнациональных отношений, основанных на интеграции национальных и общечеловеческих ценностей.

В настоящее время на государственном уровне признается особое значение духовно-нравственных ценностей в социокультурном развитии современной молодежи. В республике активно ведется работа по формированию и реализации идеологии белорусского государства, в рамках которой акцентируется внимание на возрождении национальных культурных традиций и духовных ценностей.

Ведущими и перспективными идеями являются идея гуманизации, демократизации, которые стимулировали рост национального самосознания и использования в образовательно-воспитательной деятельности национальных и общечеловеческих ценностей, создание социально-культурных условий для самореализации личности, развития духовного потенциала.

Особую актуальность в настоящее время приобретает проблема формирования национального самосознания, основанного на интеграции национальных и общечеловеческих ценностей, среди учащейся молодежи, в первую очередь среди студенчества, которое проявляет свою активность в социально-политических процессах.

Основная часть. Воспитание национального самосознания, как и воспитание в целом, является комплексным процессом. Воспитание национального самосознания необходимо начинать с воспитания самосознания личности. Самосознание личности – относительно устойчивая система представлений индивида о самом себе как о части общества, своих взаимоотношениях с окружающим миром, другими людьми о своих действиях и поступках, мыслях, чувствах, о всем разнообразии качеств личности, на основе чего формируется образ собственного «Я». Без наличия самосознания невозможно воспитать и национальное самосознание [1].

Национальное самосознание – это такой уровень познания нацией своей собственной сущности, когда система представлений нации о самой себе составляет глубокое субъективное отражение объективно существующих национальных фактов жизни общества, осознание каждым народом особенностей своей национальной жизни, взаимоотношений с другими народами. Только через национальное самосознание вырабатывается общая и индивидуальная оценка, социальная позиция, активное отношение людей как к своему единству, так и к другим сообществам. В нем воплощается осознание людьми принадлежности к своей нации, ее место среди других наций, особенных и общих с ними черт.

По своей сути национальное самосознание – это субъективное отражение объективного факта принадлежности человека к тому или другому национальному сообществу и осознание отличий от других народов. Оно формируется в личности под непосредственным воздействием национальных элементов социальной среды, языка народа, его культуры, быта, истории. Вместе с тем национальное самосознание – это более сложное структурное образование, оно включает и национальные стереотипы и представления о территории, культуре, языке, историческом прошлом, обычаях, традициях.

Основными чертами национального самосознания белорусов являются соборность и коллективизм, открытость и способность поглощать и растворять в себе духовные ценности других народов; отсутствие ярко выраженной этнической идентификации, понимания того, что мы самобытная нация.

Чтобы в наше время преобладал такой тип национального самосознания, духовно-исторический фон которого глубоко затрагивал бы сущностные основы национальной жизни, необходимо на всех этапах формировать любовь к родному языку, к историческому и культурному наследию народа [2].

Еще с детства человек должен гордиться своей национальной принадлежностью, любить свою родину, знать родной язык, увлекаться культурой, историей своего народа. Именно этот период наиболее благоприятен для формирования основ национального самосознания, потому что для детей характерны безграничная доверчивость к взрослым, стремление повторять их действия, эмоциональная доброжелательность, интерес к окружающему миру, искренность чувств. Впечатления, пережитые в детстве, остаются на всю жизнь, оказывая глубокое воздействие на развитие человека.

Особая роль в формировании национального самосознания принадлежит *образованию и воспитанию*. При этом образовательный процесс следует ориентировать на формирование лучших черт национального характера, подъем уровня национального самосознания личности. Важно учить молодежь уважительному отношению к другим народам и культурам, воспитывать чувство патриотизма, преданности Родине и т.д. Мир человеческих чувств и переживаний, выражающих отношения близких людей, передается в звуках, ритмике и мелодике родной речи, присутствует в музыке, художественных произведениях, в архитектуре. Учреждения образования призваны открыть этот мир, строить свою деятельность на его богатствах.

Важно научиться перенимать мировой опыт таким образом, чтобы не нанести урона национальным ценностям. Каждая национальная культура уникальна, сила человечества в многообразии культур, и поэтому ко всем заимствованиям необходимо подходить критически, то есть уметь отбирать то, что способствует развитию национально-культурного наследия [3].

Рост национального самосознания в Республике Беларусь привел в последние годы к возрождению национальной идеологии, культуры, языка, традиций, символики. Приоритетными для белорусов стали такие ценности, как белорусская государственность, культура, история белорусского этноса, национальные традиции, обычаи, общечеловеческие идеалы добра, правды, справедливости, соблюдения прав человека. В этих условиях главной целью современной образовательной системы Республики Беларусь является формирование персональной системы социально значимых ценностей каждого человека и общества в целом.

Студенческий возраст – один из жизненных этапов высокой социальной активности человека, он открывает период взросления: происходит интенсивное и многоплановое формирование национального самосознания молодого человека. Именно в студенческом возрасте особенно актуально формирование нравственного сознания, так как большинство студенческой молодежи испытывает серьезные трудности, связанные с нравственным выбором. Сложности в принятии традиционных нравственных ценностей молодежи связаны с тем, что у многих студентов формируется внутренний конфликт между их стремлением к самоопределению, самореализацией и доминирующими в настоящее время так называемыми «рыночными» ценностями.

Благодаря рефлексии на себя и других, человек продвигается в направлении самопознания. Он стремится оценить себя самого. «Кто Я?» – основной вопрос. Студенты стремятся оценить себя, определить для себя свое прошлое, значение личного настоящего, заглянуть в личное будущее; определиться в социальном пространстве – осмыслить свои права и обязанности.

Для выявления места этнической идентичности в структуре самосознания личности было важно выяснить, насколько часто респонденты называют этническую («Я белорус») или гражданскую самоидентификацию («Я гражданин Республики Беларусь»), а также каково ранговое место этничности в ряду других форм самосознания. Был использован модифицированный тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я».

О значимости этнической идентичности говорят полученные данные: каждый третий респондент (36 %), отвечая на вопрос «Кто Я?», указал на свою принадлежность к белорусам («Я белорус»), каждый пятый (24 %) выделил свою гражданскую идентичность («Я гражданин Республики Беларусь»), при этом 40 % респондентов не упоминают ни о своей этнической, ни о гражданской принадлежности.

С развитием самосознания у человека непрерывно изменяется представление о себе в связи с результатом его деятельности, положением в коллективе, требованиями к нему общества. При этом основным показателем сформированности самосознания является объективная самооценка.

Формирование мировоззрения невозможно без развития понятийного мышления, освоения терминологии, а это можно сделать только при правильно поставленном просвещении по самым разнообразным вопросам культуры. Студенты не лишены чувства коллективизма и понимания силы общественности, но ценности, нормы референтной группы часто доминируют над общеколлективными. Весь характер воспитательной работы, ее содержание должны быть соотносимы с целями и задачами самовоспита-

ния. Только через личную деятельность и стремление молодого человека овладеть собственным положительным опытом развивается индивид с активной жизненной позицией [4, с. 48–50].

Комплексное изучение особенностей национального самосознания учащейся молодежи было проведено в учреждении образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации». Анализ данных, полученных на основе шкалы для измерения степени позитивности этнической идентичности, позволяет констатировать, что 77 % респондентов испытывают гордость и спокойную уверенность, сопряженную со своей национальной принадлежностью, что в целом свидетельствует о достаточно высоком уровне положительной валентности этнической идентичности. Однако 16 % опрошенных отмечают отсутствие чувств, связанных со своей национальностью, а у 7 % респондентов собственная национальная принадлежность вызывает чувства униженности, ущемленности и обиды.

Детальный анализ характеристик этнической идентичности белорусов подтверждает доминирование позитивного отношения к своей национальной принадлежности, позитивных чувств, переживаемых в связи с этим. На чувство радости и удовлетворения, связанное с национальной принадлежностью, указывают более двух третей респондентов (72 %). Однако практически каждый девятый респондент (12 %) в той или иной степени считает, «что белорусам нечем гордиться», и, следовательно, не испытывает чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью; 10 % из числа респондентов вообще «хотели бы принадлежать к другой национальности», а 6 % в определенной степени имеют сомнения в том, что «хотели бы продолжать жить в Беларуси». Все это свидетельствует о достаточно выраженном характере этнической неопределенности молодых людей и позволяет сделать вывод, что в результате неблагоприятного межгруппового сравнения каждый четырнадцатый респондент ориентируется на стратегию индивидуальной мобильности, предполагающую возможную смену группы, и почти четвертая часть респондентов – на дальнейшее проживание за пределами своей родины. В перспективной реализации себя в деловой сфере молодые респонденты во многом ориентированы на другие страны, и большинство из них указывают на зависимость патриотических чувств от экономической, политической и экологической ситуации в стране.

Значительным ресурсом формирования национального самосознания обладают общественные молодежные объединения. Особенность общественных объединений заключается в том, что в неформальной среде они позволяют включать человека в систему общественных отношений и формировать не только активную жизненную позицию, но и социальную ответственность за те процессы, которые происходят в различных сферах деятельности человека.

Появление большого числа общественно-добровольных формирований и инициатив сегодня дает основание рассматривать их как реальную социальную силу, обладающую качественными чертами самодвижения, саморазвития, самоорганизации.

Вся деятельность общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи» направлена на воспитание у молодежи национального и гражданского самосознания, уважения к героическому прошлому своей Родины. Работа ведется в целях стимулирования творческой активности молодежи через современные формы и методы работы, создания тематического информационного поля в Интернет, определение приоритета патриотизма в системе ценностных ориентаций молодежи.

Реализация целенаправленной молодежной политики всегда была одним из приоритетных направлений деятельности Федерации Профсоюзов Беларуси. В Белорусском торгово-экономическом университете потребительской кооперации почти 90 % студентов являются членами профсоюзной организации.

Профсоюзная организация не стоит в стороне в решении вопросов, связанных с воспитанием уважения и профессиональной ориентацией в университете, большое внимание уделяется развитию самоуправления, формированию у молодежи навыков к организаторской и общественной работе. Четко работающий механизм управления профсоюзным активом, строгое соблюдение принципов демократии, законности, справедливости и гласности способствуют формированию гармонически развитой личности студента. Развитию самосознания молодежи способствует использование различных форм связи со своими сверстниками в зарубежных странах: встречи на международных конференциях, обмен корреспонденцией, туристические поездки.

Важное место в системе гражданского и патриотического воспитания учащейся молодежи принадлежит туристско-краеведческой работе. Наличие в арсенале педагога таких форм, как экспедиции, походы, экскурсии, слеты, дают возможность сделать процесс воспитания более содержательным, насыщенным яркими впечатлениями, создают условия для плодотворной работы по гражданскому и патриотическому воспитанию.

Под национальным менталитетом понимается специфический способ мышления, мировосприятия или «мирочувствия», свойственный той или иной социально-этнической общности. Иными словами, это осознаваемые и неосознаваемые представления, установки и стереотипы социального поведения, формирующиеся у того или иного народа на протяжении истории и влияющие на его образ жизни, деятельность, тип социального мышления. Национальный характер, менталитет проявляется и в жизнедеятельности людей: в труде, поведении, в обществе, семье и т.д. Он находит свое отражение во всех видах и

формах культуры, в искусстве народа – художественных образах народной поэзии, произведениях литературы, песнях, музыке, танцах, произведения прикладного искусства.

Собственный ментальный автопортрет белорусы определили в первую очередь следующими доминирующими характеристиками: гостеприимством (76 %); трудолюбием (74 %); теплотой и сердечностью в отношениях между людьми (72 %); совестливостью и состраданием (69 %); толерантностью (67 %). В настоящее время в структуре национального самосознания учащейся молодежи прослеживается доминирование позитивной валентности, выражающейся в положительном отношении к своей национальной принадлежности, а также преобладание позитивных чувств, переживаемых в связи с этим. Этническая идентичность характеризуется в большей степени определенностью, проявляющейся в осознании себя большинством белорусов представителями своей этнокультурной общности, что выражается в стремлении расширять знания, представления о культурных и психологических особенностях собственной группы.

Заключение. Проведенное исследование показало, что у студенческой молодежи прослеживается доминирование позитивных автостереотипов, связанных с чертами национального характера. Анализ автостереотипов позволяет констатировать, что белорусы считают себя добрыми, сердечными, трудолюбивыми, сильными, умными, аккуратными, обязательными, патриотичными, свободолюбивыми.

Сильные социально-духовные ментальные характеристики белорусов являются важнейшим ресурсом не только для гармонизации социально-личностных отношений, но и для освоения эффективных новейших наукоемких технологий, производства продукции мирового уровня.

Идеальный ментальный портрет о представлении современных белорусов состоит из нескольких характеристик. Безусловно положительными определены такие ментальные характеристики, как трудолюбие; теплота и сердечность в отношениях между людьми, совестливость и сострадание; уважение младшими старших и забота старших о младших; обязательность, верность слову, принятому решению; точность, аккуратность; стремление к личной свободе, уважение традиций, следование им; независимости; гостеприимство. К умеренно положительным отнесены: стремление оказать помощь представителям своей нации; законопослушание; патриотизм; коллективизм; духовность; толерантность; соревновательность, конкуренция; предприимчивость, расчетливость. В формировании указанных существенно важных черт характера особую роль играют формы и методы, использованные в образовательном процессе. Именно учреждения образования выступают ведущим фактором национально-культурного возрождения общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX в.): в 2 т. / под ред. З.И. Равкина. Т. II. – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2000. – 377 с.
2. Мельник, В.А. Основы идеологии белорусского государства: пособие / В.А. Мельник. – Минск: Выш. шк., 2009. – 416 с.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары, 2001. – 244 с.
4. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III–V симпозиумов. – М.: Ось-89, 2001. – 336 с.

Поступила 16.03.2015

FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

A. KHODKO

The features of the national consciousness of students are analyzed in the article. The main aspects of the formation of the national consciousness of students are also shown there. At the same time the special role of education and upbringing in the formation of national identity are underlined. Exactly educational institutions should act as leading means of national and cultural revival of the society. The educational process should focus on the formation of the best qualities of the national character, the rise of the level of national consciousness of the individual. Significant resources of the formation of national consciousness have public youth associations, which feature is that they allow you to include a person in the public relations and form not only proactive approach to life, but also social responsibility for the processes that take place in various spheres of human activity.

УДК 37.015.324:159.923.2-057.87

**ВЫРАЖЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТИ В САМОРАЗВИТИИ
У УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ***канд. пед. наук, доц. Л.И. СЕЛИВАНОВА**(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)*

Опираясь на теоретические достижения понимания сущности саморазвития, его саногенности, актуальность необходимости создания условий для воспитания культуры самопознания и саморегуляции, рассматривается проблема потребности в саморазвитии личности. Представлены задачи проведенного эмпирического исследования, среди которых выявление выраженности саморазвития личности у учащейся и студенческой молодежи. На основе анализа результатов проведенного исследования на факультете психологии и педагогики в учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», а также среди учащихся учреждения образования «Гомельский педагогический колледж имени Л.С. Выготского» сделан вывод о возможности их использования для организации системной профилактической работы с учащимися и студенческой молодежи «группы риска».

Обращение в настоящее время к проблеме саморазвития личности обусловлено *социальным заказом* на формирование разносторонне развитой, интеллектуальной, здоровой и творческой личности. В «Кодексе Республики Беларусь об образовании» среди задач воспитания выделяется «создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося», а среди составляющих воспитания обозначено «воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование у обучающегося потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры» [1, с. 20]. Появление нового поколения с такими качествами и возможностями будет способствовать достижению обществом более высокого уровня экономического, политического и культурного развития.

В теоретической части исследования* нами подчеркивалось значение самопознания, важность выявления и купирования проблем личности, снижения тревожности, обучения навыкам саморегуляции психического состояния и других аспектов в системной работе по первичной профилактике психосоматики. Исследование выраженности потребностей в саморазвитии у учащейся и студенческой молодежи осуществлялось в рамках решения общей *практической задачи* выполняемого задания, а именно, изучения проблемы использования технологий немедицинского характера в профилактике психосоматических заболеваний учащейся и студенческой молодежи, в частности саногенной и синергетической роли саморазвития в целостной системе применяемых технологий (психологических и педагогических). Участие в научной теме позволило продолжить теоретическое исследование саморазвития на стыке наук и осуществить применение данного феномена в ходе решения важных практических задач.

Теоретико-методологические основания исследования. Под саморазвитием личности мы понимаем «процесс количественного и качественного изменения всех ее сторон, который характеризуется свойствами спонтанности, имманентности, непрерывности, целостности, неравномерности, поливариантности, неравновесности, нелинейности, обусловленными природной активностью личности, ее открытостью внешним влияниям и деятельностью по самосовершенствованию» [2, с. 130]. Приведенное определение саморазвития личности сформулировано в русле основных положений современной методологии синергетического подхода к изучению предметов и явлений в природе и обществе.

Синергетика, или теория самоорганизации, ориентируется на поиск универсальных образцов «эволюции и самоорганизации сложноорганизованных систем» [3, с. 110]. Теория синергетики дает представление о диссипативной системе, саморазвитие которой обусловлено ее стремлением к максимальной устойчивости, что приводит к росту степени синтеза порядка и хаоса и вызывает переход к системе более высокого ранга. Существование диссипативной системы поддерживается постоянным обменом с внешней средой веществом или энергией или тем и другим одновременно. Представления о личности как саморазвивающейся (также диссипативной системе) приводят к выводу о том, что совокупность благоприятных внутренних и внешних условий оказывает резонансное воздействие на личность и способствует ее переходу на более высокий уровень развития.

Исходя из вышеназванных теоретических положений, предполагаем, что выстраиваемая технология саморазвития личности обладает *саногенным* характером, который объясняется влиянием целенаправленного саморазвития на здоровье человека в целом и психическое здоровье в частности как его неотъемлемая часть. Кроме того, подчеркиваем *синергетическое* видение процесса саморазвития личности, обладающей свойствами диссипативной системы и, соответственно, говорим о синергетизме выстраи-

* Исследование проводилось под руководством профессора, доктора психологических наук И.А. Фурманова коллективом авторов (доцент, канд. психол. наук И.В. Сильченко; доц., канд. психол. наук С.Н. Жеребцов; доц., канд. мед. наук Э.А. Соколова; доц., канд. пед. наук Л.И. Селиванова).

ваемой технологии, ее синтезирующем и резонирующем эффекте в отношении комбинированного воздействия на личность всей совокупности технологий профилактики психосоматических заболеваний учащейся и студенческой молодежи.

Исследовательская часть. Теоретический анализ имеющейся литературы позволил сформулировать цель эмпирического исследования – определить выраженность потребности в саморазвитии у учащейся и студенческой молодежи.

Общая выборка исследования составила 299 человек различного пола от 18 до 26 лет, которые обучаются в педагогическом колледже и классическом университете. Для сравнения показателей потребности к саморазвитию было сформировано две группы респондентов. В первую группу ($n_1 = 115$) вошли респонденты, обозначившие себя здоровыми, не часто и редко болеющими ОРВИ, не имеющими психосоматических заболеваний. Респондентов данной группы в нашем исследовании будем считать условно здоровыми. Вторую группу ($n_2 = 110$) составили респонденты, отметившие наличие у себя психосоматических заболеваний, а также часто болеющие ОРВИ. В эту группу включаем респондентов, условно имеющих психосоматические проявления.

Следует отметить, что при заполнении бланков 19 человек не указали наличие заболеваний, поэтому данные респонденты не были включены в группы для сравнения. В рассматриваемые группы также не были включены 55 респондентов, имеющих хронические заболевания и не указавших в анкетах наличие или отсутствие у себя психосоматических проявлений.

Анализ научной литературы и ряд вышеописанных теоретических положений определили выбор психодиагностического инструментария. Для исследования выраженности потребности в саморазвитии у учащейся и студенческой молодежи нами использовалась методика «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» [4].

Респондентам предлагалось оценить себя по 5-балльной шкале по каждому из 15 показателей, то есть максимальный балл выраженности рассматриваемой потребности, который мог набрать испытуемый, составил 75. Далее с помощью количественных показателей определялся уровень сформированности потребности к саморазвитию: 55 и более баллов соответствует активной реализации потребности в саморазвитии; диапазон от 36 до 54 баллов свидетельствует об отсутствии сложившейся системы саморазвития; результат от 15 до 35 баллов дает основание полагать, что исследуемый находится в стадии остановившегося саморазвития.

Анализ полученных при анкетировании результатов показал среднее значение потребности к саморазвитию по всей выборке 52,59 баллов, что свидетельствует о сформированности данной потребности к юношескому возрасту у большинства учащихся колледжа и студентов университета.

Результаты анкетирования позволили определить средние значения потребности в саморазвитии по вышеназванным группам респондентов n_1 и n_2 – 51,73 и 52,84 баллов соответственно, а также в каждой из выборок выявить средние значения исследуемой потребности у групп респондентов, показавших различный ее уровень.

Показаны средние значения выраженности у респондентов потребности в саморазвитии в группе n_1 : с остановившимся саморазвитием значение выраженности потребности в саморазвитии – 32 балла; у не имеющих сложившейся системы саморазвития – 46,32 балла; у активно реализующих саморазвитие – 61,11 баллов. Соответственно, по трем уровням результаты по другой группе n_2 следующие: 30,25; 48,25 и 61,07 баллов (результаты по двум группам показаны на рисунке 1).

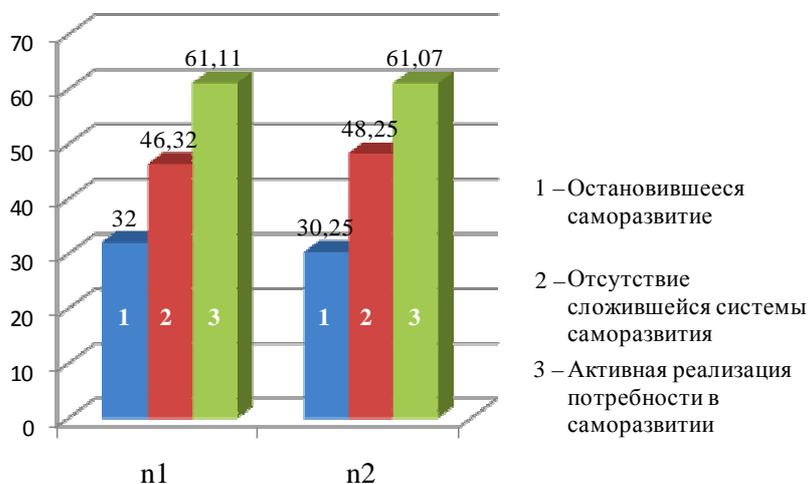


Рис. 1. Средние значения показателей потребности в саморазвитии в группах респондентов n_1 и n_2

Для выявления достоверности различия двух выборочных средних величин был применен известный t-критерий Стьюдента при условии достаточно больших объемов несвязанных выборок ($n \geq 30$): $n_1 = 115$, $n_2 = 110$. Анализ полученных результатов показал при $p \leq 0,01$ отсутствие существенных различий выраженности потребности в саморазвитии у респондентов, разделенных по группам относительно здоровья. Это позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на имеющиеся заболевания, обучающиеся проявляют достаточное стремление к саморазвитию, осуществляют активную деятельность по самоизменению своей личности.

Мы проанализировали также встречаемость трех уровней выраженности потребности в саморазвитии в группах n_1 и n_2 . В группе n_1 : с остановившимся саморазвитием выявлен 1 человек (1 %); с отсутствием сложившейся системы саморазвития – 71 человек (62 %); с активной реализацией потребности в саморазвитии – 43 человека (37 %). В группе n_2 : 4 человека (4 %) – с остановившимся саморазвитием; 61 человек (55 %) не имеют сложившейся системы саморазвития и 45 человек (41 %) показали активную реализацию потребности в саморазвитии. Описанные результаты отражены на рисунке 2.

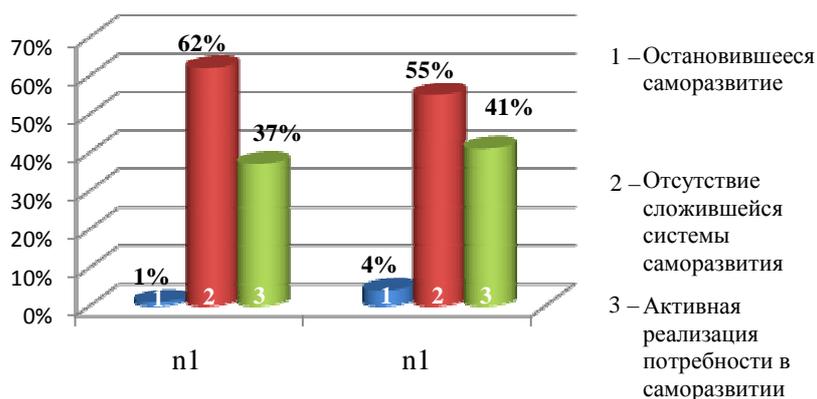


Рис. 2. Распределение респондентов по уровням выраженности потребности в саморазвитии в группах n_1 и n_2

Далее нами было осуществлено сравнение тех групп в рассматриваемых выборках, где результаты выраженности потребности в саморазвитии фиксируются на уровне «Отсутствие сложившейся системы саморазвития» (в диапазоне от 36 до 54 баллов): 71 человек в первой выборке и 61 человек – во второй.

Сравнение процентного соотношения в группах n_1 и n_2 респондентов, не имеющих четко сложившейся системы саморазвития, при использовании углового преобразования Фишера показало отсутствие достоверных различий в частоте встречаемости данного признака. В то же время сравнение средних значений (46,32 – в группе n_1 ; 48,25 – в группе n_2) выраженности потребности в саморазвитии у респондентов, не имеющих сложившейся системы саморазвития, показало при применении t-критерия Стьюдента наличие статистически достоверных друг от друга отличий при $p \leq 0,05$.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что, несмотря на имеющиеся заболевания и отсутствие сложившейся системы саморазвития, показатель выраженности потребности в саморазвитии у этих респондентов достоверно выше, чем в группе условно здоровых респондентов с отсутствием сложившейся системы саморазвития. Возможно, это объясняется тем, что осознание предрасположенности к психосоматическим заболеваниям или их наличие у респондентов не только не мешает осуществлению процесса саморазвития личности, а наоборот, создает противоречия, стимулирующие потребность в саморазвитии, повышающие ее выраженность и стремление систематизировать соответствующую деятельность по ее реализации. Это может быть связано с компенсацией, защитным механизмом психики, который заключается в бессознательной попытке преодоления реальных и воображаемых недостатков и проявляется в виде дополнительных усилий, прикладываемых к деятельности, как бы «компенсирующей» недостатки человека. В индивидуальной психологии А. Адлера [5] компенсация описывается как теоретический конструкт, раскрывающий стремление человека устранить из сознания комплекс неполноценности за счет развития физических или психических функций, приводящих к переживанию чувства адекватности.

Следующим этапом анализа результатов исследования было сравнение в тех же выборках n_1 и n_2 групп респондентов, которые активно реализуют потребность в саморазвитии (в диапазоне от 55 до 75 баллов): 43 человека в первой выборке и 45 человек во второй выборке. Анализ полученных результатов показал отсутствие достоверных различий по частоте встречаемости респондентов с уровнем «Активная реализация потребности в саморазвитии» в группах здоровых и имеющих заболевания, а также отсутствие достоверных различий при сравнении в тех же группах средних значений (61,11 и 61,07) выраженности потребности в саморазвитии ($p \leq 0,01$). В итоге можно говорить о необходимости формирования экспериментальной группы с целью осуществления профилактики психосоматических заболева-

ний у учащейся и студенческой молодежи из «группы риска», в которую будут включены именно *условно здоровые респонденты, не имеющие сложившейся системы саморазвития.*

Знание уровня сформированности потребности в саморазвитии позволяет спроектировать специальную психолого-педагогическую деятельность по коррекции внутренних и организации внешних условий для саморазвития личности обучающихся. Психологическая технология саморазвития личности должна опираться на внутренние факторы, побуждающие личность к саморазвитию. При этом познание и самопознание внутренних факторов саморазвития личности должно быть сориентировано на анализ ее потребностей, которые находят свое внешнее выражение в проявляемых интересах личности, ее целях, стремлениях, идеалах, представлениях о будущем. Для регулирования направленности личности в ее движении к идеалу, включающему совокупность идеалов государственных, общественных и личных, необходимо дальнейшее измерение и стимулирование потребностей познавательных и самосовершенствования, формирование у обучающихся гуманистических ценностных ориентаций, научного мировоззрения.

Заключение. Анализ результатов исследования выраженности потребности в саморазвитии у учащейся и студенческой молодежи, принадлежащей к двум совокупностям данных (являющихся условно здоровыми и имеющих заболевания), показал: 1) отсутствие статистически достоверных различий средних значений величин друг от друга при сравнении показателей выраженности потребности в саморазвитии всей группы здоровых респондентов и всей группы респондентов с заболеваниями; 2) отсутствие статистически достоверных различий частоты встречаемости и средних значений величин друг от друга при сравнении показателей в группе здоровых респондентов и группе респондентов с заболеваниями, в обоих случаях активно реализующих потребность в саморазвитии; 3) наличие статистически достоверных различий средних значений величин друг от друга при сравнении респондентов с отсутствием сложившейся системы саморазвития в двух группах, в то же время показывающих отсутствие достоверных различий встречаемости респондентов с данной стадией выраженности потребности в саморазвитии.

Таким образом, потребность в саморазвитии является сформированной к юношескому возрасту у большинства учащихся колледжа и студентов университета. В то же время выраженность потребности в саморазвитии в группе условно здоровых респондентов, не имеющих сложившейся системы саморазвития, достоверно ниже, чем у респондентов с тем же уровнем выраженности потребности в саморазвитии, имеющих заболевания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: от 13 января 2011 г.: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одоб. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Селиванова, Л.И. Педагогические условия реализации идейно-нравственного саморазвития личности в практике развивающего образования / Л.И. Селиванова // Изв. Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2012. – № 2. – С. 130–137.
3. Князева, Е.Н. Интуиция как самодопирание / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 110–122.
4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие для вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.
5. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии. Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 214 с.

Поступила 16.03.2015

REQUIREMENT OF SELF-DEVELOPMENT OF PUPILS AND STUDENTS

L. SELIVANOVA

In this article, the author relies on the reasoning urgency of the problem of self-development, the need to create conditions for a culture of self-knowledge and self-regulation, as well as theoretical achievements of self-development understanding. The objectives of the empirical study, which was conducted at the Faculty of Psychology and Pedagogy at the “Gomel State University named after Francis Skorina” and among students of Gomel Pedagogical College named after L.S. Vygotskiy where was included identifying the severity of self-identity among students and pupils. Analysis of the results will be used to organize a system of preventive work with identified “risk groups”.

УДК 378.016:51

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**Г.В. ФЕДЯЧЕНКО***(Могилёвский государственный университет им. А.А. Кулешова)*

Рассматриваются теоретические аспекты профессиональной направленности преподавания высшей математики в техническом вузе. Проанализирована проблема профессиональной направленности отдельных учебных дисциплин, а также рассмотрены дидактические вопросы, касающиеся изучения отдельных тем курса высшей математики. Выявлена связь структуры профессиональной направленности с компонентным строением процесса обучения. Приведены результаты анкетирования студентов и преподавателей кафедры высшей математики Белорусско-Российского университета, отражающие реально существующую ситуацию включения задач профессионального характера в учебный процесс.

Введение. Профессиональная направленность курса математики в настоящее время занимает важное место в методике преподавания математических дисциплин в высшей школе. Это нашло своё отражение в Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь. Программа реализации Концепции на первый план ставит подготовку «специалистов, ориентированных на деятельность как теоретического, так и прикладного характера...» [1]. Это требует углубления теоретических основ подготовки будущих высококвалифицированных специалистов. Акцент делается на практическую значимость теоретических знаний, то есть на формирование качества выпускника вуза, которое определяется в первую очередь его умением адаптироваться к быстро меняющимся условиям развития современного общества и умением продолжать образование на протяжении всего периода жизни.

Проблема профессиональной направленности обучения достаточно широко представлена в педагогических исследованиях. Различные стороны этой проблемы отражены в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Монахова, Р.А. Низамова, Э.Д. Новожилова, в диссертационных исследованиях Р.У. Ахмеровой, А.Г. Головенко, Н.Д. Коваленко и других ученых.

Вопросы реализации профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам исследовались в трудах Ф.С. Авдеева, И.И. Баврина, Г.Д. Глейзера, В.А. Гусева, М.И. Зайкина, Ю.М. Колягина, Г.Л. Луканкина, А.Г. Мордковича, Г.И. Саранцева, В.И. Крупича, Н.А. Терешина, М.И. Шабунина и других. Авторы выявляют педагогическую сущность профессиональной направленности, рассматривают отдельные методические вопросы и на конкретном материале показывают пути их решения.

Обращение к истории развития вузовского образования показало, что идея профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам была и остается одной из ведущих с начала становления вузовского обучения.

Основная часть. Проблема профессиональной направленности отдельных учебных дисциплин возникла вместе с предметной структурой вузовского обучения, отражающей исторически сложившуюся дифференциацию и интеграцию научных знаний. Важным компонентом в подготовке специалиста в техническом учебном заведении является математика, поэтому представляет интерес рассмотрение состояния опыта и перспектив развития высшего профессионального образования в области математических дисциплин.

Разработка этой проблемы всегда была направлена на создание оптимальных условий для приобретения студентами профессиональных знаний, умений, навыков, укрепления положительного отношения к будущей профессии и желания непрерывно совершенствовать свою квалификацию. Начиная с 80-х годов прошлого столетия наметилось изменение требований к качеству математического образования выпускников вузов, которое, как отмечает А.М. Новиков [2, с. 43], обусловлено разными причинами:

- *социально-экономическими*, выражающимися в том, что от государства поступил заказ на специалистов высокой квалификации, способных работать в условиях современной рыночной экономики;
- *технологическими*, основанными на развитии информационных систем; появлении новых производственных технологий; использовании математического и компьютерного моделирования; изменении технологических инженерных расчетов и методов решения многих прикладных задач;
- *организационными*, возникшими по причине изменения статуса вузов, повлекшими введение многоуровневой системы подготовки специалистов, и потому требующими пересмотра структуры преподавания математических предметов;
- *математическими*, связанными с расширением математического аппарата, используемого в приложениях для решения многих новых задач практического содержания.

По мнению академика Б.В. Гнеденко, под целью математического образования следует понимать получение математических знаний и выработку умения применять эти знания при решении прикладных задач [3, с. 5]. И потому «выпускники вузов должны уметь в пределах своей специальности: строить математические модели, ставить математические задачи, выбирать подходящий математический метод и

алгоритм для решения задачи, применять численные методы с использованием современных вычислительных машин и на основе полученных выводов вырабатывать практические действия» [4, с. 64].

В соответствии со специализацией выпускника вуза, считает Т.А. Арташкина, Р.А. Блохина, Р.П. Исаева, Р.А. Исаков, И.Г. Михайлова, С.И. Федорова, следует ввести в рабочие программы учебного курса математики качественные уровни усвоения материала; расширить разделы, служащие основой специализации выпускника вуза и включить в них элементы соответствующих профессиональных задач; усилить профессиональную направленность обучения математическим дисциплинам.

Обобщая различные точки зрения, можно утверждать, что основополагающими особенностями математического образования в любом вузе являются непрерывность изучения, фундаментальность математической подготовки, ориентированность курса математики на практическую деятельность. Отсюда возникает вопрос, в какой мере проявляются эти особенности в практике преподавания математики в техническом вузе.

В работах С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, И.В. Блауберга, В.Г. Скатецкого, Н.В. Бровка, В.В. Давыдова, С.И. Зиновьева рассмотрены различные закономерности, связанные с отбором содержания образования и организацией обучения будущей профессиональной деятельности в высшей школе, к числу которых относятся:

- установление зависимости процесса обучения от потребностей общества в высококвалифицированных, развитых и творчески активных специалистах широкого профиля;
- реализация межпредметных связей между разными циклами учебных дисциплин и отдельными дисциплинами внутри данного цикла;
- осуществление взаимосвязи между учебной и научной деятельностью студента.

В основе перечисленных закономерностей лежат принципы, которые реализуются как в учебном процессе в целом, так и при изучении отдельных курсов, – это направленность обучения на решение взаимосвязанных задач образования, воспитания и развития; научность обучения; единство конкретного и абстрактного в обучении; сочетание различных методов, средств и форм обучения и др.

Особого внимания заслуживает принцип профессиональной направленности обучения. Этот принцип впервые был выдвинут Р.А. Низамовым, а необходимость его обоснования была дана в работах В.И. Загвязинского и В.А. Молостова. В дальнейшем вопрос о принципе профессиональной направленности ставился и решался применительно к профессиональному образованию в исследованиях А.Б. Каганова и Л.Д. Кудрявцева, В.Г. Скатецкого, Б.В. Гнеденко.

Среди исследователей нет единого мнения по вопросу определения понятия профессиональной направленности обучения математике. Ряд авторов (М.И. Махмутов, А.Г. Мордкович, Е.А. Василевская, Г.И. Худякова и другие) считают, что профессиональная направленность обучения математике – это ориентация содержания, методов и форм обучения на применение математики в профессиональной деятельности, смежных науках, в народном хозяйстве, быту. Параллельно с понятием профессиональной направленности в научной литературе часто используется термин «прикладная направленность» обучения. Прикладная направленность – это направленность практического обучения математике на решение производственных задач (Н.Я. Виленкин, Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов).

Анализ и обобщение различных точек зрения привел нас к следующему выводу: *профессиональная направленность обучения математике – это способ организации учебной деятельности, предусматривающий прикладную направленность обучения, в результате которой формируется всесторонне развитая личность выпускника-специалиста, готового к решению профессиональных задач в динамичных условиях современного общества.*

Вопрос о профессиональной и прикладной направленности обучения и его практической реализации в научной литературе, как правило, тесно связывается с **компонентным строением процесса обучения**. Речь идет о таких компонентах, как:

- *целевой*, который содержит общие и конкретные цели обучения;
- *мотивационный*, обеспечивающий создание познавательной потребности с помощью специальных средств, методов и приемов;
- *содержательно-процессуальный*, который включает содержание знаний, деятельность преподавания и деятельность учения;
- *волевой*, создающий положительный эмоциональный настрой в познании и обеспечивающий удовлетворение познавательной потребности;
- *контрольно-оценочный*, в ходе которого осуществляется контроль и самоконтроль обучающихся за процессом решения конкретных задач обучения, а также проводится анализ полученных результатов и их соотнесение с поставленными целями.

В структуре профессиональной направленности обучения математике студентов технических вузов Е.А. Василевская [5] выделяет содержательный, методический и мотивационно-психологический компоненты. Содержательный компонент, с точки зрения Е.А. Василевской, регулирует отбор и структурирование учебного материала с учетом его внутрипредметных и межпредметных связей. Методический компонент определяет выбор форм, методов и средств, оптимальных для осуществления профессиональ-

ной направленности обучения, формирования профессионально значимых способов умственной деятельности, навыков самостоятельной работы. Мотивационно-психологический компонент позволяет построить обучение с учетом психологических особенностей студентов.

Для построения обучения в вузах экономического профиля Г.И. Худякова предлагает рассматривать только два аспекта – содержательный и процессуальный – и вкладывает в них более широкий смысл: «содержательный аспект профессиональной направленности включает в себя содержание обучения математике, предусматривающее будущую профессиональную деятельность; процессуальный аспект содержит комплекс методических средств, систематическое применение которых позволяет студентам использовать систему знаний по математике при изучении специальных дисциплин» [6, с. 23–24].

Таким образом, различные исследователи по-разному оценивают значимость различных компонентов учебной деятельности. Если содержание теоретического материала, как правило, достаточно разработано и не может подвергаться кардинальным изменениям, то иначе обстоит дело с практической частью этого компонента. Учитывая, что эффективность усвоения материала во многом зависит от методики упражнений, является актуальной проблема использования в обучении математике задач и упражнений профессионального характера (прикладных задач).

Современная педагогическая теория утверждает, что решение задач профессионального характера способствует раскрытию целей обучения математике и формированию знаний, умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности выпускника-специалиста.

В 2014 году нами было проведено анкетирование преподавателей кафедры высшей математики и студентов специальностей 1-700201 «Промышленное и гражданское строительство», 1-700301 «Автомобильные дороги», 1-360101 «Технология машиностроения», 1-360103 «Технологическое оборудование машиностроительного производства» Белорусско-Российского университета.

Респондентам на кафедре были предложены вопросы анонимных анкет по двум направлениям: 1) выявление отношения педагогов к проблеме профессиональной направленности обучения математике; 2) раскрытие основных тенденций в деятельности преподавателей по содержанию и организации процесса обучения теории вероятностей и математической статистике, направленных на приобретение профессиональных навыков студентами инженерно-строительных специальностей.

Инструкции к анкетам были составлены так, что в случае необходимости анкетированные могли предложить свой вариант ответа. Анализ анкет *первого направления* показал, что преподаватели в основном понимают проблему и признают необходимость ее решения. Большая часть преподавателей (78 %) считает, что профессиональная направленность обучения математике направлена на профессиональную ориентацию студентов, развитие интереса к предмету, на формирование опыта творческо-исследовательской деятельности. Анализ ответов *второго направления* позволил определить основные тенденции деятельности преподавателей по организации процесса работы в группе. Материал профессионального характера по теории вероятностей и математической статистике используется преподавателями эпизодически (84 % ответов). Самой эффективной формой предъявления прикладных задач считается письменная задача (52 % ответов). В зависимости от степени подготовленности студентов решение задач организуется либо индивидуально, либо в группах. Как правило, преподаватели при подборе содержания задач применяют только учебники (76 % ответов); многие отмечают отсутствие разработанных профессиональных задач вузовского курса математики к разделу «Теория вероятностей и элементы математической статистики». Что касается компьютерных технологий, то в учебном процессе они используются только при выполнении лабораторных работ. Наибольшую трудность (для молодых специалистов) представляет целенаправленное включение задач профессионального характера в учебный процесс при изучении тем рассматриваемого раздела. Таким образом, анализ ответов этой группы свидетельствует о том, что эффективная и целесообразная деятельность преподавателя над содержанием и использованием задач профессионального характера в учебном процессе по ряду причин затрудняется.

Респондентам-студентам были предложены вопросы по тематике «Оценка качества организации учебного процесса и уровня преподавания на занятиях по высшей математике». Анализ ответов данной группы показал, что студенты считают необходимым внедрять новые интересные технологии преподавания учебного материала. Среди трудностей, с которыми они сталкивались при изучении математики, отмечают, прежде всего, убежденность в том, что данные знания не пригодятся в дальнейшем, а также сложность учебного материала. Интересным, на наш взгляд, оказалось мнение студентов (32 % ответов) о необходимости увеличения аудиторных занятий и консультаций по предмету. Многие (67 % ответов) высказываются о недостаточном количестве необходимых электронных учебных пособий по высшей математике, причем большой популярностью у студентов пользуются материалы методических указаний, разработанных преподавателями университета. Ими пользуются 83 % опрошенных студентов.

В целом результаты проведенного анкетирования указывают на следующее:

- при использовании профессиональных задач непосредственно в практике преподавания теории вероятностей и математической статистики наблюдается непонимание их развивающих возможностей и недооценка их роли в формировании опыта исследовательской деятельности студентов;

- не всегда преподавателями осознается специфичность и особая значимость таких задач для целостности подготовки специалистов;

- основные трудности, с которыми сталкиваются педагоги в работе, связаны с отсутствием системы задач профессионального характера по всем темам раздела «Теория вероятностей и элементы математической статистики» и с большими временными затратами при подборе таких задач;

- отсутствие системы задач по теории вероятностей и математической статистике, направленной на выработку профессиональных навыков специалиста и построенной на использовании компьютерных технологий;

- особое внимание следует обратить на компьютеризацию учебного процесса и создание электронных учебных пособий.

Таким образом, разработка теоретических основ проблемы профессиональной направленности изучения раздела «Теория вероятностей и элементы математической статистики» в техническом вузе привела к следующим **выводам**:

- проблема профессиональной направленности обучения теории вероятностей и математической статистике в техническом вузе в настоящее время актуальна и продиктована потребностями современного общества;

- важнейшей качественной стороной профессиональной направленности обучения теории вероятностей и математической статистике в вузе должна быть интеграция общего и профессионального образования, в основе которой лежит система профессиональных заданий;

- с целью формирования профессионально важных умений будущего специалиста при изучении раздела «Теория вероятностей и элементы математической статистики» в техническом вузе должны быть усилены следующие компоненты процесса обучения математике:

- мотивационный – путем специального подбора задач профессиональной направленности;

- содержательный – за счет пересмотра структуры подачи учебного материала;

- методический – на основе выбора методических средств и методов организации учебной деятельности с учетом современных тенденций;

- контрольно-оценочный – через разработку специальной системы контроля и оценки полученных знаний;

- выявлена необходимость создания учебно-методического комплекса на основе целостной системы профессиональных заданий по реализации профессиональной направленности раздела математики «Теория вероятностей и элементы математической статистики» в вузе технического профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Программы реализации Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь: приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 15 марта 1999 г. № 123 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby/org348/basic/text0525.htm>. – Дата доступа: 15.11.2014.
2. Новиков, А.М. Профессиональное образование России: перспективы развития / А.М. Новиков. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
3. Гнеденко, Б.В. Математическое образование в вузах / Б.В. Гнеденко. – М.: Высш. шк., 1981. – 173 с.
4. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск: БГУ, 2009. – 243 с.
5. Василевская, Е.А. Профессиональная направленность обучения высшей математике студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Василевская. – М., 2000. – 229 с.
6. Худякова, Г.И. Методические основы реализации экономической направленности обучения математике в военно-экономическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.И. Худякова. – Ярославль, 2001. – 192 с.

Поступила 13.01.2015

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL BSES OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING THE HIGHER MATHEMATICS AT TECHNICAL UNIVERSITY

H. FEDZIACHENKA

Article is devoted to theoretical aspects of a professional orientation of teaching the higher mathematics in technical high school. The problem of a professional orientation of separate subjects is analysed, and the didactic questions concerning studying of some topics of a course of higher mathematics are also considered. The link is revealed between structure of professional orientation and of training process. There are the results of questioning of the students and teachers of higher mathematics department of the Belarusian-Russian University which reflect a real-life situation of inclusion professional character problems in educational process.

УДК 373.3.016:811.111:004

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ****А.В. АЛЕКСЕЕВА***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Демонстрируется аналитический обзор интерактивных компьютерных программ по обучению младших школьников английскому языку. Представлены программы-оболочки Hot Potatoes, позволяющие учителю создавать и использовать собственные обучающие материалы. Рассматривается эффективность применения данных программ с точки зрения формирования как рецептивных видов речевой деятельности: восприятия устной и письменной речи, так и её перцептивных аспектов, а именно чтения и письма.

Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – реализация совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий. Их можно отнести к педагогическим технологиям, использующим специальные методы, программные и технические средства работы с информацией, они предназначены для использования новых возможностей передачи и восприятия учебного материала, оценки качества обучения [1, с. 109].

Современные интерактивные компьютерные обучающие программы предоставляют учителю возможность разнообразить учебно-познавательную деятельность учащихся и повысить эффективность преподавания английского языка. В данной работе мы проанализируем наиболее успешные и качественные педагогические программные средства, внедрение которых в процесс обучения младших школьников английскому языку позволит реализовать личностно-ориентированный подход, обеспечит индивидуализацию и дифференциацию обучения разных категорий учащихся с учётом способностей детей, их уровня обученности, познавательных приоритетов [2, с. 23–24].

Компьютерная программа *Magic Vox 3* может быть использована не только на параллели 3-х классов (комплекс учебных пособий *Magic Vox 3* авторов Н.М. Седунова, А.И. Калишевич и др.), но и в 4-х классах (комплекс учебных пособий «Английский язык. 4 класс», авторов Л.М. Лапицкая, Т.Ю. Севрюкова и др.), так как оба из указанных учебно-методических комплексов соответствуют тематике рассматриваемой нами компьютерной программы.

Magic Vox 3 позволяет ввести лексические единицы, используя тематический словарь в картинках и закрепить их при помощи разнообразных упражнений. В словаре представлены иллюстрации изучаемой в разделе лексики. Под каждой картинкой написано слово или словосочетание на английском языке, а также дана его транскрипция. При наведении курсора мыши на картинку появляется русский перевод слова. При щелчке мышкой по картинке слово звучит на английском языке.

В подразделе «Практика» содержатся упражнения для закрепления и отработки пройденного материала. В программе представлены следующие типы упражнений:

- соотнеси слово с картинкой;
- соотнеси звучащее слово с картинкой;
- соотнеси транскрипцию с картинкой;
- послушай слово, диктуемое по буквам, и напечатай его;
- посмотри на картинку и напечатай слово;
- составь из слов предложение;
- вставь пропущенное слово или выражение в предложение, текст (опора на контекст или картинку);
- соотнеси вопрос и ответ или начало и конец предложения;
- прочитай текст и раскрась картинку.

В подразделе «Презентация» программы *Magic Vox 3* предложены анимированные ситуации, представляющие грамматический материал соответствующего раздела учебного пособия. Каждая анимированная ситуация дана в двух версиях:

1) *смотри и слушай*. На экране представлены герои, над ними появляются их реплики, содержащие изучаемую в данном разделе учебного пособия грамматическую структуру. Все реплики героев озвучены. При появлении новой реплики предыдущая реплика исчезает;

2) *слушай и повторяй*. На экране представлена та же анимированная ситуация, но все реплики героев расположены на экране. Звучит текст, сопровождающий ситуацию. Реплики героев подсвечиваются на экране, как в караоке, в момент их звучания.

В подразделе «Практика» содержатся упражнения на закрепление пройденного материала тех же типов, что и в разделе «Лексика».

«Дополнительные материалы» представлены анимированными песнями и стихами из основного учебно-методического комплекса. Использование песенного материала повышает мотивацию, воздействуя на эмоции и образно-художественную память детей, и поэтому способствует усвоению языкового материала, позволяя увеличить его объем и прочность запоминания [3, с. 6].

Подразделы «Правила чтения» и «Транскрипция» позволяют услышать варианты произношения не только отдельных букв и буквосочетаний, но также их звучание в словах и предложениях, которые сопровождаются иллюстрациями и соответствующими значками транскрипции. В «Таблице неправильных глаголов» представлены формы инфинитива и прошедшего времени для всех неправильных глаголов, с которыми знакомятся учащиеся 3-го класса по основному учебно-методическому комплексу. При нажатии на любой из глаголов ученик может услышать его звучание.

Magic Box 3 является не просто набором определенных тем и упражнений к ним, а полноценной сюжетно-ролевой игрой с ярко выраженным обучающим характером. Главный герой – инопланетянин *Whoozy*, путешествуя по разным темам, приглашает детей присоединиться к нему. Доступный интерфейс позволяет учащимся легко ориентироваться в программе, а схожая ситуация (знание английского языка *Whoozy* и учащихся находятся практически на одном уровне) позволяют создать на уроке психологически комфортную атмосферу.

Также одной из особенностей данной программы является то, что *Whoozy* выступает в роли «собеседника» обучаемого, что позволяет работать в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и при помощи графических средств, анализатора и синтезатора речи восполнять отсутствие естественного собеседника, моделируя и имитируя его неречевое и речевое поведение.

Кроме того, программа *Magic Box 3* выступает как средство осуществления контроля над деятельностью учащихся, а также как средство формирования и совершенствования самоконтроля, что немало важно для младших школьников [4, с. 80].

Популярный четырехступенчатый курс *Playway to English* подходит не только как источник дополнительных материалов к уроку, но и как учебно-методический комплекс для организации факультативного изучения английского языка с 1-го класса. Уровни 1 и 2 ориентированы на формирование рецептивных видов речевой деятельности: восприятие устной и письменной речи, уровни 3 и 4 затрагивают перцептивный аспект речевой деятельности, а именно чтение и письмо. Одной из отличительных особенностей данной программы является живая, динамичная и в то же время доступная детскому восприятию подача материала.

Четко структурированная и последовательная работа с лексическим материалом представлена рядом развивающих и занимательных упражнений. В каждой части программы *Playway to English 1* лексика представлена в виде отдельных тематических блоков. Лексические единицы вводятся при помощи картинок, при нажатии на которые можно прослушать название соответствующего слова на английском языке. Внятное и отчетливое звучание речи позволит учащемуся самостоятельно познакомиться со словами и отработать фонетически правильное произношение.

Персонаж по имени *Max* присутствует в игре постоянно и сопровождает ребенка в каждом из игровых заданий, давая четкие и понятные указания, которые можно прослушать несколько раз.

Каждый тематический раздел *Playway to English 1* содержит в себе ряд упражнений эвристического характера:

- послушай и выбери подходящую картинку;
- прослушай диалог и поставь картинки в правильном порядке;
- подбери пару;
- посмотри мультфильм и определи «правда» или «ложь»;
- послушай историю и подбери подходящие фразы.

Такого рода задания позволяют развивать когнитивные, креативные и оргдеятельностные способности учащихся с целью их реализации в творческой и познавательной деятельности, а также способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала личности учащегося и выработке навыка самооценки [5, с. 280].

Раздел “*Show what you can do*” позволяет регулярно повторять пройденный материал, а упражнения для отработки и закрепления пройденного материала “*Word play*” приучают детей к самостоятельности и творчеству в учебно-познавательной деятельности при помощи различных трансформируемых рифмовок.

Программа *Playway to English* не только вводит учеников в мир разговорного языка с помощью увлекательных мультфильмов, смешных зарисовок и коротких фильмов, обучая произношению, но и одновременно дает детям представление о британской культуре.

Интерактивная программа *Macmillan Primary Grammar* представляет собой трехуровневый курс практической грамматики английского языка для начальной школы. Упрощенный интерфейс и текст задания на русском языке позволяют использовать данное приложение для организации самостоятельной работы учащихся как на уроке, так и дома.

Задания представлены в тестовой форме, при этом варианты ответа выведены на экран и учащемуся необходимо только «кликнуть» на правильный вариант ответа. Лексика подобрана согласно базовому уровню обучения в начальной школе и является хорошей основой для общения на элементарном уровне в реальных жизненных ситуациях. Вид упражнений и их последовательность соответствуют интегрированному подходу к формированию основных коммуникативных навыков (грамматических, фонетических и лексических) и развитию соответствующих речевых умений. Предусмотрена функция, позволяющая отслеживать количество правильно выполненных заданий.

Пятиуровневый тренажер грамматики *New Grammar Time* для детей младшего и среднего школьного возраста может быть использован в качестве дополнения к любому учебнику по английскому языку для начальной школы. Первые уровни содержат упрощенные для понимания грамматические таблицы. В конце каждой темы есть упражнения на формирование навыка устной речи, что дает возможность развивать язык и успешно внедрять знания по грамматике в живую речь.

Разнообразные упражнения и игровые задания различных типов направлены на комплексное и взаимосвязанное формирование всех видов речевой деятельности. В программе представлены следующие виды заданий:

- послушай и соедини слово (словосочетание, предложение) и подходящую по смыслу картинку;
- выбери правильное слово (словосочетание);
- посмотри на картинку и дай правильный ответ;
- послушай предложение (диалог, историю) и выбери правильное предложение (ответ, картинку);
- прочитай предложение (диалог) и выбери подходящую картинку;
- поставь слова в правильном порядке;
- найди в предложениях (тексте) определенные слова;
- найди ошибки (неправильно употребленное слово);
- разгадай кроссворд;
- подбери к глаголам подходящие существительные;
- поставь глагол в правильную форму;
- дополни ответ, прослушав вопрос;
- послушай и отметь в тексте ошибки;
- распредели существительные (глаголы) в соответствии с правильным окончанием (правописанием, произношением);
- распредели слова по определённому признаку;
- используя информацию в таблице, дополни предложения (текст).

Как видно из формулировки многих заданий, в основу положен эвристический метод обучения, который направлен на получение устойчивого положительного результата в освоении грамматических аспектов английского языка и развитие учебно-познавательной мотивации, навыков саморегуляции, направленных на понимание и управление собственными действиями, на формирование внутренней потребности к преодолению познавательных трудностей, рефлексии и самоконтроля [6, с. 5].

Компьютерная игра *Tilly's Word Fun 1-2* предназначена для начинающих изучение английского языка и направлена на введение и закрепление лексики, отработки её фонетически правильного произношения и чтения. Забавный тулан *Tilly* в игровой форме познакомит и поможет качественно отработать английские слова в интересных и красочных заданиях, в некоторых из которых предусмотрено два режима выполнения: быстро и медленно.

Каждая лексическая тема содержит четыре вида упражнений:

- послушай и подбери для тени подходящий предмет;
- послушай и выбери правильную картинку;
- прочитай и подбери к картинке правильное слово;
- выбери предметы (количество, цвет).

Во второй части игры появляется еще один вариант задания – прослушай слово и запиши его по буквам. Предусмотрена постоянно доступная ссылка на *"Dictionary"*, где учащийся в любой момент выполнения задания может при помощи картинок найти соответствующее слово, прочитать или прослушать его. Если вы творческий и желающий добиться высокого результата педагог, то оптимальным компьютерным приложением для вас станет *Hot Potatoes* – набор программ, предоставляющих преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания для самоконтроля учащихся, различные типы упражнений и тесты с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. У педа-

гога есть возможность самостоятельно конструировать упражнения, определяя их тематику, форму представления, уровень сложности, а также графическое оформление и вид отображения на экране [7, с. 35].

Особенностью этих программ является то, что созданные задания и тесты сохраняются в стандартном формате веб-страницы, и для их использования необходим только браузер, например, *Internet Explorer*, при этом подключения к сети *Internet* не требуется.

В состав *Hot Potatoes* входят 5 программ для составления заданий и тестов разных видов:

- *JQuiz* – викторина – вопросы с множественным выбором ответа;
- *JCloze* – заполнение пропусков;
- *JMatch* – установление соответствий;
- *JCross* – кроссворд;
- *JMix* – восстановление последовательности.

Все задания и тесты выполняются в режиме самоконтроля (режим тестирования предусмотрен только для вопросов с множественным выбором ответа). Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Неудачные попытки приводят к снижению оценки. Предусмотрен ввод подсказок или комментариев к выбранным вариантам ответа [8].

При помощи программы *Hot Potatoes* были созданы следующие задания в тестовой форме:

- вставь пропущенное слово или выражение, выбрав из предложенных вариантов;
- вставь пропущенное слово или выражение в предложение, текст (опора на картинку или контекст);
- дай или выбери краткий ответ на вопрос;
- соотнеси начало и конец выражения или фразы, вопрос и ответ;
- подбери транскрипцию к предложенным словам;
- запиши цифру, дату при помощи слова и наоборот;
- составь стихотворение, соотнеси или дополни рифмующиеся строчки;
- реши пример/задачу и запиши ответ;
- задай к предложению общий и специальный вопрос;
- составь диалог из фраз;
- посмотри на картинку и запиши предложение, используя определенную грамматическую конструкцию;
- расположи числа в порядке убывания/возрастания;
- найди и исправь грамматическую/смысловую ошибку;
- прослушай песню, диалог, текст и вставь пропущенное слово или выражение;
- соотнеси прослушанный диалог с подходящей по смыслу картинкой;
- прослушай текст, диалог и ответ на вопрос, согласишься/не согласишься с предложенными вариантами;
- разгадай кроссворд, слово может быть зашифровано при помощи русского/английского описания, картинки.

Работая на компьютере, учащийся самостоятельно определяет вид предложенных заданий, их последовательность, интенсивность и темп работы. Все это создает оптимальные условия для успешного освоения программного материала: при этом обеспечивается гибкая, достаточная и посильная нагрузка упражнениями всех учащихся в классе.

Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне. Интерактивные обучающие программы одновременно стимулируют у обучаемого сразу несколько каналов восприятия, длительное время удерживают его внимание, при этом способствуют снижению утомляемости и обеспечивают необходимую релаксацию. В свою очередь сочетание зрительного образа, текста и звукового ряда предоставляет большие возможности для комплексного развития навыков речевой деятельности учащихся на английском языке.

Заключение. Предложенные педагогические программные средства позволят учителю дифференцированно подходить к выбору содержания образования, учитывать различный уровень владения языком, склонности, мотивы учебно-познавательной деятельности, особенности темперамента, свойств мышления и памяти учащихся.

Работа с компьютером должна быть организована так, чтобы с первых же уроков начальной ступени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности учащихся, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубов, А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2009. – 147 с.

2. Алексеева, А.В. Современные педагогические технологии опытно-экспериментальной апробации информационно-образовательных ресурсов / А.В. Алексеева, В.В. Буткевич // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 4(5). – С. 19–24.
3. Семенова, Т.В. Writing songs a la ... / Т.В. Семенова, И.В. Семенова // English. – 2010. – № 3. – С. 6–8.
4. Алексеева, А.В. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников английскому языку / А.В. Алексеева // Веснік Віцебск. дзярж. ун-та. – 2013. – № 4(76). – С. 78–84.
5. Алексеева, А.В. Language arts: a process approach / А.В. Алексеева // The youth of the 21st century education, science, innovations: материалы I Междунар. конф. студ., магистр., аспирантов и молодых ученых, Витебск, 4 дек. 2014 г. / И.М. Прищепа (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2014. – 353 с.
6. Маглели, А. Эвристические методы обучения иностранному языку как условие творческой самореализации учащихся / А. Маглели // English. – 2011. – № 7. – С. 5–7.
7. Алексеева, А.В. The implementation of the interactive whiteboard in primary school teaching / А.В. Алексеева // Вестник МГИРО (Вестн. Минского городского ин-та развития образования). – 2014. – № 1(16). – С. 33–37.
8. Методические материалы: Разработка компьютерных заданий. Инструментальные программы [Электронный ресурс] / Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку». – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/hotpothelp.php>. – Дата доступа: 20.07.2009.

Поступила 09.02.2015

INTERACTIVE COMPUTER TRAINING PROGRAMS AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

A. ALEKSEEVA

The article presents an analytical overview of interactive computer programs for teaching younger students the English language and a brief overview of the software program “Hot Potatoes” that enables teachers to create and use their own learning materials. It also considers the effectiveness of these programs from the point of view of formation such receptive types of speech activity as perception of oral and written speech, and perceptual aspects, namely reading and writing.

МЕТОДИКА

УДК 519:85

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

канд. физ.-мат. наук, доц. А.В. КАПУСТО; А.А. КУЗНЕЦОВА
(Белорусский национальный технический университет, Минск)

Представлен перечень требований современного рынка труда к выпускнику строительных специальностей и обосновано использование компетентностного подхода для достижения поставленной цели. Выполнен анализ компетенций, определяемых образовательными стандартами строительных специальностей, в целом и непосредственно для дисциплины «Математика». Сформулированы основные цели математического образования будущих инженеров-строителей, обоснована значимость фундаментальной математической подготовки, определены условия и задачи деятельности преподавателя по достижению поставленных целей. Выделены новые направления по совершенствованию учебного процесса в обучении математике, нацеленные на формирование академических и профессиональных компетенций.

Введение. Математика как учебная дисциплина является обязательным компонентом цикла естественнонаучных дисциплин учебного плана для всех строительных специальностей. Содержание дисциплины, умения и навыки выпускников определяются образовательными стандартами, причем перечень тем обязательного минимума учебных программ, знаний и умений выпускника занимает в указанном документе менее одной страницы. Официальный язык образовательного стандарта только констатирует необходимость владения перечисленными математическими понятиями и умениями выполнения определенных операций. Вместе с тем требования современного рынка труда к выпускнику строительного профиля предполагают наличие у последнего не только диплома высшего учебного заведения с перечнем освоенных дисциплин, но и умений по использованию изученного материала в применении на практике, а это невозможно без навыков системного анализа ситуации, выработанного умения к творческому и продуманному выбору стратегии для достижения цели, способности к пополнению информационной базы и мобильному использованию как имеющихся, так и вновь приобретенных знаний для решения задачи. В связи с этим возрастает ответственность учебного заведения за подготовку высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке рабочей силы. В свою очередь это влечет определенное изменение и трансформацию основных функций системы образования в целом и, соответственно, корректировку задач дисциплин, предусмотренных учебными планами специальностей в частности.

Одним из наиболее результативных направлений построения образовательной среды для овладения студентами как системными, так и специальными знаниями и умениями при достаточном внимании на формирование социально-личностных качеств, на наш взгляд, выступает компетентностный подход. «Основная концепция компетентностного подхода – смещение акцентов с совокупности знаний на способности выполнять определенные функции, используя знания. А это ведет к изменению конечной цели образования выпускника – с объема усвоенных знаний на сформированные компетенции. Компетентность стала пониматься как характеристика успешности обучения, а компетенции – как цели учебного процесса» [1].

Основная часть. Приведем цитату более чем полувековой давности И.Н. Векуа из предисловия к русскому изданию книги «Modern Mathematics for the engineer», которая не утратила актуальность и в наши дни: «Бурный рост техники, свидетелями которого мы являемся, требует от инженеров все более глубокой математической подготовки. Инженер в наши дни должен не только уметь практически решать задачи, укладывающиеся в традиционные рамки, но также формулировать и решать совершенно новые задачи, требующие применения новых математических методов. По этим причинам математический кругозор инженера в современных условиях должен постоянно расширяться» [2]. Большие возможности совершенствования математического образования инженерных кадров несет в себе компетентностный подход в процессе обучения математике студентов строительных специальностей.

Базовыми понятиями компетентностного подхода выступают «компетенция» и «компетентность». Следует отметить, что, несмотря на большое количество публикаций по данной тематике, единого понятийного аппарата в имеющихся исследованиях нами не установлено. Вместе с тем «в зависимости от того, как определены эти понятия и их соотношение, может быть понято содержание и самого компе-

тентностного подхода» [3, с. 12]. Существуют два варианта толкования соотношения этих понятий – отождествление и дифференцирование.

В работе И.А. Зимней [3] приведено определение компетенции в случае отождествления указанных понятий и дана развернутая ретроспектива возникновения и становления СВЕ-подхода (competence-based education), то есть ориентированного на компетенции образования. Исследователь Зимняя предлагает выделить три этапа становления образования, основанного на компетенциях.

Первый этап – 1960–1970 годы – введение в научный аппарат категории «компетенция», создание предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность (Н. Хомский, Р. Уайт).

Второй этап – 1970–1990 годы – использование категории компетенция / компетентность в теории и практике обучения языку, управленческой сфере и психологии общения; разработка содержания понятия «социальные компетенции / компетентности». В частности, в работе Дж. Равена (1984) «Компетентность в современном обществе» [4] дано следующее толкование: «компетентность состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, и ... эти компоненты компетентности могут в значительной степени заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Чем больше таких компонентов вовлекает человек в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется». Следует также упомянуть, что Дж. Равеном было выделено 37 видов компетенций. На данном этапе «существенный вклад в теорию и практику компетентностного подхода вносит ряд российских ученых-педагогов: Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, Г.И. Сивкова и другие. Они не только исследуют и выделяют компетенции, но и организуют обучение, направленное на конечный результат, разрабатывают различные классификации компетенций, признанные педагогической общественностью [1].

Третий этап начинается с 1990 года – продолжение научных разработок, приведшее к всестороннему рассмотрению профессиональной компетентности как предмета исследования. В частности, «в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования» [3, с. 16].

Значительный вклад в разработку понятийного аппарата компетентностного подхода внесен российскими учеными: И.А. Зимней, Ю.Г. Татуром, В.И. Байденко, А.В. Хуторским, В.В. Краевским, В.И. Звонниковым и другими.

В белорусской педагогике данный вопрос получил отражение в работах А.В. Макарова, О.Л. Жук, А.И. Жука, А.Д. Лашука, Э.М. Калицкого и других авторов [1].

Приведем трактовку компетенций, определяющих профессионализм человека, согласно работам И.А. Зимней. В исследованиях выделено десять основных компетенций, из которых три относятся «к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией» [3, с. 24].

В более общей трактовке, согласно А.В. Хуторскому [5], «компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

В образовательных стандартах высшего образования первой ступени, действующих в Беларуси, определения компетенция и компетентность приведены в перечне основных терминов, который для всех образовательных стандартов одинаков [6].

Компетенция – знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач.

Компетентность – выраженная способность применять свои знания и умения (СТБ ИСО 9000-2006).

Анализ имеющихся подходов к определению компетенции и компетентности позволяет нам рассматривать данные понятия в разрезе математической подготовки будущих инженеров-строителей следующим образом: «компетенция» – совокупность математических знаний, умений и навыков, необходимых для решения как чисто теоретических, так и задач прикладного содержания; «компетентность» – способность использовать математические знания и умения в комплексе с приобретенными знаниями и умениями по другим дисциплинам в профессиональной сфере деятельности.

Остановимся на стандарте для специальности 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство» [7], которая представляет специальности строительного профиля Белорусского национального технического университета (1-70 01 01 «Производство строительных изделий и конструкций»; 1-70 02 02 «Экспертиза и управление недвижимостью»; 1-70 03 01 «Автомобильные дороги»; 1-70 03 02 «Мосты, транспортные тоннели и метрополитены»; 1-70 04 02 «Теплогасоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна»; другие).

Требования к уровню подготовки выпускника в образовательном стандарте предполагают формирование трех групп компетенций:

- академические компетенции (владение знаниями и умениями по изученным дисциплинам, наличие исследовательских навыков и способности к самостоятельной работе, владение компьютером, умение к самообучению и повышению квалификации);

- социально-личностные компетенции (гражданственность, социальное взаимодействие, здоровый образ жизни, умение работать в коллективе);

- профессиональные компетенции представлены по различным видам деятельности: организационно-управленческой, инновационной, проектной и научно-исследовательской, производственно-технологической.

Они полно и разносторонне охватывают необходимые знания и умения по постановке проблемы, формированию целей, выбору методов решения производственных задач, организации работы коллектива, планированию и прогнозированию в избранной сфере профессиональной деятельности.

Образовательная программа представлена перечнем дисциплин с указанием часов, а также требованиями к обязательному минимуму содержания учебных программ и компетенциям по дисциплинам. Базовый минимум дисциплины «Математика» представлен перечнем определенных разделов математической науки, а компетенции предполагают знания понятий и методов, изучаемых в указанных разделах, и умения по решению соответствующих задач.

В то же время реальная действительность такова, что основная часть профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей основывается на теоретико-прикладных знаниях высшей математики. Например, в таких специальных основополагающих для строительных специальностей дисциплинах, как «Строительная механика» и «Строительные материалы», используются следующие разделы и темы математики: «Элементы линейной алгебры» (решение систем линейных уравнений методом Гаусса, матрицы и операции над ними); «Элементы аналитической геометрии» (системы координат, кривые и поверхности второго порядка, квадратичные формы); «Введение в математический анализ» (функции, виды функций); «Интерполяция» (интерполяционные полиномы Лагранжа и Ньютона); «Интегральное исчисление функций одной переменной» (приближенные методы вычисления определенных интегралов); «Аппроксимация функций» (метод наименьших квадратов); «Дифференциальные уравнения и системы» (методы решения дифференциальных уравнений); «Ряды» (разложение функций в ряд Фурье). Поэтому целью математического образования является получение математических знаний и выработка умения применять эти знания либо в решении прикладных задач, либо в строительстве и перестройке самого постоянно развивающегося здания математики. Поскольку научить рецептам решения всех задач, встречающихся специалисту в его работе, невозможно, то важно выработать культуру мышления, умение творчески подходить к решению возникающих задач. Таким образом, имеется тенденция усиления прикладной направленности курса математики и одновременно повышения уровня фундаментальной математической подготовки» [8].

Анализ требований к профессиональным компетенциям выпускника позволил сформулировать основные цели, возникающие перед математическим образованием будущих инженеров-строителей. Именно выпускник данного профиля должен «уметь в пределах своей специальности:

- 1) строить математические модели;
- 2) ставить математические задачи;
- 3) выбирать подходящий математический метод и алгоритм для решения задачи;
- 4) применять для решения задачи численные методы с использованием современных вычислительных машин;
- 5) применять качественные математические методы исследования;
- 6) на основе проведенного математического анализа выработать практические выводы» [8].

Исходя из сформулированных выше основных целей математической подготовки студентов строительного профиля, перейдем к обсуждению некоторых условий достижения поставленных целей. Начальным этапом данного процесса является формирование из вчерашних школьников студенческой аудитории, способной к восприятию, осознанию и изучению учебного материала. Именно математики проводят самое большое количество учебных занятий в первом семестре. Поэтому процесс адаптации первокурсника в систему высшей школы не только проходит на глазах у математика-педагога, но и отчасти им определяется. Органичность и скорость адаптации напрямую зависят от грамотной организации

учебного процесса и свободного времени, а также определяются индивидуальными психологическими параметрами первокурсника, уровнем знаний, полученных в школе, и отношением к выбранной профессии. В последнем случае можно выделить три основные группы [9, с. 37]: студенты, ориентированные на образование как на профессию; студенты, ориентированные на бизнес; «неопределившиеся» студенты, которые сделали свой выбор исходя из проблем личного, бытового плана. Подчеркнем, что в последние годы процент случайных людей в студенческой аудитории увеличивается, что обусловлено желанием попасть на бюджетное место, иногда даже не представляя сферу будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, на данном этапе актуальной становится задача вовлечения студентов в процесс продуктивного обучения. Отметим, что наиболее сложным для первокурсника является восприятие значительного объема теоретического материала. На наш взгляд, во многом это объясняется последствиями, связанными с абсолютизацией тестирования, как формы контроля знаний. Обучение в выпускных классах большей частью ориентировано только на сдачу выпускных экзаменов и подготовку к тестированию. Причем в лучшем случае подготовка ограничивается решением задач с выполнением их классификации и последующим выбором алгоритма решения, что и отрабатывается до автоматизма; в худшем – решением задач с установкой, что количество перейдет в качество. Кроме того, «отсутствие навыков чтения как изучения и осмысления содержания текстового источника – практически повсеместная беда выпускников школы. Первокурсники знают буквы, но не умеют анализировать даже трехстрочные объемы текста. Они, как правило, ждут пояснений от преподавателя и руководства к действию» [10].

Как результат – основная часть абитуриентов не понимает значимости теоретического материала, не владеет понятиями и определениями, не может логически правильно оформить решение задачи. В свою очередь, специфика высшей школы предполагает, что каждый студент регулярно самостоятельно прорабатывает прослушанную лекцию, дополняя знания из рекомендованной учебно-методической литературы. Практика работы показывает, что зачастую студенты отождествляют знания с определенным количеством полученной информации, не умея выделять главного и устанавливать причинно-следственные связи. На деле случается, что студент просто не может выразить свою мысль, грамотно сформулировать вопрос.

Отдельное внимание следует уделить практическим занятиям. Первокурсников приводит в замешательство отсутствие привычных схем проведения урока. Преподаватель на практическом занятии спрашивает материал, изложенный в лекционном курсе; каждое практическое занятие – новые типы задач и методы решения; проверка домашнего задания или задания для самостоятельного решения не носит со стороны преподавателя обязательного характера и рассчитана на сознательный подход студентов. Заметим, что в соответствии с учебными планами самостоятельных специальностей и отсутствием часов на проверку текущий контроль в виде регулярных самостоятельных аудиторных работ, проверяемых преподавателем, исключен из учебных программ дисциплины. В лучшем случае предусмотрена одна обобщающая контрольная точка в семестре, что не позволяет иметь объективную информацию об уровне подготовки студента. В итоге первокурсник, привыкший в школе к неоднократному повторению материала, постоянному контролю и руководству в изучении материала со стороны учителя, чувствует определенную «свободу», перестает регулярно работать и запускает учебу.

Таким образом, получив в учебную нагрузку группу или поток первокурсников, преподаватель в начале учебного года приобретает в придачу огромную проблему: как активизировать процесс обучения, заинтересовать студентов, показать им, что знание теоретического материала, умение выполнять качественный анализ задачи есть основа для ее успешного решения. Отметим, что регулярная подготовка, систематическое усвоение знаний и самостоятельное логическое структурирование курса с установлением причинно-следственных внутрисубъектных связей невозможны без наличия четкой системы обучения и контроля знаний по дисциплине [11; 12]. В указанном смысле важными направлениями деятельности преподавателя являются:

- создание мотивации изучения дисциплины;
- использование в процессе обучения многообразия форм и методов организации и управления познавательной деятельностью студентов;
- наличие адекватного методического обеспечения;
- стимулирование студентов к сознательному получению знаний;
- качественный промежуточный и итоговый контроль.

Опыт работы по реализации обозначенных направлений в методике проектирования обучающей и контрольно-корректирующей деятельности педагога с позиции компетентностного подхода в обучении позволяет указать следующие компоненты организации учебного процесса, реально оказывающие влияние на достижение поставленной цели:

- *модульное построение курса «Математика»*. Продуманная структуризация курса, четко сформулированные на первом занятии в семестре цели изучения курса, определенный перечень вопросов и

очерченный круг задач (с указанием уровня минимальной обязательной подготовки) с дифференциацией на возможный итоговый результат являются для студентов лучшим ориентиром самостоятельной работы в семестре;

- *спланированная, регулярная и системная организация промежуточного контроля в виде письменных опросов и проверочных работ.* Теоретические опросы позволяют провести индивидуальную проверку знаний и элементарных умений по изученному материалу. Вопросы формулируются так, что не требуют громоздких ответов, ориентированы на распознавание отдельных понятий, элементов теоретического характера и умение иллюстрировать их примерами. Помимо проверки изученного материала, теоретические опросы воспитывают у студентов собранность и организованность. Аудиторные проверочные работы охватывают основной спектр базовых задач по теме и закрепляют полученные навыки, являются отражением текущей успеваемости и формируют у студента реальную оценку своих знаний и возможную степень их корректировки, позволяют обеспечить необходимый минимум знаний, умений и навыков для успешной сдачи экзамена;

- *высокий уровень профессиональной подготовки преподавателя и ориентация обучения на прикладные приложения.* Глубокое владение излагаемым материалом, дополнительные знания по смежным и специальным дисциплинам позволяют преподавателю четко отследить и довести до студента как внутрипредметные, так и междисциплинарные связи, придавая им выраженную профессиональную направленность;

- *использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).* Отметим, что особую актуальность в формировании академических компетенций имеет умение студента владеть компьютером, причем не только на уровне получения информации и набора текста, а как неотъемлемым инструментом для выполнения различных расчетов, обработки и анализа данных, то есть речь идет о знаниях и навыках использования ИКТ.

Остановимся подробнее на обеспечении междисциплинарных связей в преподавании математики. Прежде всего, построение междисциплинарных связей математики с другими дисциплинами базируется на тесном сотрудничестве общеобразовательных и специальных кафедр. Начальным этапом работы преподавателей математики является изучение учебного плана специальности, ознакомление с соответствующей учебной литературой и дополнение содержания материала дисциплины с ориентированностью на соответствующую специализацию, что возможно только при сотрудничестве с преподавателями специальных дисциплин. Данный этап позволяет выделить математические объекты (в том числе и имеющие узкопрофессиональную направленность), которые используются при изучении определенной дисциплины; установить при этом последовательность и глубину их изучения в курсе математики; выделить особо важные математические объекты для отдельных специальных дисциплин; скорректировать учебную программу непосредственно для конкретной специальности. Так, например, студентам-строителям, будущим проектировщикам дорог (специальность 1-70 03 01 «Автомобильные дороги»), необходимы знания математических аспектов криволинейного проектирования автомобильных дорог [13]. В частности, они должны быть знакомы с единым подходом к проектированию криволинейных переходных кривых. А это в свою очередь требует знаний несобственных интегралов, интегралов Френеля, теории рядов, разложения функций в ряд Тейлора, приближенного вычисления определенного интеграла методом Симпсона, приближенного решения уравнений методом половинного деления, а также знаний школьного курса математики: теоремы Пифагора, формулы длины окружности, понятия биссектрисы.

В целом все разделы математики, изучаемые студентами строительных специальностей, имеют большую базу демонстрационных примеров прикладного характера. Вместе с тем при компетентностном подходе в обучении возникает потребность в постановке и получении решения задач такого характера не от случая к случаю, а постоянно. Роль задач профессиональной направленности и формируемые при их решении компетенции являются предметом научных исследований и разработок. «Переходя к понятию профессионально ориентированной задачи в строительстве, заметим, что в качестве задачной ситуации в ней выступает некая модель профессиональной ситуации, в которой по известным характеристикам профессионального объекта или явления надо найти другие его характеристики или свойства. Разрешение или исследование представленной профессиональной ситуации способствует развитию у субъекта определенных профессиональных качеств... Технология формирования профессиональных качеств личности посредством задач включает в себя анализ основных дидактических единиц темы и разработку совокупности профессионально ориентированных математических задач, решение которых позволяет сделать вывод о сформированности профессионально значимых качеств личности» [14]. Задачи прикладной направленности по теме «Использование производной для решения задач на отыскание наибольшего и наименьшего значений функции» в [15] предлагаются в форме заданий для группового учебно-практического проекта, анализ выполнения которого позволяет авторам прийти к заключению, что «проектная деятельность является актуальной, поскольку формирует все ключевые компетенции: ценностно-смысловую,

общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную. Одновременно с ключевыми компетенциями формируется частная проектная компетентность как интегративная характеристика, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах».

Рассмотрим для примера *задачу*, решение которой потребует от студентов реализации всех этапов построения модели ситуации, получения и анализа результата в соответствии с целью формирования профессиональных компетенций будущего инженера-строителя.

Общая постановка задачи [16]: дан вертикальный стержень длиной l (см) с закрепленным верхним концом, к нижнему его концу приложена равномерно распределенная нагрузка P (кг). Общее растягивающее усилие, действующее в каком-либо сечении стержня, складывается из нагрузки P и из веса той части стержня, которая расположена ниже рассматриваемого сечения. Для уменьшения веса стержня с сохранением его прочности выгодно уменьшать площади его поперечных сечений по направлению к низу, чтобы в каждом сечении довести напряжение до предельного допустимого значения β (кг/см²). Установить закон изменения площади сечения такого стержня.

Решение задачи предполагает введение следующих величин: $S(x)$ – площадь сечения (см²) на расстоянии x от нижнего; $V(x)$ – объем (см³) части стержня, расположенной под ним; γ – удельный вес вещества (кг/см³), из которого изготовлен стержень. Условие, чтобы напряжение всюду было равно β , описывается равенством $(P + V\gamma)/S = \beta$, откуда $S = \frac{\gamma}{\beta}V + \frac{1}{\beta}P$.

Используя представление объема тела через площадь поперечного сечения и учитывая, что нагрузка P является постоянной величиной, можно получить дифференциальное уравнение $S'(x) = \frac{\gamma}{\beta}S(x)$, решение которого задается функцией $S(x) = Ce^{\frac{\gamma}{\beta}x}$. Если ввести начальное условие $S_0 = C$, где S_0 – площадь сечения стержня в нижней точке, то согласно условию постоянного напряжения $S_0 = \frac{P}{\beta}$, откуда,

окончательно, $S(x) = \frac{P}{\beta}e^{\frac{\gamma}{\beta}x}$. Получен закон изменения площади сечения стержня. Объем данного стержня составит $V(l) = \frac{P}{\gamma} \int_0^l \frac{\beta}{\beta - l\gamma} dx$.

Если, для сравнения, рассмотреть стержень с неизменной призматической формой, то его объем будет равняться $V_{\text{призм}}(l) = \frac{P}{\beta - l\gamma} \cdot l$.

Для иллюстрации существенности в различии результатов можно продемонстрировать расчеты по определению веса каната рудниковой подъемной машины длиной 300 м, который несет нагрузку в 40000 кг. При $\beta = 600$ кг/см², $\gamma = 0,0076$ кг/см³ для стержня равного сопротивления вес составит 18,5 т, для призматического – 24,5 т, то есть оптимизация формы обеспечивает экономию почти в 6 т. Заметим, что конструирование стержня, площадь поперечного сечения которого изменяется по полученному закону, сопряжено с рядом трудностей. Поэтому на практике его составляют из ряда цилиндрических стержней с уменьшающимися площадями поперечных сечений. Таким образом, решение данной задачи позволит отработать все аспекты формирования профессиональных компетенций на базе математического образования, выделенные в [8].

Остановимся также на необходимой в реализации компетентного подхода в обучении математике компоненте – использовании информационно-коммуникационных технологий. Данное направление в обучении становится особенно значимым в последнее время, когда наблюдается тенденция к снижению количества аудиторных часов по предмету и из учебных планов исключены все расчетно-графические и лабораторные работы по математике, в том числе и по численным методам решения разных классов математических задач.

Заметим, что использование ИКТ «при проектировании образовательного процесса позволяет:

- предоставлять наиболее полную информацию по изучаемой теме;
- проводить обучение с применением новых образовательных форм: лекционные материалы в электронном виде, презентации, использование учебно-методических комплексов, выполнение практических заданий на компьютере, а не только письменно, тестирование в режиме on-line и т.п.;

- выполнять оперативное редактирование информации с учетом новых достижений, которые появляются в мире информационных технологий и в программном обеспечении в частности;
- совершенствовать методы изложения материала на основе анализа результатов тестирования студентов по данной теме;
- активизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов при изучении важной и сложной для усвоения темы» [17].

На основании проведенных исследований, а также анализа разработок по данному направлению, можно выделить *новые перспективные с точки зрения формирования академических и профессиональных компетенций направления по совершенствованию учебного процесса в обучении математике:*

- введение в учебные планы спецкурсов, охватывающих отдельные разделы или темы математики, необходимые при решении инженерных задач, включаемых в курсовое и дипломное проектирование исходя из требований конкретной специальности;
- участие кафедры математики в выполнении курсового или дипломного проектирования в рамках консультаций по математическим методам решения инженерных задач;
- интегрирование ИКТ в содержание ряда разделов дисциплины «Математика»;
- введение обобщающего спецкурса «Элементы ИКТ для инженерных расчетов».

Необходимо подчеркнуть, что реализация компетентностного подхода в процессе обучения математике студентов строительных специальностей влечет за собой многократный рост объема нигде не зафиксированной работы преподавателя. Официальная учебная нагрузка отражает только небольшую часть времени, которое реально идет на разработку, подготовку и проверку всех необходимых видов текущего контроля. Поэтому без пересмотра подхода к планированию учебной нагрузки преподавателя осуществление качественной организации процесса обучения будет опираться только на энтузиазм и творческую инициативу преподавателя, хотя приносит несомненно положительный результат как в изучении дисциплины, так и в общей итоговой подготовке будущих специалистов.

Заключение. Учитывая специализацию экономики Республики Беларусь не на сырьевые ресурсы, а на высокотехнологичное производство и строительство, необходимо обеспечить экономику страны высококачественными выпускниками, способными обеспечить весь процесс производства. Воспитание в современных жестких условиях конкуренции специалиста, имеющего исследовательские умения, владеющего информационно-коммуникационными технологиями, имеет первостепенное значение и должно стать первоочередной задачей каждого учебного заведения.

Повышенные требования к качеству профессиональной подготовки специалиста инженерного профиля в целом и строительных специальностей в частности могут быть удовлетворены при осуществлении компетентностного подхода в обучении. Именно целенаправленная реализация компетентностного подхода в образовательном процессе на специальностях строительного профиля позволит достичь основного образовательного результата – получить на выпуске специалиста, обладающего всеми необходимыми профессиональными компетенциями. Практико-ориентированное направление содержания материала при изложении общеобразовательных дисциплин с сохранением должного уровня научности и фундаментальности, с одной стороны, усилит интерес студентов к предмету, а с другой – приведет к формированию математической культуры, которая является составной частью профессиональной самостоятельности будущих инженеров.

Подчеркнем, что реализация компетентностного подхода не требует изобретения новых методов или систем обучения. Использование информационно-коммуникационных технологий, привязка излагаемого преподавателем материала к потребностям будущей профессиональной сферы деятельности студента, достаточный уровень материального и методического обеспечения образовательного процесса позволят оптимизировать достижение целей, определенных образовательным стандартом специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тонкович, И.Н. Компетентностный подход в высшем образовании: содержательно-логический анализ / И.Н. Тонкович // Информационные образовательные технологии. – 2011. – № 3. – С. 33–38.
2. Современная математика для инженеров / под ред. Э.Ф. Беккенбаха; пер. с англ. под общ. ред. И.Н. Векуа // Изд-во иностр. лит. – М., 1958. – 500 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.
4. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
6. Макет образовательного стандарта высшего образования I степени. – Минск: РИВШ, 2013.
7. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование, первая степень. Специальность 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство». – Минск: РИВШ, 2008.
8. Ермолаева, Е.И. О важности фундаментальной математической подготовки студентов по направлению «Строительство» / Е.И. Ермолаева, Е.И. Куимова // Изв. Пенз. гос. пед ун-та им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 26. – С. 463–467.
9. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
10. Ларионова, О.Г. Консерватизм и современность в образовании / О.Г. Ларионова // Проблемы социально-экономического развития Сибири. Психология, педагогика, философия; БрГУ. – Братск, 2010. – № 1. – С. 88–91.
11. Вакульчик, В.С. К проблеме активизации процесса обучения математике на нематематических специальностях / В.С. Вакульчик, А.В. Капусто, И.П. Кунцевич // Методология, теория и практика естественно-математического образования: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. – Брест, 2007. – С. 25–28.
12. Вакульчик, В.С. Систематический и научно организованный контроль как решающий элемент в процессе обучения математике на технических специальностях / В.С. Вакульчик, А.В. Капусто // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 68–75.
13. Веремениук, В.В. Математические аспекты клотоидного проектирования: учеб.-метод. пособие / В.В. Веремениук, И.А. Голубева. – Минск: Технопринт, 2002. – 44 с.
14. Крымская, Ю.А. Профессиональная подготовка строителей через решение математических задач / Ю.А. Крымская, Е.И. Титова, С.Н. Ячинова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 168–173.
15. Пирютко, О.Н. Структура современной лекции по началам математического анализа – компетентностный подход / О.Н. Пирютко, Л.В. Ковгореня // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2014. – № 15. – С. 35–41.
16. Фихтенгольц, Г.М. Математика для инженеров: в 2-х ч. Ч. 2. Вып. 1 / Г.М. Фихтенгольц. – М.: Гос. технико-теоретическое изд-во, 1932. – 332 с.
17. Вакульчик, В.С. К методике применения приложения Microsoft Excel при построении алгебраических и трансцендентных линий / В.С. Вакульчик, А.В. Капусто // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2014. – № 7. – С. 41–48.

Поступила 19.05.2015

COMPETENCE APPROACH IN PROCESS OF TEACHING BUILDING SPECIALTIES STUDENTS MATHEMATICS

A. KAPUSTO, A. KUZNETSOVA

A list of requirements of the modern labor market to building specialties graduates is represented and the use of competency approach to achieve this goal is justified. The analysis of the competencies defined by the educational standards of building professions in general and specifically for discipline “Mathematics” is fulfilled. The basic objective of mathematical education of future building engineers is formulated, the importance of the fundamental mathematical training is grounded, the conditions and objectives of the teacher to achieve the goals are determined. New areas for improvement of the educational process in teaching mathematics, aimed at the formation of academic and professional competencies, is highlighted.

УДК 004.853

**ИНСТРУМЕНТЫ И СРЕДСТВА WOLFRAM MATHEMATICA
ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ****д-р физ.-мат. наук, проф. В.Б. ТАРАНЧУК
(Белорусский государственный университет, Минск)**

Описаны новые возможности и рекомендации применения технологий компании Wolfram Research для создания и сопровождения интеллектуальных обучающих систем. Технические решения, предлагаемые методы интегрирования интеллектуальных средств системы компьютерной алгебры Mathematica, формата вычисляемых документов CDF, модулей коллекции свободно распространяемых демонстрационных интерактивных программных приложений иллюстрируются на примерах из практики подготовки учебных материалов преподаваемой в Белорусском государственном университете на факультете прикладной математики и информатики дисциплины «Компьютерная графика». Типовые составляющие электронного интерактивного учебно-методического комплекса, рекомендуемые для использования основные функции, опции и директивы системы Mathematica перечислены и поясняются в частях применяемых программных модулей при изучении и решении задач темы «Геометрические преобразования в 2D и 3D. Матричное представление, композиция 3D преобразований».

В настоящее время аппаратное и программное обеспечение компьютера предоставляет разные возможности создания и использования электронных документов с компонентами интеллекта, динамической интерактивности. Такие документы имеют ряд преимуществ перед печатными изданиями. Актуальной является задача повышения эффективности использования информационных технологий, определения требований к содержанию электронных документов, способам их подготовки, типовым правилам визуализации информации, что предполагает решение ряда технических вопросов.

В данной работе описаны основные возможности и рекомендации применения технологий компании Wolfram Research, в частности системы компьютерной алгебры Mathematica и формата вычисляемых документов CDF для создания и сопровождения интеллектуальных обучающих систем; приведены примеры из практики подготовки учебных материалов дисциплины «Компьютерная графика».

Базовый инструментарий

О системе Mathematica. В середине XX века на стыке математики и информатики возникло и интенсивно развивается фундаментальное научное направление *компьютерная алгебра* – наука об эффективных алгоритмах вычислений математических объектов. Направление компьютерная алгебра представлено теорией, технологиями, программными средствами. К прикладным результатам компьютерной алгебры относят разработанные алгоритмы и программное обеспечение для решения с помощью компьютера задач, в которых исходные данные и результаты имеют вид математических выражений, формул. Основным продуктом компьютерной алгебры стали программные системы компьютерной алгебры – СКА (Computer Algebra System, CAS).

Программных комплексов, выполняющих символьные вычисления, достаточно много; систематически выходят обновления и описания возможностей новых версий. С обзором СКА по состоянию на 2008 год можно ознакомиться в книге [1], текущее состояние и основные функциональные возможности описаны в [2; 3]. Большинство СКА не только применимы для исследования различных математических и научно-технических задач, но и содержат все составляющие языков программирования – де-факто являются проблемно ориентированными языками программирования высокого уровня. Широкое распространение в настоящее время получили следующие СКА: *Derive, Maxima, Axiom, Reduce, MuPAD, Mathcad*. Особое место занимает система компьютерной математики *MATLAB*. Лидерами СКА являются *Mathematica* и *Maple* – мощные системы с собственными ядрами символьных вычислений, оснащенные интеллектуальным пользовательским интерфейсом и обладающие широкими графическими и редакторскими возможностями. Эти две системы по факту являются, кроме прочего, интерактивными математическими энциклопедиями, в которых можно изучать описания, постановки задач, методы решения, выполнять упражнения.

Система компьютерной алгебры Mathematica компании «Wolfram Research» является одним из наиболее мощных и широко применяемых интегрированных интеллектуальных программных комплексов мультимедиа-технологии [4]. В системе реализованы и доступны пользователям практически все возможности аналитических преобразований и численных расчётов, поддерживается работа с базами данных, графикой и звуком. Mathematica даёт пользователю возможности анализировать, манипулировать, иллюстрировать графиками все функции чистой и прикладной математики. Система обеспечивает расчеты с любой заданной точностью; построение двух- и трёхмерных графиков, их анимацию, формирование геометрических фигур; импорт, обработку, экспорт изображений, аудио и видео [3; 4]. Отмечаются уникальные возможности системы Mathematica в научно-методическом обеспечении образовательного процесса и научных исследований в высших учебных заведениях.

Формат вычисляемых документов (CDF). Начиная с версии 8, пользователи *Mathematica* получили возможность создания интерактивных книг, отчётов, программных приложений в CDF формате [5]. Такие документы с помощью бесплатной программы CDF Player можно свободно распространять и работать с ними, в том числе в виде веб-объектов всех популярных браузеров. CDF документы можно создавать с инструментами интерактивности (меню, кнопками, указателями, бегунками, динамическими локаторами), с возможностями представления результатов в математической нотации, визуализации шагов вычислений и иллюстрирования графиками всех типов (1D, 2D, 3D, анимация), импорта и экспорта результатов во все общепринятые форматы данных и графики. Реакцией на команды пользователя через инструменты интерактивности является обеспечиваемое использованием встроенной вычислительной подсистемы формирование и обновление контента. В документах формата CDF можно размещать текст, таблицы, изображения, аудио и видео, предусмотрено также использование печатной вёрстки и технических обозначений. Если предварительно необходимо запрограммировать, сгенерировать в *Mathematica*, то можно выполнять аналитические преобразования, вычисления, импорт и экспорт данных, графическую визуализацию; поддерживаются компоновки документа с разбивкой на страницы, со структурной детализацией; режим слайд-шоу, разные способы формирования и просмотра результатов в режиме реального времени. Важно, что формат CDF делает набор математических выражений семантически точным. В дополнение к качественной вёрстке, пригодной для публикаций, формулу можно вводить полностью набранной типографским способом и использовать для вычислений, доступно также указание формата вывода результатов: математическая нотация, формат языка программирования. Документ, первоначально созданный в одном стиле, можно преобразовать в множество форм: отчет, статья, учебник, презентация, инфографика или приложение, возможно немедленное обновление стилей динамического и статического контента.

Проект Wolfram Demonstrations. Компанией Wolfram Research создан и регулярно обновляется систематизированный каталог свободно распространяемых онлайн-интерактивных демонстраций – программных приложений-проектов [6]. По состоянию на февраль 2015 года в каталоге размещены и доступны посетителям сайта более 9890 демонстраций по разным разделам науки, техники, жизни. Целями проекта являются: демонстрация возможностей и приёмов программирования в системе *Mathematica*; расширение круга пользователей разработок Wolfram. Включённые в коллекцию модули с интерактивным интерфейсом динамически иллюстрируют решения задач, различные процессы и понятия в широком диапазоне областей: математика, естественные науки, техника, экономика и т.д.; охватывают различные уровни знаний от элементарной школьной математики до сложных тем, например, таких как квантовая механика или модели биологических организмов.

Все включаемые в каталог демонстрационные примеры имеют непосредственно связанный с графикой или визуализацией пользовательский интерфейс, который динамически пересчитывается в ответ на такие действия пользователя, как нажатие на кнопку или перетаскивание графического элемента ([7]). Каждая демонстрация имеет описание представляемой идеи. Все модули коллекции доступны для скачивания в формате системы *Mathematica* NB и формате вычисляемых документов CDF.

Примеры реализаций

Основные компоненты, применяемые средства создания и сопровождения интеллектуальных обучающих систем отметим на примерах подготовки электронных интерактивных учебных материалов дисциплины «Компьютерная графика». На каждом занятии (лекция и практикум) студентам предоставляется один или несколько программных модулей CDF формата (иллюстрации одного из них (рис. 1), пояснения составных частей даны ниже).

Специфика преподавания предмета состоит в том, что в каждой теме изучается не только теоретический, но требуется сопровождающий иллюстративный графический материал. В отдельных темах математическая составляющая достаточно сложная, поэтому важно иметь возможность делать выкладки и преобразования, причём в математической нотации, на персональном компьютере. Наглядность представления материала, возможность конструирования воображаемых моделей по их математическим описаниям – одно из необходимых требований для корректного понимания сути моделей и их описаний. Создание интерактивных, динамических графиков, поясняющих примеров-иллюстраций, обычно, предполагает сложные геометрические расчёты и аналитические преобразования. Подготовка соответствующих программных приложений не только требует специальных навыков, но и очень трудоёмка. Система *Mathematica* предоставляет решение этой проблемы, в частности через использование программных модулей Wolfram Demonstrations Project.

О программных модулях, используемых в темах дисциплины. В процессе преподавания в Белорусском государственном университете на факультете прикладной математики и информатики предмета «Компьютерная графика» используются интерактивные демонстрации (программные приложения-проекты) из коллекций [6] по следующим темам:

- *Цвет в компьютерной графике.* Аддитивная, субтрактивная цветовые системы, модель «цветовой куб». Интуитивные цветовые модели и их геометрическая интерпретация. Стандартные цветовые системы и преобразования между ними;

- *Математические основы машинной графики.* Точка, вектор, расстояние на плоскости и в пространстве. Уравнения отрезка, луча в 2D и 3D: параметрические, с направляющим вектором. Нормаль. Расстояние до точки. Угол между прямыми. Преобразования координат. Однородные координаты. Геометрические преобразования в 2D и 3D. Матричное представление преобразований (сдвиг, отражение / симметрия, поворот, масштаб). Задачи поворота вокруг произвольной оси, относительно точки. Композиция 3D преобразований, их коммутативность. Конвейер геометрических преобразований. Проекция, матрицы проективных преобразований;

- *Основы обработки цифровых изображений.* Линейные, нелинейные фильтры, примеры, морфологические операторы. Поиск границ на основе градиента, лапласиана;

- *Построение реалистичных изображений.* Модели освещения в компьютерной графике. Моделирование прозрачности. Построение теней. Текстура. Понятие, примеры воксельной графики.

Отметим на примерах двух разделов преподаваемой дисциплины рекомендуемые для использования программные приложения из коллекций Wolfram Demonstrations. Разделы выбраны специально: первый предполагает изучение в основном технических вопросов и физических основ теории цвета, другой – математические и алгоритмические основы компьютерной графики.

Одна из начальных тем в компьютерной графике – цвет и цветовые модели. Из коллекции используются интерактивные модули визуализации различных цветовых моделей, выполнения преобразований между ними, в частности приложения: Colors of the Visible Spectrum; Overlapping Light Colors; Colored Lights; Named Colors; Select, View, and Compare Named Colors; Analogous and Complementary Colors; Newton's Color Wheel; Color Cube; Color Triangles; Color Space; Cartesian Color Coordinate Spaces; RGB and CMYK Colors; RGB Explorer; Orthogonal Views of Named RGB Colors; HSV Colors; HSV Loci in the RGB Color Space; CIE Chromaticity Diagram.

Модули, которые применяются при изучении разделов «Математические основы машинной графики»: Understanding 2D Translation; Understanding 2D Shearing; Understanding 2D Rotation; Understanding 2D Reflection; Understanding 2D Rescaling; 3D graphics modules: Understanding 3D Rotation; Understanding 3D Scaling; Understanding 3D Reflection; Understanding 3D Shearing; Two Models of Projective Geometry; Orthographic Projection of Parallelepipeds; Stereographic Projection of Platonic Solids; Dissection of a Prismatoid into Prisms; Cutoff Parallelepipeds.

Перечисленные выше проекты вызываются на сайте [6], можно загрузить коды NB или CDF документы, а для доступа к нужному проекту достаточно в запросе поиска набрать тему или ключевое слово – гиперссылками с миниатюрами и названиями будут представлены все подходящие приложения.

Во всех модулях визуализации в NB, CDF документах кроме управления ползунками на панелях (геометрическими параметрами, цветами, прозрачностью выводимых объектов) пользователь может менять масштаб объекта, поворачивать его во всех направлениях. Так как доступны исходные коды, студентам предоставляются доработанные приложения, с использованием русскоязычной терминологии, оформления графики, как в базовых учебниках и пособиях; комментарии в модулях переведены на русский язык.

Технические решения на примере одной из тем дисциплины. Интерактивные электронные ресурсы при преподавании дисциплины «Компьютерная графика» используются на всех этапах: в лекциях, практических занятиях, контролируемой самостоятельной работе, текущем контроле знаний, в итоговой диагностике результатов учебной деятельности, которая выполняется в формате компьютерного тестирования. Приведём и поясним компоненты электронного учебно-методического комплекса на примере изучения темы «Геометрические преобразования в 2D и 3D. Матричное представление, композиция 3D преобразований». На рисунках 1–4 представлены иллюстрации частей программного приложения.

На рисунке 1 показаны 3 фрагмента окон модуля, главного, раздела «Однородные координаты», подраздела «Где применяются». Группы секций можно разворачивать / сворачивать кликом по окаймляющей]-кнопке или указателю ∇ / Δ слева от заголовка. С модулем можно работать в *Mathematica* или используя CDF Player. Содержание модуля включает изложение теории, ссылки на рекомендуемые учебники и пособия, формулировки заданий для выполнения. Все тексты, где есть формулы, записаны в математической нотации, их можно экспортировать в ttf, pdf. Кроме секций с пояснениями есть секции для выполнения и получения результатов – можно выполнять операции с матрицами, разные вычисления и преобразования, строятся требуемые изображения, причём работать с ними можно интерактивно и не только, меняя масштаб и ракурс осмотра, но и геометрию объектов.

Например, в разделе «Матрицы аффинных преобразований» (фрагмент показан на рисунке 2) даны иллюстрации выполнения функций системы *Mathematica*: Inverse – обращение матрицы; Simplify – упрощение выражения; MatrixForm – вывод элементов одномерного или двумерного массива (списка) в матричном формате. Далее в блоке поясняются: Transpose – транспонирование матрицы; Det – определитель квадратной матрицы; Dot и Cross – скалярное и векторное произведения; Norm – норма вектора, приведены упражнения вычислений углов. Функции записаны в секциях в виде упражнений, когда в заготовках можно менять значения, получать и просматривать результаты, комбинировать операции, кон-

структурировать выражения, сочетая стандартные арифметические операции и применение элементарных функций. Результаты можно копировать в буфер, экспортировать и использовать в других приложениях.

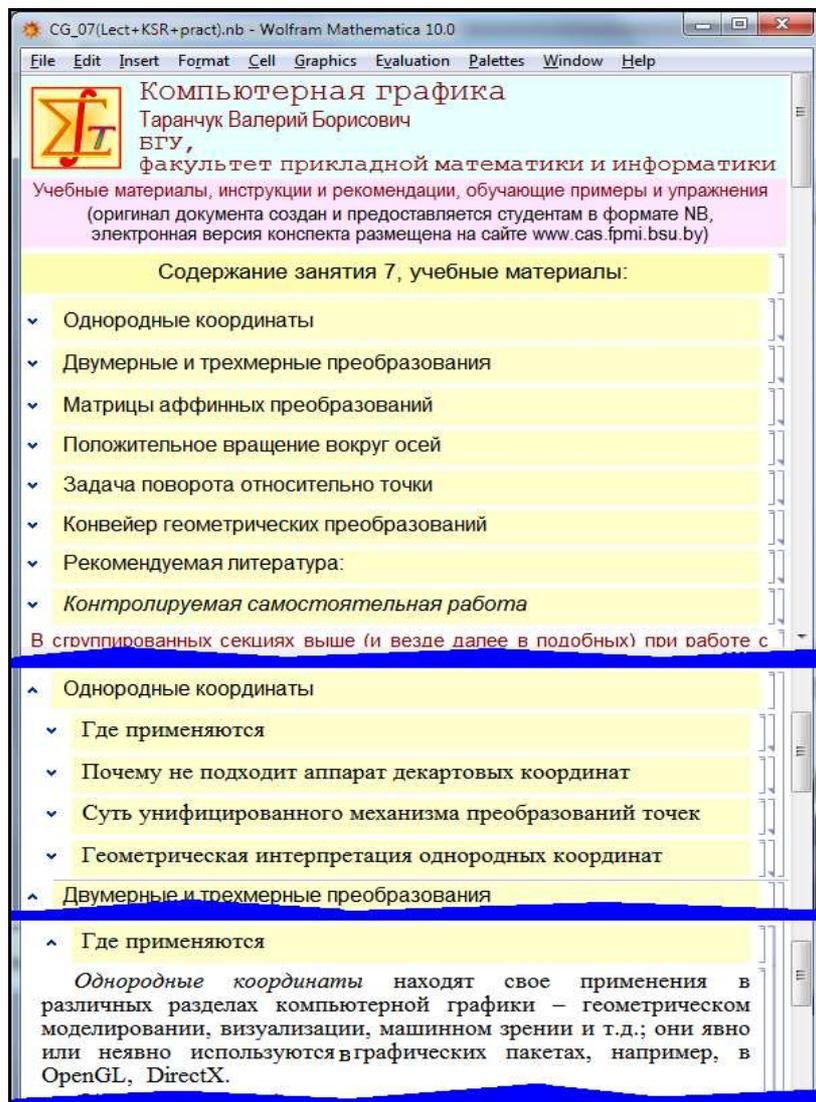


Рис. 1. Вид окон программного модуля, заголовки сгруппированных секций

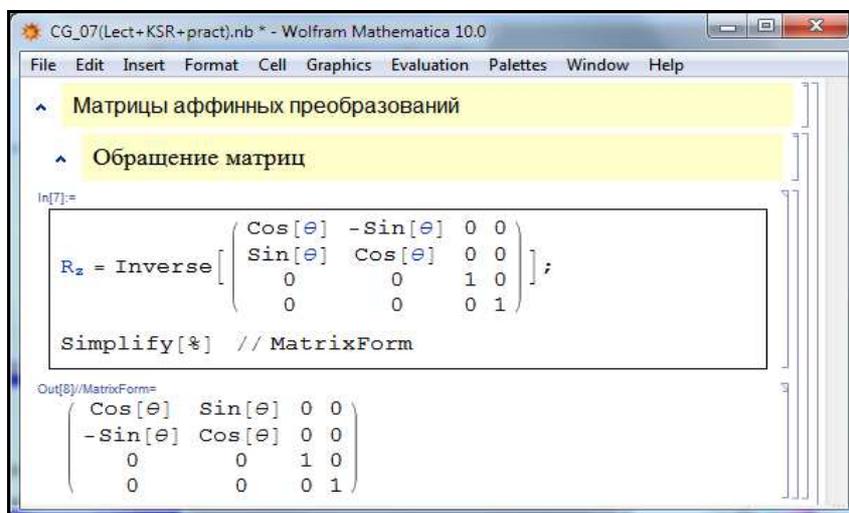


Рис. 2. Фрагмент окна блока «Матрицы аффинных преобразований»

Окна секций блока «Конвейер геометрических преобразований» с постановкой задачи «Сложение преобразований 3D» показан на рисунке 3.

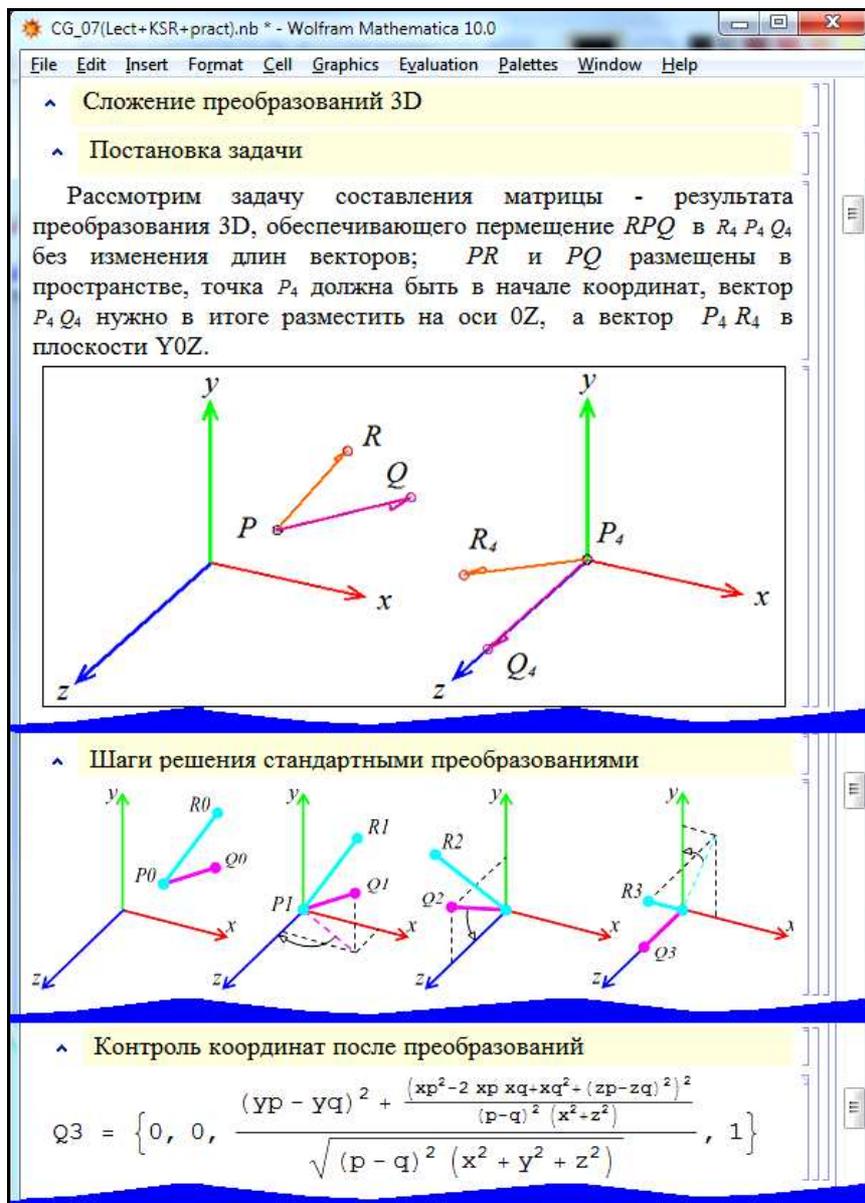


Рис. 3. Фрагменты окон блока «Сложение преобразований 3D» с иллюстрациями шагов конвейера преобразований

Рассматривается классическая задача получения итоговой матрицы преобразования. Решение состоит в выполнении 4-х шагов: перенос и 3 поворота вокруг координатных осей (эскизы на рисунке в секциях подраздела «Шаги решения стандартными преобразованиями»). Преобразования реализуются стандартными действиями применения соответствующих матриц. В модуле после каждого шага выводятся графики (исходный, результат), а также рассчитываются и выводятся координаты точек.

Так, на рисунке 3 результаты контроля координаты точки Q3 показаны в секции «Контроль координат после преобразований», после иллюстрируемого шага преобразований точка должна оказаться на оси OZ – первые 2 координаты нулевые.

Кроме документа с теорией, пояснениями и иллюстрациями алгоритмов преобразований студентам для освоения предлагается программный модуль Understanding3DRotation+.cdf, который адаптирован по оригиналу из каталога Wolfram Demonstrations Project Understanding3DRotation-author.nb (перевод, уточнены начальные ракурсы и масштаб просмотра, добавлены пояснения частей кода). Примеры графики и вид инструментов модуля Understanding3DRotation+.cdf показаны на рисунке 4.

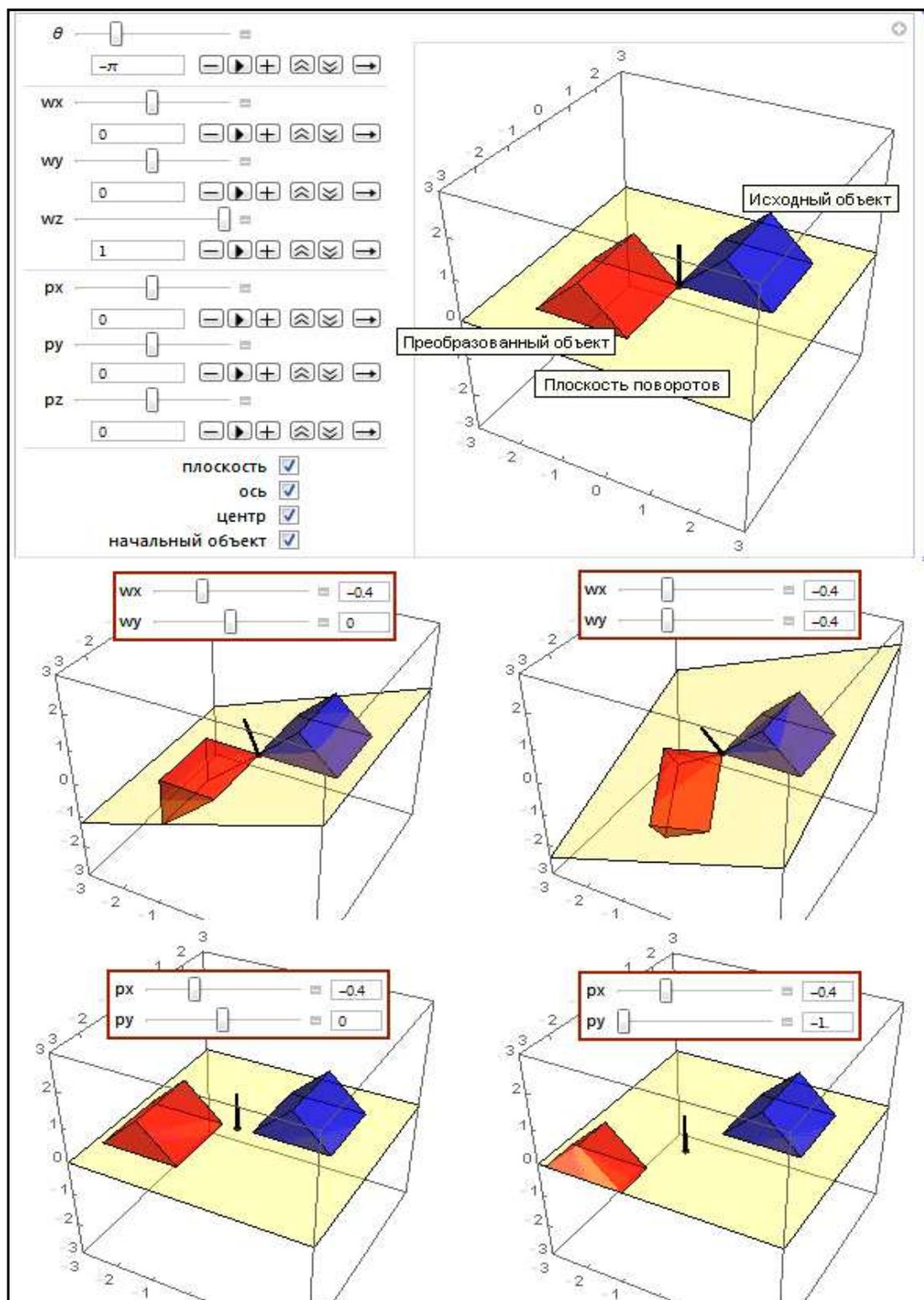


Рис. 4. Фрагмент панели управления, окна вывода с пояснениями объектов сцены, кадров с результатами

На рисунке в верхней части показаны элементы панели управления, а ниже – несколько кадров с результатами работы модуля. Изменение значений w_x , w_y , w_z – повороты, изменение p_x , p_y , p_z обеспечивает перенос в соответствующем направлении; также реализованы и алгоритмы отсечения – видно на нижнем правом фрагменте рисунка 4. В приложении можно перемещать и поворачивать получаемую сцену; каждое действие управления можно выполнять, задавая значение параметра в поле ввода или пе-

ремещением бегунка, также можно запускать просмотр с автоматическим изменением параметра, регулировать скорость и направления прокрутки видео.

В модуле даны комментарии к основным функциям и опциям кода, чтобы студенты могли вносить изменения, а также заимствовать приёмы написания программы, упражняться, используя другие графические примитивы и фигуры. Например, поясняя использованную в коде функцию формирования и вывода графики Graphics3D, предлагается в качестве исходного объекта вместо примитива призма (Prism) получить изображение со сферой или цилиндром, конусом и др. (Sphere, Cylinder, Cone, Ball, Parallelepiped, Cuboid, Pyramid).

В части оформления, настройки вида объектов сцены в упражнения включены пояснения правил подготовки сопровождающих подписей (Style, BaseStyle, TraditionalForm, StandardForm, FormatType, FontFamily, AxesStyle, LabelStyle, TicksStyle, GridLineStyle, MeshStyle, BoundaryStyle, FillingStyle, ClippingStyle); задания толщины и типа линии (Thickness, AbsoluteThickness, Dashed, Dotted, DotDashed, Thick, Thin); цветов, прозрачности и имитации освещения (Colors, GrayLevel, RGBColor, CMYKColor, LABColor, Opacity, Lighting, Specularity); управления кадром вывода (ImageSize, PlotRegion, PlotRange, PlotRangeClipping, AspectRatio, BoxRatios, Scaled, BoxStyle). Относительно применяемых в модуле функций преобразования RotationTransform, TranslationTransform – дополнительно записаны пояснения и упражнения, чтобы студенты освоили функции системы AffineTransform, GeometricTransformation.

Особое внимание уделено вопросам программирования динамического вывода, использования инструментов интерактивности – поясняются функции и опции динамических вычислений, включения и выключения индикаторов, организации флажков, кнопок, иерархических и выпадающих меню, локаторов (Manipulate, Dynamic, Initialization, Delimiter, PopupMenu, Checkbox, CheckboxBar, RadioButtonBar, SetterBar, TogglerBar, ControlType, Locator, Slider, Slider2D, ColorSlider, SaveDefinitions, AutorunSequencing).

Заключение. Описание компонент электронного документа поясняет, как применяемые средства обеспечивают процесс изучения дисциплины, когда достаточно сложный теоретический материал увязывается с задачами усвоения и реализации базовых алгоритмов. Предлагаемая методика интегрирования интеллектуальных средств системы *Mathematica*, формата вычисляемых документов CDF, модулей лекции демонстрационных интерактивных приложений расширяет границы создания и свободного распространения электронных интерактивных образовательных ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяконов, В. Энциклопедия компьютерной алгебры / В.П. Дьяконов. – М.: ДМК Пресс, 2009. – 1264 с.
2. List of computer algebra systems [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_computer_algebra_systems. – Дата доступа: 08.02.2015.
3. Таранчук, В.Б. Основные функции систем компьютерной алгебры: пособие для студентов фак. прикладной математики и информатики / В.Б. Таранчук. – Минск: БГУ, 2013. – 59 с.
4. Wolfram *Mathematica*. Наиболее полная система для современных технических вычислений в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wolfram.com/mathematica>. – Дата доступа: 08.02.2015.
5. CDF. Документы оживают благодаря возможностям вычислений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wolfram.com/cdf>. – Дата доступа: 08.02.2015.
6. Wolfram Demonstrations Project [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://demonstrations.wolfram.com>. – Дата доступа: 08.02.2015.
7. Таранчук, В.Б. О создании интерактивных образовательных ресурсов с использованием технологий Wolfram / В.Б. Таранчук // Информатизация образования. – 2014. – № 1. – С. 78–89.

Поступила 17.02.2015

INSTRUMENTS AND MEANS OF WOLFRAM MATHEMATICA FOR DEVELOPMENT OF INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS

V. TARANCHUK

Describes the new features and recommendations of technologies Wolfram Research for the creation and maintenance of intelligent tutoring systems. The technical solutions, proposed methods of integration of computer algebra system Mathematica, Computable Document Format, of modules of open-source collection of interactive demonstration applications are illustrated with examples from the practice of training materials taught in the Belarusian State University at the Faculty of Applied Mathematics and Computer Science discipline "Computer Graphics". Typical components of electronic interactive educational complex recommended for use basic functions, options and directives of Mathematica are listed and explained in the parts of the software modules used in the study and solution of problems theme "Geometric Transformations in 2D and 3D. Matrix representation, composition 3D transformations".

УДК 004.588:544.1

ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ХИМИИ

**В.С. БАЕВ; канд. техн. наук, доц. И.В. ДАЙНЯК;
д-р техн. наук, проф. С.Е. КАРПОВИЧ**

(Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск)

Демонстрируется разработанный компьютерный практикум по химии, который позволяет с помощью интерактивной визуализации проводить виртуальные лабораторные опыты. Описаны структура практикума, основные алгоритмы и интерфейс интерактивных модулей. Представлена методика разработки интерактивных модулей, основанная на сценариях, подготовленных предметными специалистами. Преимуществом компьютерного практикума является возможность осуществлять различные действия над объектами и видеть ход химических реакций в режиме реального времени.

Введение. Информатизация образования на основе компьютерных технологий вносит в учебный процесс востребованный сегодня элемент интерактивности, способствует переходу к новой парадигме эффективного учения, призванной обеспечить не столько должную информированность обучаемого в определенной области знаний, сколько сформировать эффективную мотивацию к ее постоянному обновлению и расширению как за ученической партой, так и на студенческой скамье и в будущей профессиональной деятельности.

При этом в технологии обучения важно определение стратегии образования, предусматривающей чередование теоретического и практического обучения, включающих использование форм и методов активного обучения, способствующих интенсификации учебно-познавательной деятельности. Необходимо, чтобы в обучении преобладали различные формы самообразования, представляющие широкое внедрение новых информационных технологий. Тщательный отбор видов, источников, форм и методов обучения способствует активизации познавательной деятельности и нацеливает их на прочное усвоение содержания той или иной дисциплины.

Реализацию технологии обучения целесообразно строить на основе системного подхода [1], при котором на начальном (базовом) уровне с достаточной степенью абстракции без подробной детализации излагается теоретический материал и выдается задание на самоподготовку по изучаемой дисциплине. Далее выполняется проверка знаний, позволяющая осуществить коррекцию образовательного процесса либо в сторону повторения изученного на базовом уровне учебного материала, либо в сторону углубленного изучения тех тем, которые плохо усвоены. В результате минимизируются затраты на углубленное обучение.

Использование в образовательном процессе электронных учебно-методических комплексов позволяет структурировать учебные материалы, улучшить их поисковые характеристики, а также интегрировать информационные ресурсы в систему управления образовательным процессом, которая обеспечивает повышение качества образования за счет изменения технологии поиска и использования актуальной, профессионально-значимой информации [2]. Особое значение информационные образовательные ресурсы имеют для организации самостоятельной учебной работы, при этом применение образовательных электронных ресурсов в обучении может быть определено двумя условиями – принципами информатизации и целесообразности.

Построение электронных учебно-методических комплексов необходимо осуществлять на основе принципов модульного обучения [3], сущность которого состоит в том, что обучающийся в большей степени или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Учебный модуль – группа знаний и навыков, которые учащийся должен продемонстрировать после его изучения. Сам по себе учебный модуль не является учебной программой или учебным планом, он устанавливает границы, в которых учащийся оценивается, и стандарты, в соответствии с которыми происходит обучение и оценка. Модульный курс включает в себя совокупность учебных модулей, при этом каждый модуль может иметь свое самостоятельное значение, быть автономным.

Высокая гибкость модульной системы позволяет быстро компоновать методическое обеспечение для различных уровней образования и дисциплин. Модульная система обучения обеспечивает каждому учащемуся достижение поставленных дидактических задач, предоставляет ему самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения по учебной программе. Работа по изучению содержания учебного модуля может быть организована индивидуально, в парах или малых группах, что позволяет педагогу

больше времени уделять индивидуальной работе с каждым из учащихся по их потребностям и запросам. При модульном обучении оценивается конечный результат, а внутри модуля контроль диагностический, безоценочный, идет на уровне самоконтроля и взаимоконтроля. В результате обеспечивается личностно-ориентированный характер обучения [3].

Целью представляемой нами работы явилась разработка компьютерного интерактивного практикума по химии для учащихся 8–11 классов, который был создан по заказу Министерства образования Республики Беларусь в учебно-научной лаборатории математического моделирования технических систем и информационных технологий БГУИР совместно с НПООО «ИНИС-СОФТ».

Разработана концепция практикума по химии, согласно которой в качестве исходной образовательной среды был выбран общепредметный программный комплекс «Наставник» [4], разработанный НПООО «ИНИС-СОФТ», через который осуществляется доступ к предметному ядру интерактивных программных модулей по выбранным, разработанным и запрограммированным нами темам.

Программный комплекс «Наставник», включающий общий интерфейс, систему навигации и программу-упаковщик, представляет собой универсальное компьютерное средство обучения, которое можно наполнить интерактивными программными модулями по любому учебному предмету общеобразовательной школы, формируя тем самым модульные учебные курсы по различным дисциплинам в зависимости от требуемой технологии обучения, в том числе и на основе вышеописанного системного подхода [1].

Разработка и реализация программных модулей по химии осуществлялись на основе принципов наглядности, модульности, систематичности и последовательности и других, описанных в работе [5]. Кроме того, при разработке компьютерного практикума были использованы принципы педагогического дизайна [6], в основе которого лежит содержание курса, стиля и последовательности изложения материала, а также способов его представления. Следует отметить, что педагогический дизайн использует интерактивные мультимедийные элементы (модули) не просто в качестве дополнения к основному материалу, а как средство, работающее на содержательную часть обучения, как инструмент привлечения внимания, формирования мотивации продолжать обучение, в результате чего создаются условия для комфортного и результативного обучения путем тщательной проработки учебного материала по любой учебной дисциплине, в частности по химии.

Структура интерактивной среды практикума. При разработке концепции построения компьютерного практикума нами были учтены все особенности образовательной среды «Наставник», в которую были интегрированы разработанные программные модули интерактивной визуализации отдельных заданий по химии. В соответствии с разработанной концепцией предметные методисты формулируют унифицированные сценарии по каждому из заданий, а разработчики программного обеспечения готовят одинаковую архитектуру каждого интерактивного модуля, а также интерфейс модального окна и интерфейс интерактивной страницы.

Структура разработанного компьютерного практикума по химии, предназначенного для использования в составе образовательного комплекса «Наставник», приведена на рисунке 1.

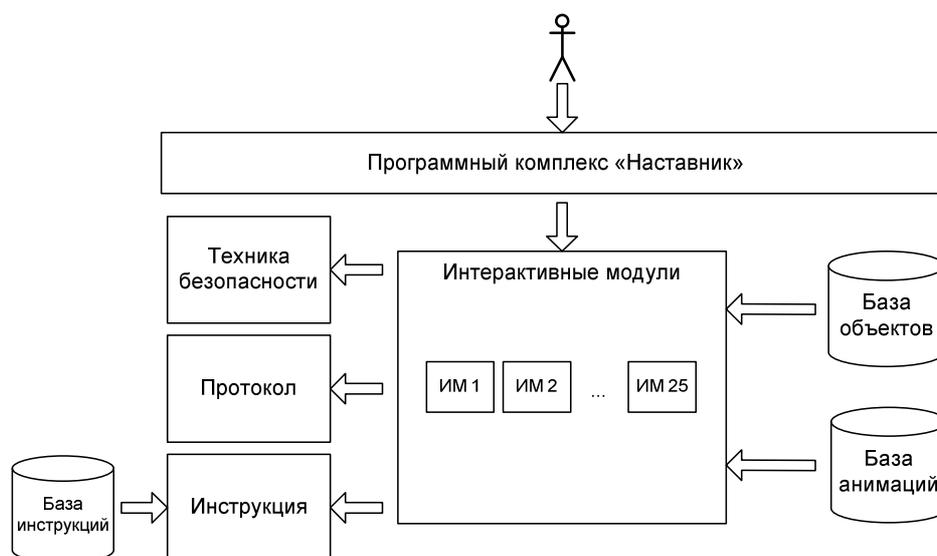


Рис. 1. Структура интерактивного практикума

Как видно из рисунка 1, главной частью разработанного практикума является база интерактивных модулей, причем каждый модуль имеет прямой доступ к базам объектов и анимации, а также ко всем периферийным модулям комплекса «Наставник», таким как «Техника безопасности», «Протокол», «Инструкция».

Каждый интерактивный модуль программируется по предварительно разработанному предметными специалистами сценарию. Для унификации процесса подготовки сценариев и удобства последующего программирования нами были введены *три специальные структурные категории*:

- 1) объекты;
- 2) действия над объектами;
- 3) анимационные визуализации.

В категорию «Объекты» были отнесены все технические принадлежности, необходимые для проведения виртуальных химических опытов – это различные емкости для хранения реактивов и проведения реакций; оборудование для компоновки лабораторных приборов и стендов; пробирки, химические стаканы, флаконы для жидких реактивов, штативы, спиртовки, пинцеты и т.п. Все эти объекты реализованы графически в программной среде разработки и предназначены для выполнения с ними интерактивных действий в соответствии со сценариями практикума.

Категория «Действия над объектами» представляет собой разработанный нами и запрограммированный общий набор команд, охватывающий практически весь диапазон возможных действий над объектами в процессе проведения химического опыта. Для каждого объекта в соответствии со сценарием, разработанным предметными специалистами, выделяется конкретный набор команд, который потом меняется в процессе химического опыта в зависимости от требуемого состояния и текущего задания.

Категория «Анимационные визуализации» включает запрограммированные анимации, соответствующие сценарию и иллюстрирующие последовательность взаимодействия объектов в процессе отображаемой химической реакции, и визуализацию самих химических реакций.

Структура сценария интерактивного модуля. Сценарий представляет собой пошаговую структуру визуализации процесса проведения химических опытов, включенных в практикум. Он содержит всю информацию, необходимую для разработки программного обеспечения конкретного модуля. Углубленная структурная схема типового сценария представлена на рисунке 2.

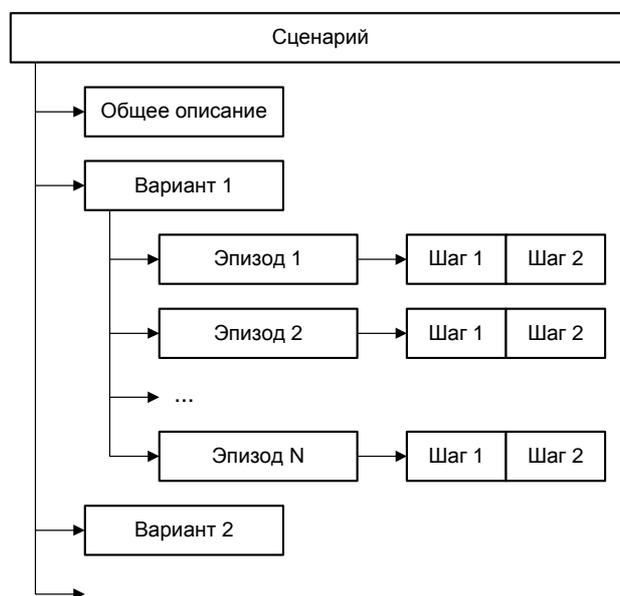


Рис. 2. Унифицированная структурная схема сценария интерактивного модуля

Сценарий включает общее описание всех предлагаемых вариантов выполнения работы, таких как, например, вариант 1 и вариант 2 на рисунке 2. Варианты, в свою очередь, включают необходимое для визуализации количество эпизодов, программируемых в соответствии с назначением интерактивного модуля (заданием для выполнения). При этом эпизод представляет собой структурированную последовательность действий (шагов), которую учащийся должен совершить, во-первых, для выбора одного или нескольких необходимых веществ, во-вторых, для конфигурирования и виртуальной сборки необходи-

мого прибора для проведения опыта. Эпизод может содержать в себе или первую, или вторую описанные выше функции, либо включать одновременное их выполнение.

В свою очередь, в качестве шагов сценария выбираются части эпизода, сгруппированные на основании цели и удобства программирования. При разработке практикума по химии реализован двухшаговый алгоритм (см. рис. 2) программного формирования функции конкретного эпизода. Выбор объектов из общей базы в соответствии с требованиями конкретного опыта программно реализовано в блоке «Шаг 1», а выполнение действий над выбранными объектами – в блоке «Шаг 2». Алгоритмы, использованные при программировании необходимой функциональности блоков «Шаг 1» и «Шаг 2», представлены на рисунке 3.

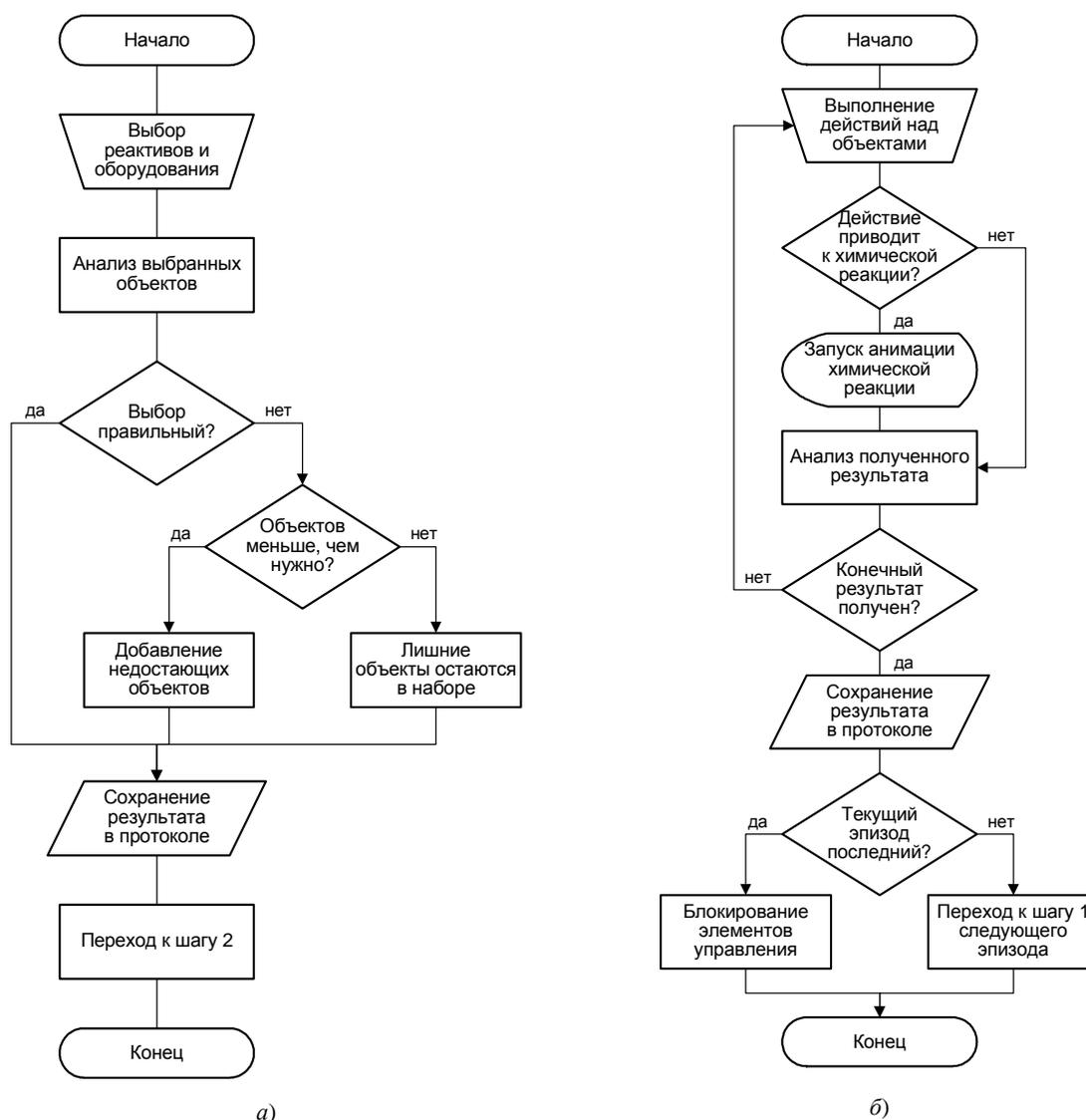


Рис. 3. Двухшаговый алгоритм работы программы:
 а – для шага 1; б – для шага 2

Особенность работы программы на шаге 1 состоит в том, что в процессе обращения формируется хранилище объектов, называемое «склад», которое позволяет после выбора объектов программно выполнять анализ достаточности их в накопителе, и в случае, если список объектов неполный, автоматически добавлять недостающие объекты в соответствующий накопитель.

Работа программы на шаге 2 отличается тем, что она предоставляет пользователю возможность осуществлять различные действия над объектами с целью проведения химической реакции или компоновки лабораторного прибора. Если действия над объектами приводят к химической реакции между веществами, которые содержатся внутри данных объектов, то программа выполняет визуализацию и ана-

лиз полученного результата. После получения одного из вариантов решения (правильного или неправильного) программа переходит к первому шагу следующего эпизода. Результаты действий пользователя на шаге 1 и шаге 2 сохраняются в отдельном документе с помощью модуля «Протокол» и могут быть в дальнейшем использованы, например, преподавателем при анализе и оценке выполненной работы.

Интерфейсы интерактивного модуля и модального окна. Программная среда разработки компьютерного практикума по химии основывалась на двух технологиях: Flash [7] и XML [8]. С помощью XML осуществлялось структурное представление информации об интерактивном модуле, включающее тексты заданий, описание объектов и их выбор на каждом шаге формируемого эпизода. Разработка программного кода осуществлялась на языке ActionScript версии 3.0 [9]. При написании классов был использован объектно-ориентированный подход и шаблон проектирования «Синглтон». Для первого шага каждого эпизода был разработан универсальный набор классов, который использовался повторно в каждом интерактивном модуле. Логика взаимодействия между объектами на втором шаге для каждого эпизода была запрограммирована в отдельном классе.

Разработка интерфейсов пользователя, анимаций, интерактивных модулей и их программирование осуществлялись в среде Flash Creative Suite 3. Разработанный графический пользовательский интерфейс интерактивного модуля, благодаря которому осуществляется взаимодействие пользователя с головной программой, представлен на рисунке 4.

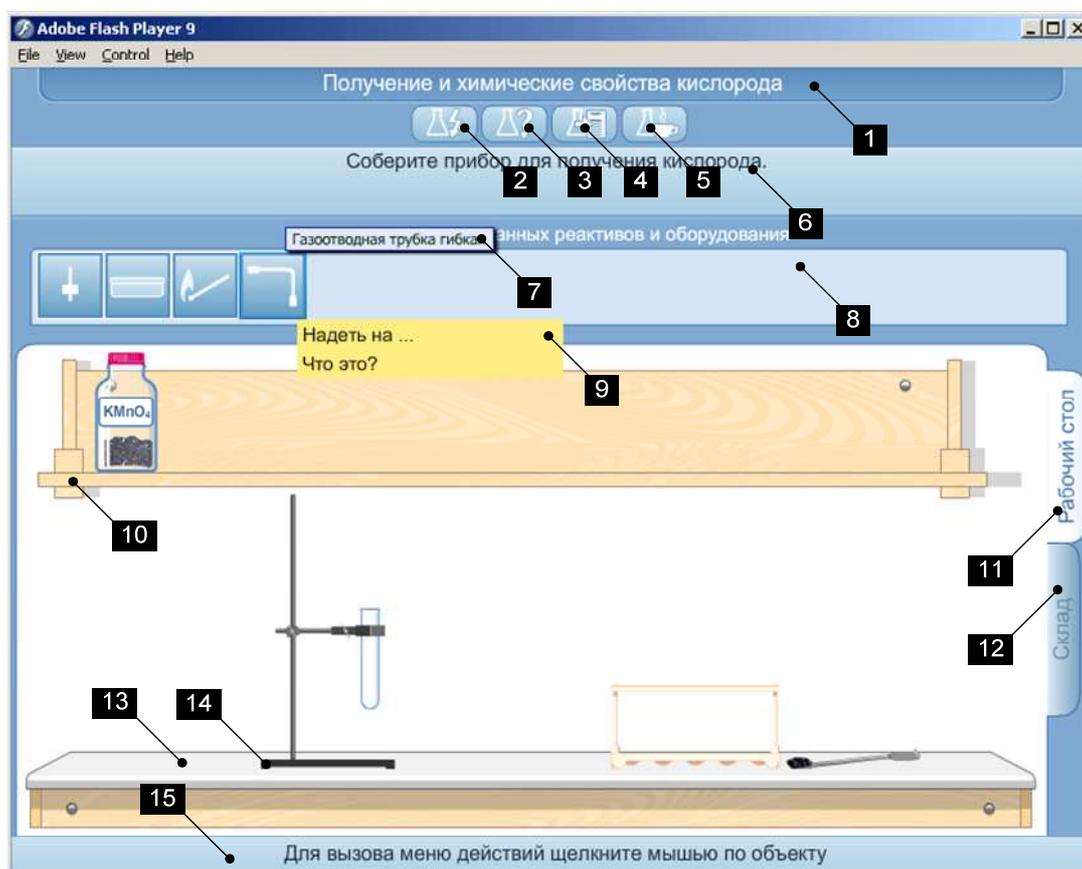


Рис. 4. Интерфейс интерактивного модуля:

- 1 – текстовое поле с названием модуля; 2, 3, 4 – кнопки вызова модулей программного комплекса «Наставник»;
 5 – кнопка приостановления работы программы; 6 – текстовое поле с заданием для текущего шага;
 7 – всплывающая подсказка для объектов, показанных в виде иконок; 8 – панель выбранных объектов;
 9 – контекстное меню с действиями для выбранного объекта; 10 – панель, представленная в виде полки, содержащая объекты, которые служат исключительно для хранения реактивов;
 11 – кнопка перехода к режиму рабочего стола; 12 – кнопка перехода к режиму склада;
 13 – изображение рабочего стола; 14 – вид объекта на рабочем столе; 15 – строка сообщений пользователю

Основными элементами интерфейса являются текстовые поля, кнопки, панели, меню, модальное окно. Взаимодействие с объектами осуществляется с помощью манипулятора мышь. На каждом объекте можно щелкнуть левой кнопкой, при этом рядом с указателем мыши появится контекстное меню с дос-

тупными действиями. Некоторые действия, такие как «Вымыть», «Зажечь», «Повернуть на 90 градусов» по или против часовой стрелки, вызывают изменения в состоянии объекта сразу же после их вызова. Ряд действий, таких как «Перелить в ...», «Нагреть на ...», «Переместить на ...» и другие, требуют предварительного выбора объекта, на который направлено действие.

Анимация результатов действий отображается в модальном окне интерактивного модуля, например, как представлено на рисунке 5.

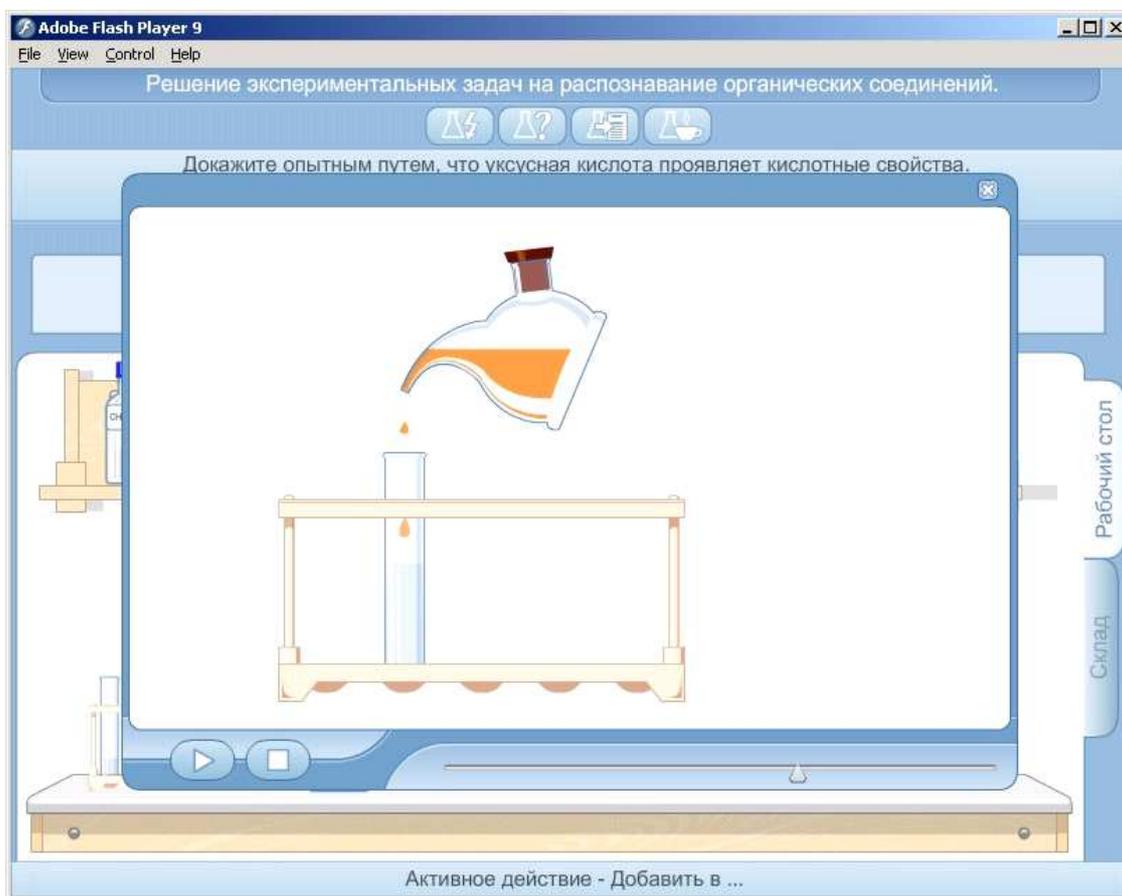


Рис. 5. Пример интерфейса модального окна

Управление анимацией осуществляется с помощью кнопок «Запуск», «Пауза» и полосы прокрутки. Пользователь может просмотреть анимацию любое количество раз, а также перейти к любому кадру анимации, перетаскивая «бегунок» на полосе прокрутки.

Заключение. Разработанный компьютерный практикум по химии позволяет учащемуся в режиме интерактивной визуализации быстро и качественно подготовиться к проведению реальной лабораторной работы, получить знания по химическим взаимодействиям и превращениям, которые в реальных условиях, особенно в условиях лабораторных кабинетов общеобразовательных школ, сопряжены с большими сложностями, опасностью, длительностью по времени.

Таким образом, использование предметно-ориентированного мультимедийного программного обеспечения в образовательном процессе позволяет существенно повысить эффективность обучения за счет использования принципов модульного обучения и элементов педагогического дизайна при его разработке. В результате создаются условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вильдфлуш, О.А. Системный подход к организации учебного процесса / О.А. Вильдфлуш // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы VIII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, Беларусь, 5–6 дек. 2013 г. – Минск, 2013. – С. 71–72.

2. Подобед, Н.А. Методические основы управления учебным процессом с использованием информационных образовательных ресурсов / Н.А. Подобед // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – № 3(39). – С. 60–65.
3. Жарина, Т.Ч. Модульный подход к конструированию учебного процесса для формирования творческой личности / Т.Ч. Жарина // Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых: сб. материалов тематич. дискуссии, Минск, 20 дек. 2013 г. – Минск, 2013. – С. 24–28.
4. Школьный наставник // НПООО «ИНИС-СОФТ» [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://inissoft.by/products_eteach.shtml. – Дата доступа: 23.02.2013.
5. Санникович, В.В. Принципы проектирования информационно-образовательной среды учреждений профессионального образования / В.В. Санникович // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – № 2(38). – С. 13–17.
6. Яскевич, С.В. Педагогический дизайн для разработки электронных учебных курсов / С.В. Яскевич, Е.В. Маковская // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы VII Международ. науч.-метод. конф., Минск, 1–2 дек. 2011 г. – Минск, 2011. – С. 133–135.
7. Adobe Flash CS3 Professional. Официальный учебный курс. – М.: Триумф, 2008. – 288 с.
8. Кэгл, К. XML / К. Кэгл. – СПб.: Питер, 2007. – 704 с.
9. Мук, К. ActionScript 3.0 для Flash. Подробное руководство / К. Мук. – СПб.: Питер, 2011. – 992 с.

Поступила 18.12.2014

INTERACTIVE COMPUTER PRACTICUM ON CHEMISTRY

V. BAYEU, I. DAINIAK, S. KARPOVICH

The paper presents the developed computer practicum on chemistry, which allows the learner to carry out virtual laboratory experiments using the interactive visualization. The structure of practicum, basic algorithms and the interface of interactive modules were described. The method of the developing of interactive modules was presented, which is based on scenarios prepared by subject specialists. The advantage of computer practicum is an ability to manipulate virtual objects and to see of virtual chemical reaction online.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 215

ОБОСНОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ДУХОВЕНСТВА В САКРАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ СЕНСИМОНИСТОВ

*канд. филос. наук В.И. ИОНЕ**(Могилёвский государственный областной институт развития образования)*

Представлены результаты исследования религиозно-философских текстов К.-А. де Сен-Симона и Б.-П. Анфантена, основателей и руководителей «нового христианства». Определяются стратегии рациональной аргументации авторов, направленной на обоснование теократической модели общественного устройства и высшего социального статуса клира. Осуществляется оценка состоятельности и логической непротиворечивости конкретных аргументов. Делается вывод о субъективно-идеалистическом характере используемых стратегий аргументации, о широком использовании авторами текстов подмены понятий, манипуляции историческими фактами, установлении фиктивных логических и причинно-следственных связей с целью продвижения своего утопического проекта.

Введение. Для новых религиозных движений вопрос обоснования статуса человека, играющего роль сакрального посредника между рядовыми верующими и объектом их веры, особенно актуален по многим причинам, и в первую очередь в связи с неопределенным социальным статусом самих этих движений, то есть фактическим отсутствием внешних оснований для внутреннего распределения власти. Сохраняющийся длительное время маргинальный характер их деятельности в обществе порождает необходимость поиска все новых способов легитимации руководителей общины в качестве средства компенсации непрочности и уязвимости их положения. Причем чем образованнее и интеллектуальнее лидер движения, тем чаще он прибегает к рациональным или квазирациональным формам обоснования своих претензий на истину и на власть, не полагаясь только лишь на харизму и суггестивное воздействие. Как правило, модель социальных отношений внутри общины, отчасти сконструированная религиозным лидером, отчасти возникшая стихийным образом, становится основой (сакральным образцом) для миссионерской «экспансии», то есть попыток преобразования внешней социальной среды, что делает новые религиозные движения частью периферии политической системы общества.

В этой связи значительный интерес представляют религиозно-философские тексты К.-А. де Сен-Симона (1760–1825), основателя и пророка «нового христианства», а также одного из его ближайших последователей, «апостола» и «первосвященника» Б.-П. Анфантена (1796–1864). В этих текстах религия выступает как основной политический институт, а тем или иным образом понимаемый клир – как высший класс, определяющий цель и направление социального развития. Соответственно, значительное внимание уделяется обоснованию особого статуса духовенства в качестве социальной группы, обладающей знанием божественного закона и способностью воплощать его в общественной жизни. Определение стратегий рациональной аргументации, используемых в произведениях Сен-Симона и Анфантена и направленных на обоснование теократической модели общественного устройства, а также оценка состоятельности и логической непротиворечивости конкретных аргументов в рамках данных стратегий являются целью исследования в настоящей работе. Отдельные аспекты обозначенной темы были ранее раскрыты в наших публикациях [1–5].

Основная часть. Сакральные тексты сенсимонистской религии можно условно разделить на «священное писание», то есть произведения самого Сен-Симона, и «священное предание» – труды его последователей, различным образом интерпретировавших доктрину своего учителя. Сравнительный анализ этих двух групп текстов показывает, что первосвященники нового христианства (в том числе Анфантен) стремились следовать скорее духу, чем букве сенсимонистского учения, так как их собственные представления о характере и функциях класса священнослужителей в некоторых существенных аспектах отличаются от тех, которые излагаются в первоисточниках.

Утопия Сен-Симона – это своеобразный гибрид монархии, теократии и технократии, где первый элемент, на наш взгляд, является сугубо конъюнктурным, выступая в качестве дани постреволюционному периоду развития Франции, политический климат которого определялся сначала личной диктатурой (Робеспьер, Наполеон), а после – реставрацией власти семьи Бурбонов. Хотя доктрина Сен-Симона предполагает упразднение непродвижающих «паразитических» классов, в действительности он никогда

открыто не выступал против актуального политического режима, поэтому королевская власть и находящиеся при монархе правительство трактуются в его произведениях как рудиментарные, но психологически важные политические институты. Их основная функция – сдерживание анархических и революционных побуждений масс в ходе мирной реорганизации общества.

Напротив, два других элемента (теократия и технократия) – это краеугольные камни, которые легли в основу утопической доктрины мыслителя. Уже в первом своем труде «Письма женева обитателя к своим современникам» [6] он предлагает передать высшую духовную власть в каждом из европейских государств в руки членов «советов Ньютона», формируемых путем выборов из наиболее выдающихся деятелей науки и искусства. Последние при этом должны будут стать авангардом новой политической элиты и нового духовенства, приходящих на смену аристократии и христианскому клиру.

Помимо формирования политической организации на основе советов Ньютона, одной из важнейших задач, стоящих перед учеными, является, согласно Сен-Симону, создание догматики обязательной для всех граждан «религии Ньютона» на основе упрощенных и популяризованных естественнонаучных знаний, пропаганды закона всемирного тяготения в качестве закона божьего. Деятели искусства в свою очередь призваны разработать культ новой религии, пышный и поражающий воображение масс. Таким образом, ученые выступают как «идеологи», а художники – как «инженеры человеческих душ», составляя вместе замкнутую олигархическую группу, обладающую абсолютной властью.

Обоснованием подобной абсолютной власти нового духовенства служат, согласно Сен-Симону, следующие общие соображения. Главная цель всех одаренных людей – это прогресс просвещения. Ради данной общей цели они способны забыть о частных интересах и трудиться на благо человечества при условии удовлетворения их материальных потребностей и амбиций. Создание церкви Ньютона, то есть религиозно-политической организации деятелей науки и искусства, позволяет им сразу получить финансирование и признание, избавляя их тем самым от необходимости добывать эти блага самостоятельно, давая полную свободу самовыражения и творчества. «Благодаря этой мере, вы наконец отдадите бразды правления тем, кто работает для прогресса вашего просвещения, вы наделите этих руководителей широкими полномочиями и снабдите их деньгами» [6, р. 6]. Прогресс «просвещения», как его понимает Сен-Симон, неизбежно приведет к быстрому прогрессу общества, что выразится в первую очередь в росте благосостояния самого многочисленного и самого бедного класса.

Для усиления первого аргумента Сен-Симон решает использовать доказательство от противного и предлагает сравнительный анализ, объектами которого являются, с одной стороны, его всенародно избранный «гений», а с другой – академик, как пример актуального положения ученого. Основная проблема академика – это его неизбежная зависимость от власти предрержащих, от частных корпоративных интересов, от авторитетов, от своей собственной пожизненной должности. Поэтому он всегда будет фанатично отстаивать общепринятую систему взглядов, подавляя все новое и нетривиальное, препятствуя тем самым прогрессу науки. Член совета Ньютона, напротив, будет совершенно независим от кого бы то ни было, и эта независимость станет питательной средой для качеств, выступающих как побудительные силы общественно полезной деятельности: честолюбия и филантропии.

Как полагает Сен-Симон, история однозначно свидетельствует против академий и академиков. Все наиболее важные научные открытия были совершены людьми, «стоявшими особняком», академики же демонстрировали лишь способность к высказываниям малозначительных истин. Англия, в которой «не было никаких академий», произвела подавляющее большинство великих людей во всех сферах деятельности, именно в ней было открыто больше всего научных истин, именно там новое знание делалось достоянием публики смелее и принимали охотнее. Основателем первой академии во Франции являлся деспот Ришелье, который понимал, что надежда на медали и должности поработит творца, и эта первая «мать-академия» породила сотни других, усилия которых так и не смогли поднять Францию до уровня Англии. Италия переполнена академиями, но насчитывает совсем небольшое количество ученых [6, р. 12–15] и т.д.

Дальнейшая аргументация Сен-Симона в рассматриваемом произведении становится дифференцированной в соответствии с его классификацией общественных классов: в первый класс включены ученые, художники и все люди, разделяющие «либеральные идеи», во второй – капиталисты-собственники, в третий, самый многочисленный, – неимущие, то есть люди, одинаково лишенные выдающихся талантов и собственности, приносящей доход [6, р. 31]. Вероятно, считая, что задача убеждения потенциальных теологов и священнослужителей церкви Ньютона в справедливости своей доктрины решена рассуждениями в первой части «Писем», Сен-Симон концентрирует усилия на подборе доводов для представителей второго и третьего классов.

Аргументация, рассчитанная на класс имущих, разворачивается преимущественно вокруг событий Великой французской революции. Сен-Симон напоминает о «неблагоприятной ситуации», в которую в революционный период попали собственники, подразумевая незаконные и потерянные многими из них иму-

щества вследствие разрушений, захватов и экспроприаций. Далее он указывает на то, что инициаторами революционного движения были ученые и художники, то есть поначалу оно направлялось разумной волей, и лишь сопротивление рациональной реорганизации общества со стороны консерваторов привело к неуправляемым последствиям [6, р. 37–38]. Сен-Симон призывает собственников избегать противостояния с представителями «духовенства», так как в результате общественно-политической борьбы первые всегда пострадают значительно больше, чем последние. Одновременно он прогнозирует скорое приближение общеевропейского кризиса, подобного французской революции. Таким образом, признание верховенства нового клира в вопросах управления обществом становится единственной гарантией безопасности для всех имущих.

Следующий аргумент, на этот раз благоприятный, как отмечает сам Сен-Симон, для самолюбия собственников, заключается в том, что при условии содействия процессу организации нового общества перед ними открывается возможность соучастия во власти. Чем более значительным будет вклад собственника в общее дело, тем большее политическое влияние он приобретет впоследствии. Речь идет о формировании светских властей, подчиненных властям духовным и наделенных исполнительными функциями.

Что касается третьего класса, то для убеждения его представителей Сен-Симон выводит прямую зависимость между количеством ученых, проживающих в определенной стране, и уровнем благосостояния ее граждан. В Англии, пишет он, много ученых, там «все умеют читать, писать и считать» и, как следствие, в этой стране труженики в городах и даже в деревнях «едят мясо каждый день». В России же, где ученым отрезают носы и уши и ссылают в Сибирь, крестьяне «так же невежественны, как их лошади», плохо питаются, плохо одеты и постоянно получают удары палками [6, р. 46–47]. Далее Сен-Симон разъясняет данную закономерность, утверждая, что ученые – это люди, наделенные даром предвидения, благодаря чему их влияние на общество приводит к большей предсказуемости и управляемости социальных процессов. Поэтому в качестве претендентов на высшую власть они не имеют себе равных.

Оценка состоятельности рассуждений Сен-Симона предполагает выделение их базовой предпосылки, которая заключается в постулировании причинно-следственной связи между прогрессом просвещения и прогрессом общества. Данная связь мыслится им как очевидная и не требующая доказательств, хотя после работ его соотечественника, Ж.-Ж. Руссо, такое доказательство сделало бы дискурс Сен-Симона более контекстуальным. Но даже если не принимать во внимание философию Руссо, в обосновании нуждается эксплуатируемый Сен-Симоном идеалистический подход, преподносящий «идею» (в данном случае сумму сакрализованных научных знаний) как первичный феномен, а социальные трансформации как нечто производное. Использование идеалистических схем интерпретации исторического развития в свою очередь подразумевает критику материалистических представлений о нем. Ничего подобного Сен-Симон не предпринимает, что делает все его последующие умозаключения более или менее произвольными.

Далее, если признать справедливым допущение, что просвещение может в той или иной степени приводить к оптимизации системы социальных отношений, эксплуатируемая концепция просвещения должна, вероятно, включать критерий, на основании которого могла бы быть проведена граница между «просвещенностью» и невежеством. Например, И. Кант в качестве такого критерия выделял способность человека пользоваться своим рассудком без руководства извне. Но доктрина Сен-Симона говорит в этой связи о чем-то совершенно противоположном, а именно о воспитании у масс способности к некритическому восприятию научно-религиозных догм, тем самым демонстрируя свою несовместимость с идеей прогресса. Как показывает история, к которой любит апеллировать Сен-Симон, массовая идеологизация населения в долгосрочной перспективе приводит лишь к задержкам в развитии общественного сознания, даже если материалом для идеологии становятся научные концепции. Пример тому – влияние марксизма-ленинизма на становление политической культуры народов СССР.

Следующее явное противоречие доктрины Сен-Симона порождается его утверждением о том, что участие «гения» в системе управления обществом посредством светской власти (правительства) приводит его либо к зарыванию своих талантов в землю, либо к пренебрежению своими должностными обязанностями [6, р. 27]. Думая, что таким образом он забивает последний гвоздь в гроб идеи академической науки, обслуживающей интересы правительства, Сен-Симон полностью дискредитирует и собственную концепцию церкви Ньютона. Ведь если он согласен с тем, что власть развращает гения, то вынужден был бы признать и то, что абсолютная власть развращает его абсолютно. Сен-Симон нигде не поднимает, а соответственно, не решает и связанную с рассмотренным утверждением проблему эффективности политического менеджмента индивида, чье призвание – заниматься научными исследованиями и художественным творчеством.

Единственный, на наш взгляд, веский аргумент Сен-Симона в пользу советов Ньютона как органов власти заключается в предлагаемом им механизме ежегодных всенародных выборов членов советов с возможностью переизбрания каждого из них на следующий срок [6, р. 28]. Он полагает, что такой механизм будет достаточным препятствием для господства личных пристрастий духовенства над общими

интересами народа. Однако, во-первых, влияние избирателя на результат выборов у Сен-Симона напрямую зависит от размера обязательного «пожертвования», сделанного им в пользу церкви Ньютона, то есть выборы не мыслятся им как равные: голос того, кто сделал большее пожертвование, имеет и больший вес. Во-вторых, для несведущего в науках и искусствах большинства предусмотрены предвыборные «консультации», которые проводятся представителями духовенства, оказывающими таким образом непосредственное влияние на волеизъявление граждан. Поэтому в качестве профилактики злоупотребления властью такие выборы были бы малоэффективны.

Использование исторических примеров осуществляется Сен-Симоном достаточно произвольно и тенденциозно. Хотя эволюция естественных наук в Британии в XVII–XVIII веках действительно шла опережающими темпами, но она была обусловлена не формальным наличием либо отсутствием тех или иных институтов, а потребностями бурно развивающегося буржуазного общества, которое на острове стало складываться раньше, чем на континенте. Кроме того, уже в ту эпоху наука стала интернациональной, и результаты научных исследований, полученные британцами, были бы невозможны без открытий, совершенных в рамках итальянского, немецкого, французского, датского, польского естествознания. В частности, работы И. Ньютона, кумира Сен-Симона, основывались на трудах итальянца Г. Галилея и немца И. Кеплера. В то же время Сен-Симон упускает из вида развитие искусства Нового времени, а в этой сфере Британия мало что могла противопоставить Франции и Италии.

Интерпретация событий Великой французской революции в качестве социальных эффектов просветительской деятельности группы интеллектуалов также достаточно сомнительна и является следствием того же идеалистического подхода. Социальная база революции была гораздо шире, а роль ученых и художников в ней значительно скромнее, чем это представлялось Сен-Симону. В этой связи шантаж собственников посредством ссылок на грядущий кризис и особую роль в нем нового духовенства наивен. Сен-Симон периодически забывает о гипотетическом характере своих утопических построений и рассуждает так, как если бы церковь Ньютона уже существовала, а не была плодом его воображения.

Причинно-следственная связь, которую Сен-Симон устанавливает между количеством ученых и благосостоянием простых тружеников, фиктивна, поскольку и то и другое определяется в первую очередь актуальным состоянием экономики. Развивающаяся экономика порождает спрос на новые технологии и знания и может вести к росту благосостояния нации, то есть и количество ученых, и наличие мяса в рационе крестьян в равной степени есть следствия процессов в сфере материального производства, между ними не существует прямой зависимости, хотя одно свидетельствует о возможности другого. Безыскусность данного аргумента явно демонстрирует пренебрежение Сен-Симона по отношению к интеллектуальному уровню неимущих, на убеждение которых он направлен.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что стратегия рациональной аргументации Сен-Симона относительно статуса нового духовенства, изложенная в произведении «Письма женевского обитателя к своим современникам», основана на идеалистическом подходе, который в данном случае является чисто спекулятивным, поскольку лишен развернутой доказательной базы, использует произвольно устанавливаемые причинно-следственные связи и манипуляцию историческими фактами. Объясняется это, на наш взгляд, тем, что идеализм Сен-Симона есть следствие его иррационального религиозного чувства, выражающегося в желании позиционировать себя как нового пророка. По этой же причине текст «Писем» в целом характеризуется очевидным преобладанием эмоционального воздействия над логической связностью.

Аналогичная стратегия аргументации используется и в работе Сен-Симона «Очерк науки о человеке» [7]. Здесь он развивает концепцию о том, что политическая, религиозная, моральная, образовательная системы общества являются выражением «общей системы идей», которая во все времена формируется избранным классом на основе научных знаний. В роли избранного класса обычно выступают жрецы, скрывающие свои знания от народа и предлагающие ему взамен примитивные верования, основная функция которых – поддержание общественных связей. Поэтому жреческая власть и научная мысль единственны [7, с. 171]. В качестве примеров приводятся соответствующие сведения из истории Древнего Египта, Древней Греции и Древнего Рима.

Конфликт между религией и наукой, согласно Сен-Симону, порождается лишь устареванием эзотерических знаний духовенства и возникновением потребности в обновлении общей системы идей, а вместе с ней и всех социальных институтов. Однако сама структура общества, подразумевающая обязательную иерархию классов, олигархический способ организации власти и наличие государственных религиозно-политических учреждений, сохраняется на протяжении всей истории человечества, и было бы неразумно и негуманно менять такое положение вещей. Поэтому и «новое» общество должно строиться на основе того же извечного архетипа. В этом, пожалуй, и заключается главный аргумент Сен-Симона, адресованный элитам: «руки бедняка будут по-прежнему кормить богатого».

Аргументация Сен-Симона, используемая в «Очерке», в целом столь же малоубедительна, как и та, которую он выстраивает в «Письмах», поскольку аналогичным образом основывается на ложной

предпосылке, а именно на отождествлении религиозной и научной мысли. Данное отождествление осуществляется у него за счет подмены понятий, когда в одних фрагментах текста термин «наука» употребляется в значении «система идей», а в других используется для обозначения экспериментального естествознания. Поэтому все экскурсы Сен-Симона в историю с целью обнаружить науку как социальный институт (феномен, возникший в Новое время) уже в лоне древних цивилизаций оказываются несостоятельными. Отстаивание Сен-Симоном архаической модели общественного устройства идет в разрез с его «прогрессивной», «новаторской» и «либеральной» риторикой, что говорит о маскировочном характере последней и свидетельствует о том, что утопия Сен-Симона – одна из форм реакции на революционную трансформацию французского общества.

Главным отличием доктрины Б.-П. Анфантена от учения К.-А. де Сен-Симона является выделение священников в отдельный класс, стоящий не только над собственниками и неимущими, но и над учеными и художниками. Последние лишаются своего «духовного» статуса и соответствующих функций, но остаются в числе элит, продолжая определять интеллектуальные и эстетические запросы общества. В качестве основных задач клира выступают формирование и поддержание «симпатии» (то есть общественных связей), а также мобилизация граждан для достижения общей цели – социального прогресса и улучшения благосостояния народа.

Некоторое представление о миссии священника в новом обществе позволяет получить произведение Анфантена «Сенсимонистская религия: Политическая экономия и политика» [8]. Работа написана в «пророческом» стиле, позаимствованном апостолом сенсимонизма у своего учителя. В ней много пафоса и мало рациональной аргументации, но она важна для понимания общей стратегии обоснования. В главе, посвященной религии, Анфантен посредством большого количества риторических вопросов подталкивает читателя к признанию тезиса о том, что институт священнослужителей – необходимый элемент здорового социума. Именно священники являются блюстителями морали, освящают все фазы человеческого существования (рождение, брак и смерть), проповедуют братство раба и господина, умиротворяют военные и политические конфликты, противостоят светской власти. Они выступают в качестве источника и объекта наивысшей формы любви, наделены лидерскими качествами при полном отсутствии деспотических устремлений, посвящают все свое время общему благу [8, р. 169].

Ключевым пунктом в многословных восхвалениях священников является указание на их исключительную способность к связыванию посредством силы любви различных противоположностей: вечного и временного, мысли и действия, теории и практики, управляющих и управляемых и т.д. Благодаря этой их способности общество может функционировать как единое целое, избегая разрушительных последствий внутренних противоречий. Таким образом, основа власти клира, согласно Анфантену, лежит в сфере чувственности. Через носителей высшей формы чувственности (всеохватывающей любви) реализуется стремление отдельных индивидов и групп к экстастическому слиянию в рамках социума. Данный элемент доктрины Анфантена придает используемой им стратегии аргументации «романтический» характер и позволяет говорить о ее своеобразии в сравнении с той, которая присуща дискурсу Сен-Симона. И в том и в другом случае имеет место субъективно-идеалистическая трактовка природы общественной связи, но для Сен-Симона первичным феноменом является общее понятие, а для Анфантена – аффект.

Обоснование основополагающего значения аффектов в общественной жизни приводится в работе Анфантена «Сенсимонистская доктрина: Изложение» [9]. В главе, посвященной клиру, он начинает с критики распространенного противопоставления чувств и разума, как низшей и высшей, примитивной и зрелой форм познания действительности. Деграцию чувственности в современном ему европейском обществе он считает неоспоримым фактом, который, тем не менее, вовсе не означает увеличения рациональности. Единственным прямым следствием ослабления аффектов, согласно Анфантену, является постепенное разрушение социальных связей, прогресс эгоизма. Поэтому вопреки обыденному мнению, с угасанием чувственности, уменьшается и рациональность, а отсутствие общих переживаний препятствует формированию общей системы идей. К сфере чувственности так или иначе восходят все феномены человеческой деятельности: и рассуждение, и действие подразумевают исходное желание или побуждение. Таким образом, в аффективности «дано единство жизни», заложены принципы любой науки и любой практики [9, р. 436–437].

Анфантен проводит границу между эгоистическим чувством и чувством социальным или религиозным, между любовью к себе и любовью к людям и Богу. Обладая общей природой, они отличаются друг от друга объемом социального пространства, в пределах которого распространяется их влияние. Эгоистическое чувство значимо лишь для одного конкретного индивида, в то время как религиозное охватывает все общество. Именно поэтому священник по определению является «человеком симпатии», выступает в качестве «центра коллективного существования», в связи с чем бесспорна его претензия на роль руководителя человечества.

Далее Анфантен, подобно своему учителю, переходит к историческим примерам. Как свидетельствует история развития христианства и ислама, концентрация в одних руках духовной и светской власти

выгодна с точки зрения социального порядка. Когда возникло христианство, война все еще являлась социальной необходимостью, поэтому христианский клир стремился к разделению религии и политики, к созданию мирного религиозного общества в противовес военному. Но христианство выполнило лишь подготовительную работу, став мостом между прошлым и будущим. Современное общество должно подчиняться одному закону и одному авторитету – религиозному [9, р. 439–440].

Очевидно, что общество – это иерархия, предполагающая наличие «высших» и «низших». Но подобная система отношений нуждается в сверхъестественной санкции, проявляющейся в чувстве предопределенности представителей различных социальных групп, которые в случае отсутствия подобного чувства неизбежно пришли бы к состоянию конфликта, порожденного эгоистическим стремлением «низших» улучшить свое социальное положение. Как лицо, дающее санкцию всякой иерархии, священник заставляет низших любить подчинение, а высших господствовать в соответствии с божественным законом.

Базовой предпосылкой рассуждений Анфантена является утверждение о существовании людей особого типа, обладающих уникальной способностью к переживанию и трансляции любви, выступающей в качестве божественной эманации. Именно эти люди, объединившись, должны создать корпорацию священников, воплощающую божественный закон и осуществляющую в соответствии с ним социальные преобразования. Данное утверждение имеет исключительно догматический характер, поскольку (в отличие от исходных тезисов Сен-Симона) не может быть ни доказано, ни опровергнуто рациональным способом, а только принято или не принято на веру. Таланты в области научных исследований или художественного творчества удостоверяются опытным путем, так как реализуются в зримых результатах деятельности их обладателей, но «дар божественной любви» – это качество, определяемое по чисто субъективным основаниям. Вероятно, по этой причине автор «Доктрины» ничего не говорит о механизме формирования института священников, для чего были бы необходимы объективные критерии отбора.

Наличие у священников врожденной способности к социальной организации выводится Анфантеном из базового догмата за счет неправомерного отождествления понятий «социальное» и «религиозное», что является логической ошибкой и не может рассматриваться как аргумент. Если говорить о влиянии религии и ее служителей на общество, то следует признать, что оно далеко не всегда приводит к более высокому уровню организации системы, часто интересы религиозной общины противоречат естественной логике развития и потребностям общества. Бесспорным является тезис Анфантена о том, что концентрация светской и духовной власти в руках представителей одной социальной группы ведет к большему общественному порядку, однако такой «порядок» имеет, как правило, очень мало общего со свободой мысли и действия – необходимой предпосылкой общественного развития. Таким образом, все попытки Анфантена установить зависимость между религиозностью и социальным прогрессом оказываются несостоятельными.

Заключение. Стратегии аргументации, используемые в произведениях К.-А. де Сен-Симона и Б.-П. Анфантена с целью обоснования особого статуса духовенства и теократической модели общественно-политического устройства, основаны на субъективно-идеалистической трактовке социальных процессов. В качестве субстанции и принципа организации общества у Сен-Симона выступает общее понятие или «идея», а у Анфантена – чувство. Соответственно иерархия идей (либо чувств) становится в доктринах рассматриваемых мыслителей основой социального расслоения, а индивиды, причастные к высшим формам проявления «первоначал» общественной жизни, предлагаются на роль руководителей человечества. В учении Сен-Симона таковыми являются ученые как создатели и популяризаторы «системы идей», а в концепции Анфантена – священники как источники и трансляторы сверхчеловеческой «любви». Таким образом, стратегии аргументации Сен-Симона и Анфантена имеют общую природу, но отличаются по характеру. В первом случае речь идет об «отвлеченно-идеалистическом», а во втором – о «романтически-идеалистическом» подходе.

Конкретные аргументы, используемые в рамках избранных стратегий, чаще всего носят произвольный или квазирациональный характер, не формируют логически непротиворечивой доказательной базы. Широко используются приемы подмены понятий, манипуляции историческими фактами, установления фиктивных логических и причинно-следственных связей. Указанные особенности аргументации, а также эмоциональная насыщенность исследуемых текстов свидетельствуют о том, что их авторы делали ставку на суггестивное воздействие, а не на рациональное доказательство, которое выступает лишь в качестве дополнительного инструментария убеждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ионе, В.И. «Новое христианство» А. Сен-Симона и аксиоматика социальной солидарности / В.И. Ионе // История, философия, политика, право: Научные труды преподавателей гуманитарных дисциплин / Могилевский гос. ун-т продовольствия; БИП – Институт правоведения; под общ. ред. В.Д. Выборного, А.А. Скикевича. – Могилев, 2011. – Вып. 1. – С. 42–47.

2. Ионе, В.И. Письма женеvского прорицателя: ньютонианство и культ гениев в социальном проекте К.-А. де Сен-Симона / В.И. Ионе // Религия и общество – 6: сб. науч. ст.; под общ. ред. В.В. Старостенко, О.В. Дьяченко. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2011. – С. 122–124.
3. Ионе, В.И. Послание апостолов: вопросы собственности, демократии и гендерных отношений в сенсимонистской религии / В.И. Ионе // Религия и общество – 7: сб. науч. ст.; под общ. ред. В.В. Старостенко, О.В. Дьяченко. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2012. – С. 164–168.
4. Ионе, В.И. Концепция «позитивной политики» в утопической доктрине Сен-Симона / В.И. Ионе // Вестн. Воронежского ин-та МВД России. – 2013. – № 1. – С. 179–184.
5. Ионе, В.И. Вопросы семейного права и этика межполовых отношений в религиозных дискуссиях сенсимонистов / В.И. Ионе // Вестн. Воронежского ин-та МВД России. – 2014. – № 1. – С. 268–275.
6. Saint-Simon, Claude-Henri de. Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains / Claude Henri de Saint-Simon, 1803. – 103 p.
7. Сен-Симон, К.-А. де. Избранные произведения: в 2-х т.; пер. с франц. под ред. Л.С. Цетлина. – Москва, Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР. – 1948. – Т. 1. – 467 с.
8. Enfantin, Barthélemy-Prosper. Religion saint-simonienne: Economie politique et politique / Barthélemy-Prosper Enfantin. – Paris: Le bureau du Globe, à l'Athénée, Salle Taitbout, 1831. – 176 p.
9. Enfantin, Barthélemy-Prosper. Doctrine saint-simonienne: Exposition / B.-P. Enfantin, H. Carnot, H. Fournel, Ch. Duveyrier. – Paris: Librairie nouvelle, 1854. – 495 p.

Поступила 04.05.2015

EXPLANATION OF THE SPECIAL SOCIAL STATUS OF THE CLERGY IN THE SACRED TEXTS OF SAINT-SIMONIANS

V. IONE

The article presents the results of the study of the religious and philosophical texts of Saint-Simon and Enfantin, the founders and leaders of the "new Christianity". The author of the article detects the strategies of the rational argumentation of Saint-Simon and Enfantin (this rational argumentation is aimed at substantiation of a theocratic model of social organization and higher social status of the clergy) and evaluates logical consistency of some specific arguments. The author of the article arrives at the conclusion, that the strategies of argumentation have a subjective-idealistic nature, and that Saint-Simon and Enfantin often use substitution of concepts, manipulate historical facts, and establish fake logical links to promote their utopian project.

УДК 930.24.000.32(47)

КИЕВОРУССКИЕ ЛЕТОПИСИ КАК ПОЛИТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

канд. филос. наук, доц. А.Б. КИРИЧОК

(Украинская медицинская стоматологическая академия, Полтава, Украина)

Демонстрируется историко-философское исследование киеворусских летописей как политического феномена. Показано, что политика и историческое письмо (летописи) имели как минимум три общие исходные точки; во-первых, политика и историческое письмо адресовали свои инвективы широкому кругу людей; во-вторых, они вместе использовали то, что современный нидерландский философ Ф. Анкерсмит называл «репрезентацией» действительности; в-третьих, летописи и практическая политика часто выражали определенные политические идеи.

В сохранившихся летописных памятниках Киевской Руси мы можем отыскать ряд политических терминов, идей и даже фрагментов некоторых политических теорий Средневековья, таких как, например, теократическая теория образа идеального князя, идеи единства Русской земли и т.п. Они в некоторой степени уже изучены в пределах истории философии, однако наша цель – положить начало несколько иному подходу к изучению этих памятников, а именно исследованию их как отдельного политического явления, которое имело целый ряд собственных политических атрибутов и функций, а также играло важную роль в политической жизни Руси. Основы такого подхода предусматривают выяснение определенных основополагающих установок, на которых базировались как политические *действия* киеворусских князей или других субъектов тогдашней политической жизни, так и изображение *событий* в нарративных сказаниях киеворусских летописей.

Основная часть. Не претендуя на полное раскрытие указанной сложной темы, а также на полноту проведенного нами исследования, остановимся на *трех главных началах*, которые, на наш взгляд, превращали киеворусское летописание в весомое политическое явление.

1. Первой точкой соприкосновения ремесла политики и искусства летописания является присущая обоим этим видам деятельности *«всеобщность» в выборе адресата*. Политическое действие, в какой бы исторический период оно не осуществлялось, предполагает определенную «унификацию», то есть отбор с помощью своеобразной редукции не только наиболее целесообразного и осмысленного в данной политической ситуации поступка, но и такого поступка, который бы имел всеобщий смысл, прямо или косвенно касался всех членов политического сообщества. Даже в том случае, когда политическое действие является партикулярным, единичным или частичным, направленным на отдельную персону и демонстрирует максимально узкое назначение, предполагается, что оно будет иметь косвенные последствия для всеобщего (государственного) блага или для поддержания определенного политического строя. Только тогда, когда действие преодолевает локальное пространство межличностных или родовых отношений, оно становится по-настоящему политическим. Может ли, например, захват Полоцка Владимиром Святославичем, который отразился в летописи под 980 годом, считаться «политическим событием»? На первый взгляд он представлял собой свод личных счетов с Рогволодом Полоцким, дочь которого, Рогнеда, обидела Владимира, отказавшись стать его женой («не хочу розути робичича» [7, с. 76]). Однако этот факт может быть истолкован как политический в том случае, если появится возможность отыскать его «общегосударственные» последствия, например, вписать его в контекст установления единовластия на Руси и централизации киеворусского государства (после этого события состоялся поход на Киев, убийство Ярополка, за которого Рогнеда как раз и собиралась выйти замуж, и утверждение Владимира как единого правителя Руси). Эту же унификацию осуществляет и автор летописного текста, если он осмысливает свой труд как всеобщее послание, адресованное широкому кругу читателей. Формируя летописную статью или создавая летописный свод, он тоже проводит отбор событийного материала, оставляя и записывая не только то, что представляется важным с каких-то, в том числе и политических, позиций, но и то, что имеет всеобщее значение. Возможно, именно благодаря этому вышеупомянутый рассказ о захвате Полоцка попал на страницы летописей. В отличие от устной речи, которая всегда направлена на отдельного собеседника или относительно небольшую группу лиц, летописная письменность, которая изначально обладает способностью «терять» реципиента, провоцирует соответствующие изменения в стиле и форме письменного высказывания, а ориентация на неизвестного и абстрактного читателя дает возможность преодолеть границы узкой устной коммуникации и придать собственным инвективам универсальность.

Однако мы очень мало знаем о том, каким был круг читателей киеворусских летописей и кто к ним имел доступ, но можно с большой вероятностью утверждать, что летописи не были предназначены для узкого частного чтения княжеской или церковной верхушкой. Конечно, сама процедура ведения летописи осмысливалась как своеобразное сакральное ремесло, которое позволяло локальной истории найти свое место в мировой драме, разворачивающейся от начала мира до второго пришествия (в киеворусских летописях использовалась византийская система летоисчисления «от сотворения мира», а не «от Рождества Христова»), и как каждая сакральная практика могла в определенной степени утаиваться. Однако летопись, очевидно, не была чем-то скрытым от общественности, ведь еще римские анналы, предшественники средневековых хроник, если верить Цицерону, обязательно выставлялись на публичное обозрение в открытом месте (*Cicero. De Oratore*, II. 12. 52). Публицистический стиль киеворусских летописей, а также вероятное привлечение к этой работе большой группы интеллектуалов¹ указывает на то, что эти тексты вряд ли были предназначены для личного чтения киеворусских князей или для узкого церковного применения. Правда, создание летописей иногда заказывалось политической элитой. Вполне вероятно также наличие в Киевской Руси особого вида частных семейных преданий, как, например, рассказов воеводы Вышаты или его сына Яна Вышатича, которые могли быть предназначенными для узкого обихода. Однако на обратное указывает тот факт, что летописная работа долгое время проводилась в Киево-Печерском монастыре, который, очевидно, был самостоятельным в своих политических позициях и достаточно независимым от княжеской власти. В отличие от других монастырей, Печерская обитель возникла сама по себе (монастырь не был ни княжеским, как, например, Выдубицкий, ни митрополичьим) и выбрала собственный путь в церковной и политической жизни Руси, постоянно проявляя свою четкую позицию по политическим вопросам и часто произнося свое веское слово в политических конфликтах. Так, в 1068 году монастырь поддерживает восстание киевлян, которое привело к изгнанию из Киева князя Изяслава Ярославича, отказавшегося воевать с половцами, а в 1072 году, наоборот, осуждает повторное его свержение с престола младшими братьями как нарушение принципа старейшинства в передаче власти. Во второй половине XI века монастырь становится настолько авторитетным, что князья вынуждены улаживать политические конфликты с ним щедрыми подарками, например, выделением земли [4, с. 69]. Летописание, которое велось здесь, не могло быть предназначенным для частного чтения правителями, судя по всему содержание летописей было известно более широкой общественности. Наверное, поэтому Владимир Мономах, как только у него появилась такая возможность, отобрал материалы летописи у Печерского монастыря и перенес работу в патронируемый княжеским двором Выдубицкий монастырь, поручив ее Сильвестру. Тот в свою очередь отредактировал заключительные главы «Повести временных лет» в угоду политической деятельности Владимира Мономаха. По утверждению М.Д. Приселкова, Сильвестр из политических соображений просто опускал рассказы Нестора о сложных отношениях между светской и церковной властью [9, с. 42].

2. Еще одной общей исходной точкой для киеворусской политики и летописной письменности, является то, что Ф. Анкерсмит называет *репрезентацией действительности* [12]. И политика, и письмо вынуждены представлять определенную политическую реальность, создавать то ли образ прошлых событий, как это делал киеворусский летописец, то ли представлять и разъяснять политические поступки, как это делает практическая политика, поступки, которые либо уже совершены, либо совершаются, либо будут совершены в будущем. Политическое действие не просто избирается из множества возможных действий, но обычно должно быть представленным и превращенным в историческое событие, то есть растолкованным в некоторых случаях достаточно удаленно от настоящего замысла и результата действия политика (поражение политиков часто представляется как их победа, а потери как достижения). Именно от репрезентации поступков, а не от их самих, зависит нередко успешность политика или политического проекта. Так, Владимир Мономах, описывая свои военные экспедиции на половцев и чувствуя, что поход на князя Ярополка несколько не вписывается ни в общую композицию повествования, ни в провозглашаемую им идею княжеского единства и братолюбия, вынужден объяснить, что этот поход был вызван невозможностью больше терпеть Ярополкову «злобу» («не терпече злобь его» [7, с. 250]). Именно в репрезентации, в попытке каким-то особым образом представить реальную действительность политика и история, по мнению Ф. Анкерсмита, встречаются и объединяются [13, р. 2], и как раз благодаря этой встрече

¹ Уже во времена Нестора «оперировать даже таким объемом информации: устными воспоминаниями, писанием, новгородской летописью – было работой чрезвычайной», – считает И.В. Жиленко [3, с. 80]. В отличие от местных летописей (на подобие Галицко-Волынской), которые создавались достаточно просто с помощью сокращения материала и небольших вставок «от себя», большие летописные своды были, на ее взгляд, «делом не утилитарным», делаемым специалистами со вкусом», предусматривало наличие нескольких хорошо образованных людей: «Что касается свода, считывания или какого-либо сравнения нескольких сводов, то для такой работы на конец XII века уже нужны были мощные силы немалой группы писарей» [3, с. 82].

политика для собственных репрезентаций часто использует летописное письмо². «Именно на основании летописей русское правительство без всяких колебаний заявляет свое право на господство над старыми “отчинами” московских князей – Киевом, Смоленском, Полоцком, Черниговом, – писал Д.С. Лихачев. – Опираясь на летописи, Москва ведет свою объединительную политику. Летописи служат историческими доказательствами при спорах русских князей перед ханом о великом княжении. Князь Юрий Дмитриевич обосновывал свои права на московское княжение “летописцами и старым спискам и духовной отца своего великого князя Дмитрия”. Летописи и людей, умевших “говорить” по русским летописям, то есть отлично знающих их содержание, вез Иван III в обозе своих войск, наступая на Новгород в 1471 г.» [6, с. 9]. Но, как видно из всех этих примеров, историческое письмо (летопись) на самом деле не было зеркальным отражением прошлого, а лишь его репрезентацией, невозможной без определенных интеллектуальных процедур или предубеждений автора, а исторический или политический факт становился полноценным фактом только тогда, когда он каким-то образом был репрезентирован. Можно даже сказать, что событие прошлого постепенно «наращивает» свое историческое значение с того момента, когда оно происходит, до того момента, когда его открывают, артикулируют в каком-либо из дискурсов, а затем интерпретируют из разных, в том числе и политических, позиций. Точно так же политическое действие наращивает собственную «политичность» в процессе ее репрезентации, истолкования, обсуждения и дискуссии. Репрезентация выступает своеобразным мостом между словами и действительностью, и именно благодаря этой исходной установке история всегда тяготеет к превращению в «политическую историю», а политика активно вовлекает историю в свою орбиту.

3. Наконец, политическое действие, равно как и историческое (летописное) письмо, часто опирается на какую-то политическую идею и имеет дело с проблемой применения политического идеала к ситуации, в которой действует политик, идеала, обычно удаленного от самой ситуации. В этом пункте политическое действие, опять же, встречается с письмом, ведь они оба с позиций идеи, которую пытаются выразить, вынуждены соответствующим образом подбирать лексику и риторические формы, фактуальный, а иногда и фиктивный материал, явно или косвенно представляя в политических действиях или изображаемых событиях общую идею. За всем этим, как считает Ф. Анкерсмит, скрыта метафора, если ее, конечно, понимать не как простой литературный троп, а как общий перенос одной реальности на другую. Учитывая это, между средневековыми хрониками и современным историческим или политическим письмом, где «рассказывание повествования (или написание) истории является конструкцией, которую мы навязываем (impose) фактам» [11, с. 6], как будто бы существуют различия, проявляющиеся в степени насыщенности текста политическими идеями, и способе вынесения их в композиционную основу произведения. Средневековый хронист, который по большей части выступает простым регистратором событий в их строгом хронологическом порядке, якобы не создает политическое письмо или, по крайней мере, не ставит своей целью его создать, так как в этих ежегодных хронологических отчетах трудно отыскать некую единую политическую идею. Действительно, автор летописи иногда ограничивается простой констатацией факта, не прилагая к нему никаких политических комментариев и не пытаясь подвести нарративный рассказ под некую универсальную политическую идею. Например, под 1040 год киеворусский летописец сводит всю статью к единому свидетельству: «Ярославъ иде на Литву» [7, с. 153]. Автор летописи может констатировать факт, что в какой-то год ничего особенного не произошло («В лѣ. №с. ѿ. лз. (1029) Мирно бысѣ»), или ограничиться подобным к пасхальным таблицам простым перечислением «пустых» на события лет («В лѣ. №с. т. ѿ. а. (853). «В лѣ. №с. т. ѿ. в. (854). В лѣ. №с. т. ѿ. г. (855). В лѣ. №с. т. ѿ. д. (856). В лѣ. №с. т. ѿ. е.» и т. п. [7, с. 18; см. об этом также: 10, с. 32–45]. В других статьях мы, наоборот, находим чрезмерную детализацию, вплоть до точной даты и времени события: «В лето 6553. «Съгорѣ святая София въ субботу по заутрѣни въ час 2 месяца марта въ 15» [8, с. 90].

Все это действительно создает впечатление о работе летописца как простой регистрации событий без каких-либо общих замыслов или идей. В летописи, которая чаще всего пишется или редактируется целой группой лиц, бывает трудно найти общую цель, однако это отнюдь не означает, что политическое идейное содержание не может быть закодированным в средневековой хронике на уровне отдельных статей или эпизодов.

² Богатая семантика английского «representation», которую использует Ф. Анкерсмит, а также этимология этого слова (от англ. «presentation», «present») очень удачны в качестве концептов для разработки теоретического понятия, которое обозначает общее глубинное основание для политики и письма. «Representation» в историческом употреблении означает «изображение», «образ», «философское понятие», «представление», а в политическом – «утверждение», «заявление», «представительство», соответственно «present» означает «лист», «документ», «присутствующий», «наличный», «настоящий», «тот, который готов прийти на помощь», а также «предъявлять», «представлять», «показывать», «направлять» «presentation» – «изложение», «подачу», «описание», «представление», «идею».

В свое время Р. Барт утверждал, что политическое письмо можно распознать по его «аксиологичности», по уничтожению дистанции между фактом и его оценкой, ведь политическое письмо всегда является ценностным [1, с. 58]. Повествовательные персонажи, то есть политические деятели, выступают здесь как «герои» или «антигерои», активно вплетаясь в сети криптомифических и квазимифических структур, факты оцениваются как целесообразные или не целесообразные с заданных политических позиций, а история с простого средства «тренировки памяти» действительно превращается в «*magistra vitae*»³. В историческом письме, которое благодаря этому превращается в политическое письмо, происходит оценка исторических фактов либо с позиций «*исторической перспективы*», либо с позиций некой «*политической идеи*».

Первый тип оценки чаще всего осуществляется путем наложения более поздних исторических состояний, которые считаются «лучшими», на те, что имели место в прошлом. Он представляет собой несколько бессмысленное историческое вопрошание на тему, что сделал политический деятель прошлого для того, чтобы наступила современность, оценку политических действий предшественников с точки зрения того, что происходит сейчас. Историческая оценка в политической письме может выступать в виде своеобразного «оправдания судом истории» для политического деятеля. Именно такой тип исторического оценивания применяет киеворусский митрополит Илларион к деятельности крестителя Руси князя Владимира: «виждь же и градъ, величѣствомъ сияющъ, виждь църкви цвѣтѣщи, виждь крѣстьянство растѣще. Виждь градъ, иконами сватыхъ освѣщаемъ и блистающъса, и тѣманомъ обухаемъ, и хвалами, и божествнами, и пѣнни сватыми оглашаемъ» [5, с. 96]. Все это, по мнению Иллариона, стало возможным только благодаря деятельности князя Владимира. «Же есть се колико добра створиль», – резюмирует все это другой автор на страницах Лаврентьевской летописи [7, с. 131].

Возможен здесь и обратный путь – ценностное осмысление происходящего сейчас с точки зрения того, что происходило в прошлом. Примером такого способа оценки может быть сопоставление прошлых и нынешних времен на страницах Новгородского свода, где летописец высказывает претензии к современным ему князьям, которые главным источником прибыли выбрали «виры и продажи», то есть грабеж собственных сограждан, и погрязли в роскоши. Этим политическим деятелям летописец противопоставляет «древнїи князи и мужїе ихъ», которые «не збираху многа имѣнїя, ни творимыхъ виръ, ни продаъ въсладоху на люди», добывали себе богатства в дальних военных походах («кормяхуся воююще ны страны») и «не складаху на своя жены златыхъ обручей, но хожяху жены ихъ в сребрянныхъ» [8, с. 2].

Второй тип оценки осуществляется чаще с точки зрения какой-то ранее заданной политической идеи – идеи родового старейшинства, единства Русской земли и т.п. Летописец воспроизводит под 1054 год текст так называемого «завещания Ярослава», где формулирует идею родового старейшинства, и далее анализирует различные политические действия именно с этих позиций («не преступати предѣла братна, ни сгонити», «пробывати в любви» [7, с. 161]), причем это оценка имеет место даже при составлении и редактировании статей летописи, хронологически предшествующих времени утверждения данной идеи. Например, с точки зрения родового старейшинства выписываются все эпизоды борисоглебской драмы 1015 года, предшествовавшие завещанию 1054 года [7, с. 132–141].

Заключение. Итак, мы определили некоторые ключевые основы подхода, предусматривающего взгляд на летописание Киевской Руси как на отдельное политическое явление, которое в основе своей имело такие же установки, как и политическая деятельность, а потому играло важную роль в политической жизни. Конечно, в любом случае мы имеем дело с отдельными методологическими оговорками, главной среди которых является проблема: как не допустить приписывание историческому произведению политических убеждений, не свойственных автору летописи, как избежать ситуации принуждения летописца «говорить на незнакомом ему языке – не существенно на котором: веберовском, тойнбианском, марксистском или каком-нибудь еще», – как метко выразился по этому поводу И.Н. Данилевский [2, с. 13]. Ведь при достаточной мере научной фантазии даже цитируемую выше констатацию «Ярославъ иде на Литву» можно включить в дискурс каких-то геополитических соображений, в частности вокруг современной Украины. Поэтому мы должны зафиксировать указание на привнесение сюда политической идеи, найти какие-то сигналы, которые бы нам об этом сообщили, и как раз для этого нам может быть полезно использовать арсенал методов политической метафорологии и нарратологии. Но это уже тема другого исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт, Р. Нулевая степень письма // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Р. Барт; пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: ИГ Прогресс, 2000. – С. 50–96.

³ «учительницу жизни» (*Cicero. De Oratore*, II. 9. 32).

2. Данилевский, И.Н. Древняя Русь глазами современников и потомков (XI–XII вв.). Курс лекций: учеб. пособие для студ. вузов / И.Н. Данилевский. – М.: Аспект пресс, 1998. – 399 с.
3. Жиленко, І. Церковно-культурне середовище і створення літописів та агіографічної літератури / І. Жиленко // Несторівські студії: матеріали XI та XII міжнар. наук. конф. – К.: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2014. – С. 80–85.
4. Абрамович, Д.І. Житіє преподобного отца нашего Феодосія игумена Печерського монастиря / Д.І. Абрамович // Києво-Печерський патерик / Д.І. Абрамович. – Репринтне видання. – К.: Час, 1991. – С. 20–78.
5. Илларион. Слово о законе и благодати / Илларион. – М.: «Столица, Скрипторий», 1994. – 146 с.
6. Лихачев, Д.С. Русские летописи и их культурно-историческое значение / Д.С. Лихачев. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1947. – 499 с.
7. Полное собрание русских летописей. – М.: Языки русской культуры, 1997. – Т. 1: Лаврентьевская летопись. – 496 с.
8. Полное собрание русских летописей. – М.: Языки русской культуры, 2000. – Т. 3: Новгородская первая летопись младшего и старшего изводов. – 692 с.
9. Приселков, М.Д. История русского летописания XI–XV вв. / М.Д. Приселков. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1996. – 325 с.
10. Сухомлинов, М.И. О древней русской летописи как памятнике литературном / М.И. Сухомлинов. – СПб., 1856. – 230 с.
11. Ankersmit, F.R. History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor / F.R. Ankersmit. – Berkeley: University of California Press, 1994. – 244 p.
12. Ankersmit, F.R. Narrative Logic: A Semantic analysis of the Historian's Language / F.R. Ankersmit. – Hague; London: Martinus Nijhoff, 1983. – 265 p.
13. Ankersmit, F.R. Political Representation / F.R. Ankersmit. – Stanford: Stanford University Press, 2002. – 249 p.

Поступила 19.05.2015

KYIVAN RUS CHRONICLES AS POLITICAL PHENOMENON

O. KYRYCHOK

The article is devoted to the historical and philosophical studies of Kyivan Rus chronicles as political phenomenon. According to the author, politics and historical writing (chronicles) had at least three common initial points. Firstly, politics and historical writing addressed their invectives to wide group of people. Secondly, they both used that F. Ankersmit called as "representation" of reality. Thirdly, chronicles and practical politics often expressed some political ideas.

УДК 22.01(091)

ПОНИМАНИЕ СМЕРТИ В БИБЛИИ

канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ
(Высший государственный колледж связи, Минск)

*«Умиравший человек – заходящее светило,
заря которого уже блещет над другим миром»*

Гете

На основе анализа библейских текстов подвергается разбору вопрос понимания смерти. Ссылаясь на цитаты из Священного Писания, рассматриваются основные идеи и предположения по данной проблематике. Показываются различия подходов к пониманию физической смерти и загробной жизни в Ветхом и Новом Заветах. Предлагается точка зрения различных конфессий, а также Отцов Церкви по этому вопросу.

Нет ничего достовернее и неизбежнее смерти. «Кто из людей жил и не видел смерти?» (Псал. 88, 49). Разумный человек понимает, что земная жизнь не вечна, и в какой-то момент она закончится. Последняя участь служит для него предметом постоянного размышления.

Смерть – это то, что является итогом нашего земного пути. Но люди по-разному реагировали и реагируют на данную неизбежность. Некоторые всеми силами пытаются гнать от себя эту мысль, другие же, замученные земными страданиями, ожидают смерть с нетерпением, так как надеются на жизнь вечную. Всегда существовала категория людей, которая выбирала самоубийство как уход от жизненных невзгод.

В любую эпоху в среде интеллектуалов присутствовали споры на тему смерти. Доминирующий взгляд неизменно был связан с особенностями культуры региона и человеческим состоянием духа на тот момент. Неверующие полагают, что, умирая, мы отдаем неизбежную дань природе наравне со всеми животными. Адепты наиболее влиятельных религиозных течений также признают, что религия не спасает от физической смерти в этой жизни, но при этом утверждают, что смерть есть не дань природе, а греху, из-за которого люди и были отторгнуты от источника жизни. Тем не менее верующие надеялись и надеются, что они никогда не останутся в одиночестве, так как даже смерть не может отделить их от Бога.

Попробуем обратиться к книге, авторитет которой несомненен для миллиардов людей, а именно к Библии, Священному Писанию, и разобраться, как она трактует и рассматривает столь животрепещущий для любого человека вопрос.

Основная часть. Согласно Библии Бог бессмертен, «Он Единый имеющий бессмертие» (1 Тим. 6, 11–16), изначальный Хозяин и неиссякаемый Источник жизни. Бог обладает полнотой жизни и нетленным блаженством (1 Тим. 1, 17). Библия говорит о том, что изначально Бог сотворил человека вечным физически. Но появилась смерть как следствие греха, и с тех пор «...человекам положено однажды умереть, а потом суд» (Евр. 9, 27). Бог-Судья выступает не столько гневным обвинителем, а скорее как идеал справедливого царя, защищающий своих невинных, беззащитных подданных (1 Цар. 24, 13, 16; Исх. 5, 21; Псал. 81, 2–3; Ис. 11, 3; 16, 5).

В Писании нет единого понимания смерти: например, имеются различия между смертью духовной и физической. Сравним. «А от дерева познания добра и зла не ешь от него, ибо в день, в который ты вкусишь от него, смертью умрешь» (Быт. 2, 17) и «И сказал Каин Авелю, брату своему: [пойдем в поле]. И когда они были в поле, восстал Каин на Авеля, брата своего, и убил его» (Быт. 4, 8). «... и скончался Авраам, и умер в старости доброй, престарелый и насыщенный [жизнью], и приложился к народу своему» (Быт. 25, 8).

Вкусив запретный плод, человек был тут же отчужден от жизни Божьей, последовала смерть духа, разъединение с Тем, Кто есть жизнь всего живущего (Иоан. 1, 4). Смерть явилась наказанием за грех, установленный Богом (Быт. 2, 17; Евр. 9, 27). Адам и Ева были изгнаны из рая, удалены от древа жизни, они и их потомки были осуждены на труды, болезни, скорби, смерть и разрушение тела. «Посему, как одним человеком грех вошел в мир, и грехом смерть, так и смерть перешла во всех человеков, потому что в нем все согрешили» (Рим. 5, 12). Сбылось проклятие, которое Бог произнес над Адамом и его потомками: «В поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься» (Быт. 3, 19).

Интересны рассуждения о смерти в Притчах Соломоновых. «Неправо умствующие говорили сами в себе: «коротка и прискорбна наша жизнь, и нет человеку спасения от смерти, и не знают, чтобы кто

освободил из ада. Случайно мы рождены и после будем как небывшие: дыхание в ноздрях наших – дым, и слово – искра в движении нашего сердца. Когда она угаснет, тело обратится в прах, и дух рассеется, как жидкий воздух; и имя наше забудется со временем, и никто не вспомнит о делах наших; и жизнь наша пройдет, как след облака, и рассеется, как туман, разогнанный лучами солнца и отягченный теплотою его. Ибо жизнь наша – прохождение тени, и нет нам возврата от смерти: ибо положена печать, и никто не возвращается» (Пр. Сол. 2, 1–5). Но несмотря на кажущуюся безысходность человеческого существования, тем не менее отчетливо слышен призыв Создателя. «Не ускоряйте смерти заблуждениями вашей жизни и не привлекайте к себе погибели делами рук ваших. Бог не сотворил смерти и не радуется погибели живущих, ибо Он создал все для бытия, и все в мире спасительно, и нет пагубного яда, нет и царства ада на земле. Праведность бессмертна, а неправда причиняет смерть: нечестивые привлекли ее и руками, и словами, сочли ее другом и исчапли, и заключили союз с нею, ибо они достойны быть ее жребием» (Пр. Сол. 1, 12–16). «Бог создал человека для нетления и сделал его образом вечного бытия Своего; но завистью дьявола вошла в мир смерть, и испытывают ее принадлежащие к уделу его» (Пр. Сол. 2, 23–24).

С одной стороны, мы видим скептическое отношение к земной жизни, но в то же время Ветхий Завет однозначно констатирует и ее ценность. «Во свидетели пред вами призываю сегодня небо и землю: жизнь и смерть предложил я тебе, благословение и проклятие. Избери жизнь, дабы жил ты и потомство твое...» (Втор. 30, 19).

Внимательно прочитывая Ветхий и Новый Заветы, мы легко обнаружим разное понимание смерти в дохристианский и христианский периоды. В первой части Библии мы читаем: «А человек умирает, и распадается; отошел, и где он? ... Так человек ляжет и не встанет; до скончания неба он не пробудится, и не воспрянет от сна своего... В чести ли дети его, он не знает; унижены ли, он не замечает» (Иов 14, 10, 12, 21). «Выходит дух его, и он возвращается в землю свою; в тот день исчезают все помышления его» (Пс. 145, 4). Отсюда и призыв к живым: «Все, что может рука твоя делать, по силам делай; потому что в могиле, куда ты пойдешь, нет ни работы, ни размышления, ни знания, ни мудрости» (Еккл. 9, 10). Особое внимание в тексте придается вопросу идеального ухода из жизни, о котором говорят следующие слова: «Да умрет душа моя смертью праведников, и да будет кончина моя, как их!» (Числ. 23, 10).

Но после гибели этого мира, судя по некоторым высказываниям, праведнику все же дается надежда на продолжение телесной жизни. Об этом свидетельствуют следующие цитаты Ветхого Завета: «А я знаю, Искупитель мой жив, и Он в последний день восставит из праха распадающуюся кожу мою сию; И я во плоти моей узрю Бога. Я узрю Его сам; мои глаза, не глаза другого, увидят Его...» (Иов 19, 25–27). «И многие из спящих в прахе земли пробудятся, одни для жизни вечной, другие на вечное поругание и посрамление» (Дан. 12, 2). «Оживут мертвецы Твои, восстанут мертвые тела! Воспряните и торжествуйте, поверженные в прахе: ... ибо... земля извергнет мертвецов» (Ис. 26, 19).

Отношение к смерти изменилось с приходом христианства. Земная жизнь, наполненная печалью и страданиями, не ценится в христианстве высоко, но именно она готовит человека к вечной жизни. Смерть – конец земной, временной жизни и начало вечной. Поэтому первые христиане часто называли день кончины верующего днем рождения для его новой жизни со Христом.

Идея бессмертия души и воскресения определяет смысл жизни христианина, придает ему сил пройти через невероятные трудности. Смерть есть разделение. Для атеиста это означает лишение Божьей милости, которая давалась ему при этой жизни. «Ты носишь имя, будто жив, но ты мертв» (Отк. 3, 1). Смерть – это извечное наказание, которое каждый из нас вынужден нести за совершенный некогда нашими прародителями грех. Но также смерть – это и освобождение человека от оков бренного тела, выпускающее на свободу его вечную душу. «Жизнь души за гробом есть естественное продолжение и последствие ее жизни на земле», – пишет архиепископ Антоний Женеvский. Верующий идет в славу, где он обретет сокровища, гораздо лучшие земных. «...Верующий в Меня, если и умрет, оживет» (Иоан. 11, 25). Те, кто верит в Него и пребывают в сфере Божьей любви, будут жить, даже если тело их умрет и превратится в прах, будут живы как в этой жизни, так и в последующей. То есть физическая смерть не является препятствием для вечной жизни человека.

После второго пришествия Христа душа объединится с телом, которое будет славно изменено. Путь к бессмертию будет открыт искупительной жертвой Христа через крест и воскресение. Именно Христос проклятие смерти вместо верующего взял на Себя. «А сподобившиеся достигнуть... воскресения... умереть уже не могут... ибо они... суть сыны Божии, будучи сынами воскресения. А что мертвые воскреснут, и Моисей показал при купине...» (Лк. 20, 5–37). «... все находящиеся в гробах, услышат глас Сына Божия, и изыдут творившие добро в воскресение жизни, а делавшие зло в воскресение осуждения» (Ин. 5, 28–29).

В Откровении апостола Иоанна Богослова можно прочитать, что смерть прекратится после Страшного Суда в будущем, при правлении Царства Бога: «Отрет Бог всякую слезу с очей их, и смерти не будет уже; ни плача, ни вопля, ни болезни уже не будет» (Отк. 21, 4).

Ссылаясь на текст Нового Завета, христианские мыслители полагают, что телесная смерть не так страшна по сравнению со смертью душевной (нечувствием души при живом теле). Иисус учил, что человек, поступивший волей Бога ради благополучного существования, мертв, хотя физически и продолжает жить, а тот, кто отдал свою жизнь ради исполнения воли Бога, бессмертен и вечно пребывает в сфере Божьей любви, хоть физически он и мертв. «Помышления плотские суть смерть, а помышления духовные – жизнь и мир» (Рим. 8, 6). Мыслится также, что и не любящие ближнего своего Божьей любовью на самом деле мертвы, даже если они продолжают жить и действовать в этом земном мире. «...Не любящий брата пребывает в смерти» (1 Иоан. 3, 14).

Для бессмертной души физическая смерть – это еще и граница между земной жизнью и небесной. Поэтому многие христианские мученики (например, св. Игнатий Богоносец и другие) принимали свою смерть с радостью: для них день смерти на земле становился днем рождения на небесах. Архиепископ Таврический и Херсонский Иннокентий пишет: «...те, кто были при кончине людей праведных, видели, что они не умирают, а как бы засыпают и уходят с миром куда-то от нас. Наоборот, смерть грешников мучительна. У праведников есть вера и надежда, у грешников – страх и отчаянье». «Смерть грешников люта» (Псал. 33, 22), читаем в Писании. Отцы Церкви указывают, что духовный мир был задуман как мир, где души людей, осуществивших цель творения, наслаждаются вечной жизнью после того, как в конце земной жизни они покидают свое тело. В падшем человеке очень сильна привязанность к земной жизни. Люди боятся смерти, потому что в результате грехопадения они утратили знание о том, что, оставив плоть земле, они будут жить вечно в прекрасном и бесконечном духовном мире.

Известный толкователь библейских текстов Архимандрит Киприан рассуждает: «Кроме мучений и власти ада, еще нечто смущает нас в смерти: это невыясненность той нашей жизни. С моментом телесной смерти для души перерыва не будет: душа, как жила до последней минуты земной жизни, так и будет продолжать жить до Страшного Суда. (...) В Православии нет смерти, ибо смерть лишь узкая межа между жизнью здесь и смертью в будущем веке, смерть есть лишь временное разлучение души и тела. Нет смерти ни для кого, ибо Христос воскрес для всех. Там вечность, вечный покой и вечная память у Бога и в Боге» [2].

Верующий знает, что смерть противоестественна, и он со смирением ждет, когда Господь призвет его. Читая Писание, религиозный человек приходит к выводу, что картина его пребывания вне земного мира не так страшна: «Смерть – это перенесение ангелами на лоно Авраамово» (Лук. 16, 22), «... переход в дом со многими обителями» (Иоан. 14, 2), «блаженное отшествие... несравненно лучше жизни» (Фил. 1, 22), «приобретение» (Фил. 1, 21) [3, с. 32–33]. При этом смерть, как бы ни велика была ее власть, не в силах отделить человека от любви Бога. Да и для самого верующего, смерть в конечном итоге лишь ступень для реализации цели своего существования – прославления Творца. Христос изрекает: «И не бойтесь убивающих тело, души же не могущих убить; а бойтесь более Того, Кто может и душу и тело погубить в геенне». (Матф. 10, 28).

Адепты Иисуса Христа всегда помнят, что они бессмертны, так как Спаситель, с одной стороны, разрушил смерть, а с другой – явил «жизнь и нетление через благовестие». Иисус говорил: «И всякий живущий и верующий в Меня не умрет вовек. Верить ли сему?» (Иоан. 11, 26). Вечная смерть перестала существовать для верующего благодаря искуплению Христа. «Я живу и вы будете жить» (Иоан. 14, 19).

Таким образом, христиане ни на секунду не сомневаются в победе над смертью. Но такое бессмертие, спасение души и тела, возможно лишь после второго пришествия Христа, а до того тела верующих подчинены закону угасания и смерти. Соответственно, в Новом Завете только тот называется бессмертным, кто обладает вечной жизнью во Христе. Наше тело – это храм, так сказано в Писании. И бессмертие относится как к телу, так и к душе верующего, ко всей его личности. А бессмертие, о котором свидетельствует Библия, – это вечное блаженство.

Здесь следует оговориться. Нельзя однозначно сказать, что имеется единая четкая точка зрения по вопросу смерти и загробной жизни у всех христиан. Естественно, необходимо учитывать конфессиональные различия, историческое время, влияние национальных культурных традиций.

Например, большинство протестантских школ в своих учениях о смерти опираются на текст Священного Писания. Но следует отметить, что иногда, в зависимости от направления, для толкования данного вопроса одна библейская цитата в устах лидера какой-то религиозной группы доминирует над остальными. Православные и католики, кроме библейских текстов, в основу своих учений о смерти включают и авторитетные мнения Отцов Церкви. К тому же Католическое вероучение догматически утверждает, что нераскаявшиеся грешники попадают в ад, а души людей, неотяжеленные смертными грехами, по пути в рай направляются в Чистилище, поскольку не получили при жизни отпущения грехов. Христианам, умирающим в мире с Богом и Его благодатью, но не достигшим святости, гарантируется их

вечное спасение. Но после смерти они обязаны пройти через очищающий огонь для того, чтобы войти в небесную радость.

Время нахождения в чистилище может быть сокращено молитвами близких, добрыми делами, совершенными в память об умершем. В самом Писании стихи из Библии (2 Макк. 12, 43–45; Мф 12, 32; 1 Кор. 3, 12–15) лишь косвенно доказывают существование чистилища, но следует признать, что учение о чистилище, хоть и не возведенное в догмат, имеется как у православных, так и у некоторых протестантских групп.

Священное Писание отрицает возможность прямого контакта между умершими и ныне живущими. Бог запрещает даже делать попытки проникать в посмертную область (Втор. 18). Несмотря на наши постоянные молитвы за умерших, Библия не говорит о том, что ушедшие могут знать о наших делах и, соответственно, помочь нам. «Живые знают, что умрут, а мертвые ничего не знают, и уже нет им воздаяния, потому что и память о них предана забвению; И любовь их, и ненависть их, и ревность их уже исчезли, и нет им более части вовеки ни в чем, что делается под солнцем» (Еккл. 9, 5–6).

Заключение. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что понимание смерти в Библии не однозначное, наблюдаются явные отличия взглядов на смерть в текстах Ветхого и Нового Заветов, противоречивые цитаты и аллегорические описания также и внутри каждого из разделов Писания. Тем не менее, согласно священному тексту, с определенной уверенностью можно сказать, что Бог обладает бессмертием, а человек лишился дара вечной жизни после грехопадения, и при этом резко осуждается самоубийство. Исходя из понимания одних цитат, после смерти человека от него не останется ничего, согласно другим – смерть подобна сну, но в определенное время люди воскреснут во плоти, вернутся их тело, память, чувства. Христиане верят, что после Второго пришествия Спасителя праведники воскреснут и обретут вечную жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в русском переводе с приложениями. – 4-е изд. – Брюссель, 1989. – 2536 с.
2. Керн, К.Э. (Архимандрит Киприан). О молитве за усопших. О часе смертном / К.Э. Керн (Архимандрит Киприан). – М., 1990.
3. Хендриксен, В. Библия о жизни после смерти / В. Хендриксен. – М., 1998. – 137 с.

Поступила 18.05.2015

UNDERSTANDING OF DEATH IN THE BIBLE

D. ZAITSEV

The article is subject to analysis of the question of understanding death on the basis of an analysis of the biblical texts. Citing quotations from Scripture describes basic ideas and suggestions on this problem. This article shows the differences between the approaches to the understanding of the physical death and the afterlife in the Old and New Testaments. It offers a point of view of different denominations, as well as the Fathers of the Church on this issue.

УДК 27-277:378“18/19”

**БИБЛЕЙСКИЯ ШТУДЫЙ Ў КІЕЎСКОЙ ДУХОЎНАЙ АКАДЭМІІ ХІХ – ПАЧАТКУ ХХ СТАГОДДЗЯ:
ВЫНІКІ І ПЕРСПЕКТЫВЫ ДАСЛЕДАВАННЯ**

*канд. філас. навук, дац. С.І. ГАЛАВАШЧАНКА
(Нацыянальны ўніверсітэт “Кіева-Магілянская акадэмія”, Кіеў, Украіна)*

Дэманструецца вынік шматгадовай даследчай працы аўтара, якая знайшла адлюстраванне ў шэрагу навуковых артыкулаў і ў манаграфіі. Упершыню ва ўкраінскай навуцы здзейснена гістарычная і тэарэтычная рэканструкцыя біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі ХІХ – пачатку ХХ стагоддзя. Дадзены феномен прадстаўлены і прааналізаваны як цэласная сістэма даследчай, выкладчыцкай, багаслоўска-апалагетычнай і рэлігійна-асветніцкай дзейнасці. Асабліва падкрэсліваецца матыў персанальнай рэпрэзентацыі даследчых і дыдактычных практык у сферы бібліязнаўства, даследаванні якіх сталі магчымымі шляхам выкарыстання біяграфічнага і прасапаграфічнага аналізу.

Уводзіны. Актуальнай задачай у сферы рэлігійных і багаслоўскіх штудый ва Украіне з’яўляецца вывучэнне станаўлення і развіцця айчыннай традыцыі біблейскіх даследаванняў як у сувязі з еўрапейскім кантэкстам, так і з улікам лакальнай культурнай і канфесійнай спецыфікі. Цэлая прафесійная супольнасць, што займалася вывучэннем Бібліі, яе выкладаннем і папулярызаваннем, паўстала ў Кіеўскай духоўнай акадэміі на працягу ХІХ – пачатку ХХ стагоддзя.

Кіеўскае бібліязнаўства ўпершыню стала аб’ектам аналізу ў другой палове ХІХ – на пачатку ХХ стагоддзя. У прыватнасці, пра гэта сведчаць нарысы па гісторыі вывучэння і выкарыстання Бібліі ў айчыннай праваслаўнай культуры; працы па гісторыі Кіеўскай духоўнай акадэміі; працы, прысвечаныя праблемам развіцця бібліязнаўства ў Расійскай імперыі, эвалюцыі праваслаўнага багаслоўя ў цэлым [13; 27; 28; 31; 35; 37; 38; 55; 62; 64; 66]. Першыя ацэнкі персанальнага ўнёску вядучых даследчыкаў Бібліі з Кіеўскай духоўнай акадэміі змяшчаліся ва ўспамінах, юбілейных і памятных выступках, некролагах, напісаных іх вучнямі і калегамі [гл., напр.: 10; 12; 61].

Перапынак у развіцці кіеўскай багаслоўскай культуры і адсутнасць непасрэдных стымулаў да яе навуковага вывучэння прывялі да таго, што бібліязнаўчая спадчына Кіеўскай духоўнай акадэміі была цалкам забытая ў свецкай савецкай і ранняй постсавецкай гістарыяграфіі. Вывучэнне гісторыі праваслаўнай біблейскай навукі было адноўлена царкоўнымі аўтарамі ў сярэдзіне 1980-х гадоў на хвалі савецкай лібералізацыі. Але яны звярталі ўвагу перадусім на Маскоўскую і Санкт-Пецярбургскую духоўныя акадэміі. Працы з Кіеўскай духоўнай акадэміі разглядаліся да пачатку 2000-х гадоў толькі як складовая частка “дарэвалюцыйнага” праваслаўнага бібліязнаўства [1; 29; 36; 60]. “Агульнарасійскі” погляд, адсутнасць арыгінальнасці, празмерная абстрактнасць або фрагментарнасць былі агульнымі хібама такіх даследаванняў.

Толькі ў 2000-х гадах пачалося параўнальнае рэгулярнае вывучэнне бібліязнаўчай спадчыны Кіеўскай духоўнай акадэміі, перадусім айчыннымі даследчыкамі. Такім чынам, праявілася імкненне да больш глыбокага даследавання гісторыі рэлігійнага і багаслоўскага развіцця ва Украіне. Былі здзейснены першыя крокі ў даследаванні прац некаторых кіеўскіх прафесараў ХІХ – пачатку ХХ стагоддзя [гл., напр.: 30; 33; 63; 65]. Гэтыя пошукі былі пераважна ўпісаныя ў больш шырокі гісторыка-царкоўны, гісторыка-філасофскі і гісторыка-багаслоўскі кантэкст або ў кантэкст гісторыі ўсходазнаўчых штудый ва Украіне. Вывучэнне інстытуцыйных асноў біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі, а тым больш бібліязнаўчых прац выхаванцаў або выкладчыкаў Акадэміі, заставалася эпизадным.

Нашыя намаганні на працягу апошняга дзесяцігоддзя былі накіраваны на адрэджэнне гэтага напрамку навуковых даследаванняў як для свецкай, так і для царкоўнай навукі. У выніку чаго зроблена наступнае:

- ажыццёўлены комплексны аналіз свецкай і царкоўнай гістарыяграфіі пытання; вызначаны тэарэтычныя прынцыпы даследавання тэмы;
- сфарміравана крынічная база даследавання на аснове гістарычных дакументаў і першакрыніц, часта малавядомых;
- выяўлены гістарычныя, культурныя, рэлігійныя ўмовы і фактары станаўлення біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі ХІХ – пачатку ХХ стагоддзя;
- рэканструювана сістэма біблейскай адукацыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі ўказанага перыяду – структура, змест, методика, дыдактыка;
- вызначаны праблематыка, прадметна-тэматычная структура і жанравыя асаблівасці біблейскіх даследаванняў у Кіеўскай духоўнай акадэміі; выяўлены канкрэтныя навукова значныя вынікі;
- асэнсаваны досвед прафесараў і выхаванцаў Кіеўскай духоўнай акадэміі ў сферы папулярнага выкарыстання біблейскіх ведаў у катэхітычных, асветніцкіх, місіянерскіх практыках;

- визначаны змест і спецыфіка біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі ў кантэксте задач праваслаўнага багаслоўя і царкоўнай адміністрацыі;
- высветлены асаблівасці сувязяў і ўзаемадзеянняў даследчыцкіх практык кіеўскіх навукоўцаў з еўрапейскай і сусветнай біблейскай навукай;
- выяўлены месца і роля Кіеўскай духоўнай акадэміі ў развіцці праваслаўнага бібліязнаўства ва Украіне.

Визначаючы метадалогію даследавання, мы зыходзілі з устаноўкі на вывучэнне традыцыі біблейскіх штудый як гісторыі засваення сакральнага тэксту, дамінантнага ў айчынай рэлігійнай культуры. Таму аналіз эвалюцыі бібліязнаўчай традыцыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі ў межах храналагічна працягла адрэзку часу вызначыў выкарыстанне гісторыка-генетычнага і гісторыка-тыпалагічнага метадаў, а даследаванне яе арганізацыі і структуры ажыццёўлена з дапамогай структурна-функцыянальнага аналізу. Культурна-асветніцкі і рэлігійны кантэксты, ідэйныя і інстытуцыйныя фактары фарміравання бібліязнаўчага дыскурсу ў Кіеўскай духоўнай акадэміі XIX – пачатку XX стагоддзя вывучаліся на аснове культуралагічнага, кантэкстуальнага і кампаратывісцкага падыходаў. Вывучэнне гістарычных крыніц, іх мовы, тэрміналогіі, наратываў адбывалася шляхам выкарыстання тэкстуальнага, лексіка-тэрміналагічнага, фармальна-жанравага, сюжэтна-кампазіцыйнага, праблемна-зместавага і кантэнт-аналізу. Герменеўтычны і ідэйна-канцэптואльны аналіз навуковай і багаслоўскай творчасці кіеўскіх даследчыкаў Бібліі даў магчымасць выявіць іх ідэйныя, светапоглядныя арыентацыі, тэарэтычныя асновы і навукова значныя вынікі іх даследаванняў.

У выніку сфарміраваны погляд на біблейскія штудыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі XIX – пачатку XX стагоддзя як на адлюстраванне тагачасных навуковых, багаслоўскіх, маральна-этычных, сацыяльных, дыдактычных уяўленняў. Дадзены феномен, акрамя таго, сфарміраваўся як інстытуцыяналізаваная супольнасць, якая грунтавалася на сістэме асветніцкіх, даследчыцкіх і выхаваўчых практык. Надзвычай важна таксама тое, што біблейская навука ў Кіеўскай духоўнай акадэміі паўстала не толькі як феномен багаслоўскай і гуманітарнай культуры таго часу, але і як праява персанальнай творчасці яе прадстаўнікоў. Адпаведна, прымяненне элементаў праспаграфічнага аналізу абумовіла акцэнт на спецыфічных для соцыуму, эпохі і канфесій спосабах вытворчасці і трансляцыі бібліязнаўчых ведаў, на іх выяўленні ў доведзе пэўнай прафесійнай групы і яе асобных прадстаўнікоў.

Ad fontes: значэнне стараўкраінскіх матываў рэлігійна-нацыянальнага самавызначэння і ўплывы кіева-магілянскай традыцыі. Перадумовы станаўлення традыцыі біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі сфарміраваліся на працягу XVI–XVIII стагоддзяў. Айчынная традыцыя вывучэння Бібліі паўстала ў сувязі з агульнаеўрапейскім матывам рэлігійна-нацыянальнага самавызначэння. Найбольш вядомыя ва ўкраінскай гісторыі біблейскія рукапісы і друкаваныя выданні XVI стагоддзя (Астрожская Біблія, Перасопніцкае Евангелле, Крэхоўскі Апостал) адлюстроўвалі зацікаўленасць культурнай эліты ў асвеце і дохоўным росце суайчыннікаў. Біблейскі тэкст і каментары да яго святых айцоў сталі асновай багаслоўска-катэхітычных, літургічных, гамілетычных, маралістычных і эклезіястычных твораў стараўкраінскіх кніжнікаў. Літургічнае засваенне Бібліі ў XVI стагоддзі суправаджалася з яе выкарыстаннем у палеміцы з каталікамі і пратэстантамі; сцвярджалася містычнае, “духоўнае” прачытанне Святога Пісьма ў супрацьвагу заходнім “сілагізмам”. Адначасова пэўныя аспекты тлумачэння Бібліі праваслаўнымі ўкараняліся ў тагачасны еўрапейскі духоўны і асветны кантэкст. Так, ужо з канца XVI стагоддзя ў праваслаўных брацкіх школах і Астрожскай школе, а з XVII стагоддзя ў Кіеўскім калегіюме (Акадэміі) зарадзіліся асновы выкладання біблейскіх ведаў [22, с. 17–30].

У XVIII – на пачатку XIX стагоддзя ў Кіева-Магілянскай акадэміі быў назапашаны значны корпус біблейскай літаратуры – біблейскіх тэкстаў і каментараяў. Там быў рэпрэзентаваны еўрапейскі досвед засваення Бібліі. Гэтая літаратура стала асновай біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі XIX – пачатку XX стагоддзя. Шэраг выдатных прадстаўнікоў Кіева-Магілянскай акадэміі прадэманстравалі характэрныя для свайго часу еўрапейскія паводле сваёй сутнасці трансфармацыі ў даследаванні Бібліі. Ужо тады адбываўся пераход ад арыентацыі на тлумачэнні святых айцоў да прачытання Бібліі скрозь прызму навукі: тэкстуальнай, філалагічнай, літаратурнай, гістарычнай крытыкі. Нараджаліся біблейска-гебраіцкія штудыі, біблейска-перакладчыцкая справа, акадэмічнае выкладанне біблейскіх ведаў на падставе навукова абгрунтаваных практыкаванняў з галіны герменеўтыкі і экзагезы [25, с. 100–107].

Бібліялагічная адукацыя ў Кіеўскай духоўнай акадэміі XIX – пачатку XX стагоддзя. Эвалюцыя выкладання ведаў пра Біблію ў Кіеўскай духоўнай акадэміі на працягу XIX – пачатку XX стагоддзя адбывалася пад адміністрацыйным і дыдактычным уздзеяннем так званых акадэмічных Статутаў 1814, 1869, 1884, 1910 гадоў, якія рэгулявалі развіццё багаслоўскай адукацыі. На працягу XIX стагоддзя мела месца паступовая сістэматызацыя і дысцыплінарная дыферэнцыяцыя біблейскай адукацыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі. Вылучыліся такія прадметы: “Святое Пісьмо Старога Запавету”; “Святое Пісьмо Новага Запавету”; “Біблейская гісторыя”; “Яўрэйская мова і біблейская археалогія”, якія ў сваю чаргу падзяляліся на “абавязковыя” і “спецыяльныя” або “групавыя”. Пераемнасць у выкладанні гэтых прадметаў

забеспечвалася прадстаўнікамі некалькіх пакаленняў акадэмічнай прафесуры. У 1860–1880-я гады тут выкладала плеяда выхаванцаў Кіеўскай духоўнай акадэміі: Стэфан Сольскі, Якім Алясніцкі, Арсеній Царэўскі, Фёдар Пакроўскі, Уладзімір Рыбінскі, Дзмітрый Багдашэўскі, протаіерэй Аляксандр Глаголеў. На пачатку XX стагоддзя ў адпаведнасці з акадэмічным Статутам 1910 года, былі заснаваны дадатковыя кафедры Старога і Новага Запавету і да працы далучыліся новыя выкладчыкі: Міхаіл Пасноў, Віктар Іваніцкі, Рыгор Паповіч, Міхаіл Смірноў, Мікалай Бесарабаў. Статус Кіеўскай духоўнай акадэміі як установы царкоўнай адукацыі вызначыў дамінаванне апалагетычных задач і ўстановак у выкладанні Бібліі. Асабліва гэта выявілася ў патрабаваннях да пісьмовых прац студэнтаў Кіеўскай духоўнай акадэміі на біблейскую тэматыку. Найбольш актуальнымі напрамкамі тэарэтычных пошукаў прафесараў Кіеўскай духоўнай акадэміі ў сферы выкладання Бібліі былі “павышэнне якасці ісагагічных (прапедэўтычных) прадмоваў”, “стварэнне школьнай тлумачальнай Бібліі”, “паляпшэнне ўзроўню выкладання Бібліі”, асабліва біблейскіх моў, у праваслаўных біблейскіх школах. Кіеўскія бібліязнаўцы таксама сфармулявалі асноўныя патрабаванні да выкладання ведаў пра Біблію, стварылі ўзор ідэальнага апалагетычнага падручніка па біблейскай гісторыі з увядзеннем у навучальны працэс богаслужэбна-дыдактычных распрацовак заходніх бібліястаў-апалагетаў [21, с. 76–83; 22, с. 81–107, 119–139].

Працэс выкладання арыгінальных біблейскіх моў (старажытнаўрэйскай і грэчаскай) быў важным фактарам развіцця бібліязнаўства ў Кіеўскай духоўнай акадэміі. Тут яшчэ з “магілянскіх часоў” [39] склалася адна з найбольш старажытных традыцый айчынай праваслаўнай гебрыістыкі (Іван Максімовіч, Мікалай Гуляеў, Якім Алясніцкі, протаіерэй Аляксандр Глаголеў). У Кіеўскай духоўнай акадэміі планерна адбывалася аб’яднанне вывучэння старажытнаўрэйскай мовы з вывучэннем біблейскай археалогіі. Гэтым самым выкладчыкі стваралі гісторыка-лінгвістычны фундамент для вывучэння біблейскіх старажытнаўрэйскай і грэчаскай моў як “біблейскіх” было актуальным на працягу ўсяго XIX стагоддзя. Яшчэ адной праблемай стала ўспрыманне праваслаўнымі еўрапейскіх здабыткаў у галіне даследавання біблейскіх тэкстаў і метадалогіі перакладчыцкай працы. У прыватнасці, гэта азначала выкарыстанне яўрэйскага «масарэцкага» тэксту побач з Септуагінтай для праваслаўных перакладаў Бібліі і праваслаўнай экзагезы [15, с. 56–64].

Пытанне пра сістэматычнае вывучэнне ў праваслаўных духоўных навучальных установах старажытнаўрэйскай і грэчаскай моў як “біблейскіх” было актуальным на працягу ўсяго XIX стагоддзя. Яшчэ адной праблемай стала ўспрыманне праваслаўнымі еўрапейскіх здабыткаў у галіне даследавання біблейскіх тэкстаў і метадалогіі перакладчыцкай працы. У прыватнасці, гэта азначала выкарыстанне яўрэйскага «масарэцкага» тэксту побач з Септуагінтай для праваслаўных перакладаў Бібліі і праваслаўнай экзагезы [15, с. 56–64].

Важным і спецыфічным для Кіеўскай духоўнай акадэміі стала асэнсаванне праблем папулярнага прадстаўлення Бібліі, у прыватнасці ў школе і ў місіянерскай дзейнасці (Фёдар Пакроўскі, протаіерэй Аляксандр Глаголеў, Уладзімір Рыбінскі) [8; 11; 51; 53]. Абагульняючы замежны досвед папулярызацыі Бібліі, кіеўскія прафесары адмаўлялі рацыяналістычна-крытычную інтэрпрэтацыю. Але адначасова яны станоўча ўспрымалі выкарыстанне дапаможных “тэхнічных” сродкаў вывучэння Бібліі. “Школьная” папулярызацыя Бібліі павінна была стаць сродкам пераадолення рэлігійнага індэферэнтызму і прыладай праваслаўнай апалагетыкі [20, с. 44–50].

Крытычнае ж асэнсаванне на пачатку XX стагоддзя досведу выкарыстання Бібліі ў праваслаўным місіянерстве і міжканфесійнай палеміцы (Уладзімір Рыбінскі) прыводзіла да высновы, што якасная папулярызацыя Бібліі неаддзельная ад яе навуковага даследавання. Разам з тым існавала складанасць угаднення акадэмічнага засваення Бібліі з яе місіянерскай і палемічнай прэзентацыяй, паколькі правядзенне навуковых працэдур аналізу і рацыяналізаваных правіл біблейскай экзагезы мусіла спалучацца са спрашчэннем і ўніфікацыяй біблейскіх тлумачэнняў дзеля сцвярджэння царкоўных дагматаў і культуры сярод малаадукаванага народу [24, с. 23–31].

Бібліязнаўчыя штудыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі ў XIX – на пачатку XX стагоддзя: еўрапейскі і айчыны кантэксты. Аналіз публікацый прафесараў Кіеўскай духоўнай акадэміі – даследчыкаў Бібліі – паказвае, што іх навуковая дзейнасць тут адбывалася пад уплывам розных культурных і ідэалагічных фактараў. Пазітыўным момантам было паступовае ўмацаванне багаслоўскай адукацыі, развіццё навукова-выдавецкай дзейнасці і багаслоўскай перыёдыкі. Негатыўны ўплыў мела ідэалагічная цензура.

У Кіеўскай духоўнай акадэміі спачатку актуальнымі напрамкамі дзейнасці былі: пераклады Бібліі і патрыстычных каментараў да яе, палеаграфічныя, тэксталагічныя і філалагічныя пошукі, даследаванні ў сферы розных бібліялагічных дысцыплін і напрамкаў. Таму акцэнт на філалагічнай апрацоўцы бібліі, выкарыстанне Масарэцкага тэксту і яго аўтарскіх перакладаў сталі выразнай “лакальнай” асаблівасцю вучэбных лекцый і даследчыцкіх прац.

Паступова развіваліся такія напрамкі даследаванняў, як біблейская ісагогіка, біблейская экзагеза, біблейская археалогія і культура; кампаратыўнае вывучэнне біблейскай традыцыі ў кантэксце старажытных культур; вывучэнне біблейскіх апокрыфаў; гістарычная і літаратурная крытыка Бібліі. Пачалося асэнсаванне бібліязнаўчых даследаванняў як сферы ўзаемадзеяння навуковых і рэлігійных ведаў, якое адбывалася на глебе крытычна-апалагетычнага засваення дадзеных заходняй біблейскай навукі.

Развівалася прафесійная навуковая камунікацыя. Яе характэрнай формай стала магутная традыцыя бібліяграфічнай крытыкі: агляды, рэцэнзіі, прысвечаныя творам іншаземных і расійскіх бібліястаў. Дру-

гой формай быў удзел выдатных прафесараў-біблістаў Кіеўскай духоўнай акадэміі ва ўсерасійскіх навукова-багаслоўскіх праектах, перадусім ва ўкладанні “Тлумачальнай Бібліі Лапухіна” і “Праваслаўнай багаслоўскай Энцыклапедыі”. Прыкметным быў унёсак не толькі штатных выкладчыкаў Бібліі, але і шматлікіх выкладчыкаў і выхаванцаў Кіеўскай духоўнай акадэміі, якія спалучалі свае біблейскія штудыі з працай у іншых галінах багаслоўя ці царкоўнай гісторыі [14, с. 51–60].

Адным з ключавых аспектаў праваслаўных біблейскіх штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі сталі даследаванні царкоўнаславянскага тэксту Бібліі як крыніцы айчынай літургічнай традыцыі і індикатара аўтэнтычнасці расійскіх біблейскіх перакладаў. Гэтыя даследаванні спалучаліся з развіццём тэхнік супастаўлення і аналізу рукапісных традыцый і старадрукаў, метадаў тэксталагічнага, лінгвістычнага, літаратурнага аналізу. Распрацоўку дадзенай тэматыкі стымулявалі конкурсы навуковых прац і адпаведныя прэміі (напрыклад, Макараўская і Іосіфаўская). Сярод “лакальных” здабыткаў дадзенага навуковага напрамку неабходна адзначыць даследаванні гісторыі Астрожскай Бібліі (Стэфан Сольскі) і рукапісных славянскіх Евангелляў з кіеўскіх кнігасховішчаў (Рыгор Крыжаноўскі) [32; 58]. Гэтыя працы атрымалі істотнае значэнне дзякуючы асабліваму статусу кіеўскай культуры ў захаванні і трансляцыі багаслоўскага і літургічнага досведу праваслаўнай Царквы ў славянскім свеце [23, с. 121–130].

Спецыялісты з Кіеўскай духоўнай акадэміі на працягу XIX стагоддзя прымалі ўдзел у выпрацоўцы расійскага перакладу Бібліі. Размова ідзе перадусім пра працу пад эгідай Расійскага біблейскага таварыства і падчас падрыхтоўкі так званага Сінадальнага перакладу (Іван Максімовіч, Мікалай Гуляеў, епіскап Парфірый (Успенскі), Якім Алясніцкі) [гл., напр.: 26; 34; 52]. Кіеўскія выкладчыкі зрабілі таксама ўнёсак і ў стварэнне герменеўтычнай праграмы інтэрпрэтацыі Сінадальнага перакладу. Такім чынам, была пачатая традыцыя расійскіх “тлумачальных Біблій”. Ключавымі ў іх сталі правілы ўнясення тлумачальных заўваг да расійскага тэксту павучальных кніг Старага Завету 1877 года (Якім Алясніцкі) [44]. Папулярнае тлумачэнне Сінадальнага перакладу атрымлівалася шляхам выкарыстання лінгвістычнага аналізу, звароту да гістарычнага і культурнага кантэксту біблейскіх апавяданняў. Гэтая праца спрыяла прымнажэнню ў Кіеўскай духоўнай акадэміі каштоўнага герменеўтычнага досведу прымянення навуковых дадзеных адпаведна да патрэб праваслаўнай экзагезы. Такі досвед быў карысны для праваслаўнай біблейскай адукацыі, асветы, місіянерства. Можна меркаваць, што пад уплывам “правіл” Алясніцкага напрыканцы XIX – на пачатку XX стагоддзя адбываліся і дыскусіі аб выкладанні Святога Письма і яго выкарыстанні ў місіянерскіх практыках, і спробы стварэння “школьнай Бібліі”, і з’яўленне “тлумачальнай Бібліі Лапухіна” [17, с. 56–63].

Спецыфічнымі былі таксама кантакты праваслаўных даследчыкаў XIX – пачатку XX стагоддзя з заходняй біблейскай навукай, асабліва з яе рацыяналістычнымі і ліберальнымі накірункамі. Гэтыя кантакты вызначаліся, з аднаго боку, патрэбамі ў развіцці навуковых дасягненняў Захаду, а з другога – патрэбай апалогіі праваслаўнага вучэння перад заходняй “негатыўнай” біблейскай крытыкай.

У 1860–1870-я гады для Кіеўскай духоўнай акадэміі былі актуальнымі стратэгіі аналізу і абвяржэння “негатыўнай” біблейскай крытыкі [37, с. 142–148], гісторыка-багаслоўскай ацэнкі рацыяналістычных трансфармацый у еўрапейскіх біблейскіх даследаваннях Новага часу (С.М. Сольскі) [54, с. 497–502; 56, с. 598–599; 57, с. 249, 271–275; 59, с. 363]. Істотнае значэнне мела апалагетычна арыентаванае супастаўленне тэалагічнага і навуковага падыходаў. З 1880-х гадоў бібліязнаўчая палеміка з заходнімі даследчыкамі праводзілася ў Кіеўскай духоўнай акадэміі пераважна па наступных пытаннях: выкарыстанне гістарычнага эвалюцыянізму і гістарычнай крытыкі для аналізу генэзісу, аўтарства і дакладнасці біблейскіх кніг; магчымасць рацыянальнай праверкі біблейскіх пасланняў дадзенымі канкрэтных навук. Кіеўскія даследчыкі пастаянна знаходзілі ў заходніх творах прыклады барацьбы “спірытулістычных” і “натуралістычнакрытычных” поглядаў на біблейскую гісторыю, прыклады “традыцыйна-апалагетычнага супраціўлення”, накіраванага супраць рацыяналістычных тэорый. Еўрапейскіх бібліязнаўцаў апалагетычнага накірунку лічылі аб’ектыўнымі саюзнікамі праваслаўных. Дыскусія з іншавернымі канцэпцыямі, асабліва радыкальнымі, стала неад’емнай часткай развіцця біблейскай навукі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі. Яна спрыяла засваенню навуковых герменеўтычных і даследчыцкіх прыёмаў, прыцягненню да комплекснага вывучэння Бібліі гісторыі, археалогіі, палеаграфіі, лінгвістыкі, літаратуразнаўства і г.д. [67, S. 191–200].

Праблемнае поле кіеўскага духоўна-акадэмічнага бібліязнаўства XIX – пачатку XX стагоддзя: прыклады персанальнай рэпрэзентацыі. Намі быў спецыяльна прааналізаваны ўнёсак шэрагу выдатных прафесараў Кіеўскай духоўнай акадэміі XIX – пачатку XX стагоддзя да біблейскіх штудый у акадэміі. У даследаваннях гэтых навукоўцаў сцвярджалася ідэнтычнасць праваслаўных біблейскіх штудый, адбывалася прагрэсіўнае супастаўленне багаслоўскай і навуковай парадыгмаў мыслення, ствараліся новыя метадалагічныя сінтэзы, па-новаму ўсведамлялася эўрыстычная каштоўнасць традыцыйнай праваслаўнай спадчыны.

Так, менавіта ў Кіеўскай духоўнай акадэміі ўпершыню была сфармулявана задача стварэння праваслаўнай ісагагічнай прапедытыкі і былі прапанаваны шляхі яе вырашэння на годным навуковым узроўні (Стэфан Сольскі) [59, с. 358–376]. Асноўным прынцыпам быў не толькі гістарычны, але і

дагматычны падыход, здольны абараніць ад рацыяналістычнай крытыкі святасць Бібліі. Царкоўнае паданне разглядалася як гістарычная крыніца для доказу аўтэнтычнасці біблейскага тэксту, а гістарычная крытыка Бібліі знаходзіла апалагетычныя аргументы для абгрунтавання сведчанняў царкоўнай традыцыі [18, с. 95–109]. Такія ўстаноўкі пераклікаліся з інтэнцыямі іншых кіеўскіх даследчыкаў Бібліі. Напрыклад, яны рэалізаваліся ў лекцыях па Новым Запавеце вядомага даследчыка – вучня і пераемніка Сольскага Дзмітрыя Багдашэўскага [гл. 3].

Своеасабліва былі прадстаўлены ў Кіеўскай духоўнай акадэміі такія прадметы, як біблейская археалогія, вывучэнне старажытнай біблейскай культуры, яе параўнальны аналіз з іншымі культурамі. Працы шматлікіх кіеўскіх даследчыкаў прадэманстравалі засваенне першаснага археалагічнага матэрыялу, самастойныя спробы гістарычных рэканструкцый, ініцыяваныя археалагічнымі знаходкамі на Блізкім Усходзе на працягу XIX – пачатку XX стагоддзя. Тыпова “кіеўскай” рысай з’яўлялася эвалюцыя ад эмпірычнага апісання да тэарэтычных абагульненняў, канкрэтызацыя метадалагічных прынцыпаў і патрабаванняў да біблейскай археалогіі як навукі. Гэтая эвалюцыя была ўвасоблена ў біблейска-археалагічных пошуках Якіма Алясніцкага [43; 48; 49; 50]. У выніку спалучэння рэцэпцыі здабыткаў тагачаснай сусветнай біблейскай археалогіі з уласным даследчыцкім досведам ён стаў адным з першых у Расійскай імперыі спецыялістаў у дадзенай навуковай дысцыпліне. Асобная ўвага належыць творам даследчыка [45; 46], у якіх адлюстроўваліся яго асабістая метадалогія, герменеўтыка, вырашэнне канкрэтных пазнавальных задач, у прыватнасці даследаванні і ацэнкі аўтэнтычнасці археалагічных знаходак, што прэтэндуюць на ролю артэфактаў біблейскай гісторыі [19, с. 73–80]. Развіццё ў Кіеўскай духоўнай акадэміі археалогіі, ініцыяванае замежнымі і ўласнымі здабыткамі, адбывалася ва ўмовах аб’ектыўнага ўзаемадзеяння яе апалагетычнага і навуковага аспектаў.

На працягу XIX стагоддзя ў Кіеўскай духоўнай акадэміі актуальнымі сталі пытанні тэкстуальнай, філалагічнай і літаратурнай крытыкі Бібліі. Этапнымі ў станаўленні кіеўскай праваслаўнай біблейскай тэксталогіі сталі персанальныя спробы крытычнага разгляду гісторыі агульнапрынятага старажытна-яўрэйскага тэксту (Якім Алясніцкі) [47]. Яны грунтаваліся на гістарычным падыходзе, на аналізе інтэлектуальнага і рэлігійнага кантэксту, на дэманстрацыі канструктыўных з філалагічнага і гістарычнага пункту гледжання аспектаў параўнання розных тэкстуальных традыцый. Яскравым стаў таксама аналіз Я. Алясніцкім старажытна-яўрэйскай старазапаветнай паэзіі [42]. Пытанне пра біблейскую літаратурную форму набыло тут першачарговае герменеўтычнае значэнне, а герменеўтыка біблейскай паэтыкі атрымала дагматычны сэнс. Алясніцкі прапаноўваў канструктыўнае прыняцце рэсурсаў лінгвістыкі і літаратуразнаўства для даследавання Бібліі. Даследчык крытычна асэнсаваў папярэдні досвед пастаноўкі і вырашэння праблемы вызначэння спецыфікі біблейскай паэзіі, пабудаваў уласную канцэпцыю старазапаветнай паэтыкі, абгрунтаваў навуковую і багаслоўскую значнасць старажытна-яўрэйскага тэксту Бібліі. Якім Алясніцкі ўвасабляў у сабе ўнікальны досвед выкарыстання тэкстуальнай, філалагічнай і літаратурнай крытыкі Бібліі для аналізу канкрэтных старазапаветных кніг і старазапаветнай паэтыкі ў цэлым. Гэты досвед стаў узорным для айчыннага багаслоўя і біблейскіх штудый.

Напрыканцы XIX – пачатку XX стагоддзя ў Кіеўскай духоўнай акадэміі паўстала магутная своеасаблівая “кіеўская версія” праваслаўнай біблейскай апалагетыкі. Вядомыя прафесары – даследчыкі Бібліі, разглядаючы розныя пытанні яе паходжання і гістарычнасці, абгрунтавалі звышнатуралістычнае, тэлеалагічнае, правідэнцыяльнае бачанне гістарычнага працэсу, гістарычнасць біблейскіх апавяданняў, адзінства Старога і Новага Запаветаў (Фёдар Пакроўскі, Уладзімір Рыбінскі, протаіерэй Аляксандр Глаголеў, Дзмітрый Багдашэўскі) [2; 3; 6; 8; 11; 51; 53]. Своеасабліваць “кіеўскай версіі” біблейскай апалагетыкі вызначалася перадусім агульнавядомымі ў тагачаснай Расійскай імперыі пытаннямі і выклікамі (супрацьстаянне “баўра-вельгаўзенаўскай” школе “негатыўнай крытыкі”; “крытычныя выступы” Л.М. Талстога). Аднак існавала і кіеўская спецыфіка: біблейскае асэнсаванне “яўрэйскага пытання” або “дэпалітызацыя” дагматычных пытанняў [9; 11, с. 362–364]. Яскравай асаблівасцю кіеўскай біблейскай апалагетыкі была таксама інтэнцыя да вырашэння не толькі багаслоўскіх, але і навучальна-дыдактычных і ідэйна-асветніцкіх задач. Апалагетычны матэрыял павінен быў вызначаць і навуковыя даследаванні, і школьнае навучанне Бібліі, і маральна-выхаваўчае яе выкарыстанне.

Адначасова на пачатку XX стагоддзя праваслаўная біблейская апалагетыка была цесна звязаная з навуковым мысленнем і даследаваннем. Так, прызнанне гістарычнага развіцця рэлігійнасці ў людзей рабіла магчымым выкарыстанне кампаратыўнага падыходу; апраўдвалася ўжыванне актуальнага навуковага матэрыялу для вырашэння канкрэтных даследчыцкіх задач дзеля пазбягання спекуляцый. Пошукі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі эфектыўнага ўзаемадзеяння навукі і багаслоўя на біблейскай глебе сведчылі пра станаўленне перспектыўнай герменеўтычнай стратэгіі, актуальнай для развіцця праваслаўнай біблейскай навукі ў наш час.

Заклучэнне. На аснове вывучэння твораў кіеўскіх выкладчыкаў-бібліязнаўцаў, а таксама ўпершыню ўведзеных у навуковы зварот інстытуцыйных і навучальна-метадычных дакументаў Кіеўскай духоўнай акадэміі праведзена рэканструкцыя сістэмы бібліязнаўчай адукацыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі.

Вывяўлена, што галоўнай прыкметай яе інстытуцыйнага афармлення стаў прадметна-дысцыплінарны падзел паміж кафедрамі Святога Письма Старога і Новага Запавету, біблейскай гісторыі, біблейскай археалогіі і старажытнаўрэйскай мовы, які карэляваў са зместам такіх даследчыцкіх накірункаў, як біблейская ісагогіка, біблейская археалогія і культура, біблейская тэксталагія, даследаванні біблейскіх моў і перакладаў, гістарычная і літаратурная крытыка Бібліі, біблейская экзагега і багаслоўе.

Сістэматычны аналіз дыдактычнага тэарэтызавання выбітных кіеўскіх выкладчыкаў-біблізнаўцаў дазволіў выявіць, што іх пошукі і намаганні былі накіраваны на ўзмацненне ролі вывучэння Бібліі ў багаслоўскай адукацыі, павышэнне якасці вывучэння біблейскіх моў і стварэнне ўзорных біблізнаўчых падручнікаў. Пры гэтым дыдактычныя падыходы азначаных біблізнаўцаў грунтаваліся на абароне аўтэнтычнасці, дакладнасці, цэласнасці біблейскага тэксту адпаведна задачам царкоўнай багаслоўскай адукацыі, катэхізацыі, місіянерства і выхавання.

Вызначаная ў ходзе даследавання прадметна-тэматычная структура біблізнаўчых штудый у Кіеўскай духоўнай акадэміі XIX – пачатку XX стагоддзя ўключала ў сябе пераклады Бібліі, даследаванні ў галіне біблейскай ісагогікі, экзагега і багаслоўя, вывучэнне біблейскай гісторыі і археалогіі, даследаванні біблейскай апокрыфікі, тэксталагічную, філалагічную, літаратурную і гістарычную крытыку Бібліі. Значныя навуковыя вынікі штудый кіеўскіх выкладчыкаў былі адлюстраваны ў тэксталагічнай і філалагічнай апрацоўцы Бібліі (крытычнае параўнанне царкоўнаславянскага і масарэцкага тэкстаў, навуковае і навучальнае выкарыстанне аўтарскіх біблейскіх перакладаў), у біблейскай археалогіі (эвалюцыя ад апісання першаснага эмпірычнага матэрыялу да гісторыка-культурных рэканструкцый і тэарэтычных абгульненняў), у біблейскай ісагогіцы (абгрунтаванне праваслаўных ісагагічных лекцый на аснове ўзаемадзеяння гістарычнага і дагматычнага падыходаў), у літаратурнай крытыцы Бібліі (канструктыўнае выкарыстанне здабыткаў тагачаснага мова- і літаратуразнаўства для аналізу старажытнаўрэйскай старазапаветнай паэтыкі), у біблейскай герменеўтыцы і экзагега (тлумачэнне расійскага Сінадальнага перакладу шляхам моўнага і гісторыка-культурнага аналізу).

Эўрыстычная і метадалагічная каштоўнасць парадэгмы біблізнаўчых даследаванняў, што складалася ў Кіеўскай духоўнай акадэміі на працягу XIX – пачатку XX стагоддзя, палягала ў крытычным засваенні замежных крыніц, у прыцягненні актуальных навуковых дадзеных, даследчыцкіх падыходаў і тэхнік, у імкненні да балансу паміж адданасцю дагматычнай традыцыі і захаванні патрабаванняў навуковай рацыянальнасці; пры гэтым выяўлена, што асноўны вектар развіцця праваслаўнага біблізнаўства ў Кіеўскай духоўнай акадэміі вызначаўся і карэктаваўся царкоўна-апалагетычнымі запытамі адносна даследчыцкага пошуку і канфесійнай спецыфікай навучальнай установы.

Спецыфіка засваення кіеўскімі выкладчыкамі дасягненняў сусветнага біблізнаўства, абумоўленая ідэйна-канфесійнымі задачамі духоўнай акадэміі, палягала ў даследчыцка-дыдактычнай рэцэпцыі прац іншаземных даследчыкаў-“артадоксаў” і адмаўленні рацыяналістычнай біблейскай крытыкі шляхам абароны традыцыйнай атрыбутыкі і аўтэнтычнасці біблейскіх тэкстаў, параўнання іх літаральнага і сімвалічнага тлумачэння, вызначэння пазнавальных магчымасцей і межаў іх гістарычнай інтэрпрэтацыі. Крытыка рацыяналізму ажыццяўлялася кіеўскімі выкладчыкамі на аснове прыняпаў сакральнасці Бібліі, гістарычна-дагматычнага адзінства Пісання і Падання, зверхнатуралізму і правідэнцыялізму. Адначасова прызнанне імі эвалюцыі рэлігійнасці чалавецтва, абумовіла магчымасць выкарыстання гістарычнага і кампаратыўнага падыходаў, спрыяючы зараджэнню ў Кіеўскай духоўнай акадэміі элементаў “протарэлігізнаўства” на падставе біблейскіх даследаванняў.

Папулярызация ведаў пра Біблію ў Кіеўскай духоўнай акадэміі напрыканцы XIX – пачатку XX стагоддзя адбывалася шляхам стварэння правіл папулярных біблейскіх тлумачэнняў, праектаў “школьных Біблій”, публічнай прапаганды грамадскага значэння і маральнай каштоўнасці Святога Письма, распрацоўкі метадых прымянення Бібліі ў катэхітычнай і місіянерскай працы. Пры гэтым выявіўся супярэчлівы характар узгаднення кіеўскімі біблізнаўцамі акадэмічнага засваення Бібліі з яе канфесійна адаптаванай да масавай рэлігійнай свядомасці прэзентацыі ў практыках катэхізацыі, міжканфесійнай палемікі і місіянерства.

Усё гэта сведчыць пра наяўнасць сфарміраванай на працягу XIX – пачатку XX стагоддзя традыцыі духоўна-акадэмічнага біблізнаўства, адлюстраванай у дзейнасці цэласнай даследчыцка-выкладчыцкай супольнасці, аб’яднанай адзінай камунікатыўнай прасторай, пераемнасцю катэгарыяльнага апарату і герменеўтычных прыняпаў біблізнаўчых ведаў, іх “школьным” характарам, дысцыплінарна забяспечаным за “кафедрамі” навучаннем, рэтрансляцыйнай сувяззю “настаўніцтва – вучнёўства”, крытычнай рэцэпцыяй дасягненняў іншых біблізнаўчых традыцый.

ЛІТАРАТУРА

1. Алексей (Макринов), иером. Вклад Санкт-Петербургской (Ленинградской) духовной академии в развитие библистики // Богословские труды. – М., 1986. – С. 199–210.

2. Богдашевский, Д.И. О Евангельских чудесах (Заметка против рационалистов и в частности против графа Л. Толстого) / Д.И. Богдашевский // ТКДА. – 1900. – № 8. – С. 473–493.
3. Богдашевский, Д.И. О Евангелиях и евангельской истории (против современного рационализма). Публичное чтение / Д.И. Богдашевский // ТКДА. – 1902. – № 2. – С. 269–302.
4. Богдашевский, Д.И. Речь у гроба почившаго профессора Киевской Духовной Академии А.А. Олесницкаго / Д.И. Богдашевский // ТКДА. – 1907. – № 10. – С. 330–334.
5. [Богдашевский Д.И.] Конспекты лекций по Новому завету, прочитанных профессором КДА Богдашевским Дмитрием Ивановичем 1907/08 уч. г. Стеклограф [Рукопис]. – Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – Фонд 191. – № 63. – 186 арк.
6. Богдашевский, Д.И. Исторический характер книги Деяний Апостольских / Д.И. Богдашевский // ТКДА. – 1909. – № 11. – С. 381–425.
7. Глаголев Александр Александрович. Библейская археология. Распространенная программа и часть конспектов – студентов II курса. 1900/01, 1902/03 уч. гг. [Рукопис]. – Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – Фонд 160. – № 15661.
8. Глаголев А.А., свящ. Непреходящее значение Ветхого Завета. Библиологическая заметка на: Die bleibende Bedeutung des Alten Testaments, von *Emil Kautzsch*, Tübingen und Leipzig, 1902. § 38 // ТКДА. – 1902. – № 11. – С. 491–504.
9. Глаголев А.А., свящ. Сионистское движение в современном еврействе и отношение этого движения к всемирно-исторической задаче библейского Израиля / А.А. Глаголев // ТКДА. – 1905. – № 4. – С. 513–565.
10. Глаголев А.А., свящ. Слово на заупокойной литургии при погребении заслуженного профессора Киевской Духовной Академии Акима Алексеевича Олесницкаго (3 сентября 1907 г.) / А.А. Глаголев // ТКДА. – 1907. – № 10. – С. 323–329.
11. Глаголев А.А., свящ. Ветхий Завет и его непреходящее значение в христианской Церкви / А.А. Глаголев // ТКДА. – 1909. – № 11. – С. 353–380; № 12. – С. 517–550.
12. Глаголев, А.А., прот. К двадцатипятилетию академической службы проф. В.П. Рыбинского / А.А. Глаголев // ТКДА. – 1917. – Т. II, № III–VIII. – С. 254–260.
13. Глубоковский, Н.Н. Русская богословская наука в ее историческом развитии и новейшем состоянии / Н.Н. Глубоковский. – Варшава, 1928. – М., 2002.
14. Головащенко, С.І. Біблеїстична проблематика в Академії у 1861–1914 рр. / С.І. Головащенко // Наукові записки НаУКМА. – К., 2004. – Т. 35. – С. 51–60.
15. Головащенко, С.І. Викладання й вивчення біблійних мов у Київській духовній академії: культурно-конфесійні та ідеологічні обставини / С.І. Головащенко // Магістеріум. – К., 2004. – Вип. 13. – С. 56–64.
16. Головащенко, С. Книжні джерела для вивчення Біблії в Київській академії: кілька міркувань що до контекстуальної реконструкції / Сергій Головащенко // Київська Академія. – К., 2006. – Вип. 2–3. – С. 229–236.
17. Головащенко, С.І. Правила для руководства при составлении объяснительных примечаний к русскому тексту Библии Я.О. Олесницкого: передісторія російської тлумачної Біблії / С.І. Головащенко // Наукові записки НаУКМА. – К., 2006. – Т. 50. – С. 56–63.
18. Головащенко, С.І. Про деякі аспекти бібліологічної спадщини С.М. Сольського: біблійна ісагогіка / С.І. Головащенко // Київська Академія. – К., 2007. – Вип. 4. – С. 95–109.
19. Головащенко, С. До питання про становлення в Київській духовній академії біблійної археології як науки: досвід Я.О. Олесницкого / Сергій Головащенко // Київська Академія. – К., 2008. – Вип. 5. – С. 73–80.
20. Головащенко, С.І. Біблія як предмет популярного вивчення: київська візія кінця XIX – початку XX ст. / С.І. Головащенко // Київська Академія. – К., 2010. – Вип. 8. – С. 44–50.
21. Головащенко, С.І. Студентські твори з бібліології в Київській духовній академії кінця XIX – початку XX ст.: вимоги та критерії оцінювання / С.І. Головащенко // Наукові записки НаУКМА. – К., 2011. – Т. 115. – С. 76–83.
22. Головащенко, С.І. Дослідження та викладання Біблії в Київській духовній академії XIX – початку XX ст.: моногр. / С.І. Головащенко. – К., 2012. – 356 с.
23. Головащенко, С.И. Славянская Библия в Киевской духовной академии: присутствие текстов и проблема исследования / С.И. Головащенко // Труды Київської Духовної Академії. – К., 2012. – № 16. – С. 121–130.
24. Головащенко, С.І. Між академічним вивченням і місіонерською популяризацією Біблії: «особлива думка» професора Володимира Рибінського / С.І. Головащенко // Наукові зап. НаУКМА. – К., 2013. – Т. 141. – С. 23–31.

25. Головащенко, С.І. Про Роль «Могилянської доби» в становленні й розвитку київського духовно-академічного біблієзнавства / С.І. Головащенко // Труды Київської Духовної Академії. – К., 2013. – № 19. – С. 100–107.
26. [Гуляев Мих.] Исторические книги Священного Писания Ветхого Завета. Четыре книги Царств, две книги Паралипоменон, книга Ездри, книга Неемии и Эсфирь; пер. с евр. яз., с подстрочными примечаниями: филологическими, археологическими и историческими, и другими профессора Киевской Духовной Академии Михаила Гуляева. – К., 1866.
27. Елеонский, Ф.Г. Отечественные труды по изучению Библии в XIX веке / Ф.Г. Елеонский // Христианское чтение. – 1901. – Т. I. – С. 5–28, 633–660; 1902. – Т. I. – С. 39–64, 504–524; Т. II. – С. 107–125.
28. Жуковский, Арк. Вклад КДА та її «Трудів» на культурному та богословському відтинках / Арк. Жуковский // Хроніка 2000. – К., 2000. – Т. 1. – Вип. 37–38. – С. 482–499.
29. Ианнуарий (Ивлиев), архим. Библистика в Русской Православной Церкви в XX в. // Православное богословие на пороге третьего тысячелетия: Богословская конференция РПЦ (Москва, 7–9 февр. 2000 г.): материалы. – М., 2000. – С. 30–38.
30. Карсим, І.А. Професор Степан Сольський: до історії біблійної школи Київської Духовної Академії 2-ї пол. XIX ст. / І.А. Карсим // Труды Київської Духовної Академії. – К., 2009. – № 11. – С. 36–47.
31. Корольков, И.Н. Преосвященный Филарет, еп. Рижский, как ректор КДА / И.Н. Корольков // ТКДА. – 1882. – № 12. – С. 1–96.
32. Крыжановский, Г.Я. Рукописные Евангелия Киевских книгохранилищ. Исследование языка и сравнительная характеристика / Г.Я. Крыжановский. – К., 1889.
33. Макар М., прот. Гебраїстика в Київській духовній академії та праці прот. Олександра Глаголева / М. Макар // Магістеріум. – Вип. 9. – К., 2002. – С. 52–55.
34. [Максимович И.П.] Опыт переложения на русский язык священных книг Ветхого Завета проф. И.П. Максимовича (с еврейского текста). Книга Экклезиаста // Христианское Чтение. – СПб., 1861. – Т. 2. – № 4.
35. Мальшевский, И.И. Историческая записка о состоянии академии в минувшее пятидесятилетие / И.И. Мальшевский // ТКДА. – 1869. – № 11. – С. 64–138.
36. Мень А., прот. К истории русской православной библистики / А. Мень // Богословские труды. – М., 1987. – Сб. 28. – С. 272–290.
37. Михаил (Лузин), еп. Библейская наука. Книга первая: Очерк истории толкования Библии. – Тула, 1898.
38. Никольский, М.В. Наша библейская наука / М.В. Никольский // Православное обозрение. – 1875. – Т. II. – № 2. – С. 184–196.
39. Нічик, В.М. Симон Тодорський і гебраїстика в Києво-Могилянській академії / В.М. Нічик. – К., 2002.
40. Олесницкий, А.А. [Олесницкий Аким Алексеевич]. Конспекты по библейской археологии [Рукопис]. – Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – Фонд 160. – № 1790.
41. Олесницкий, А.А. Лекции проф. А.А. Олесницкого по еврейскому языку, читанные студентам словесного отделения I курса киевской академии 1888–9 академическом году, записанные студентом П. Кудрявцевым в четверть, на 57 стр. [Рукопис]. – Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – ДА. – Фонд 811. – № 1794. – 57 арк.
42. Олесницкий, А.А. Ритм и метр ветхозаветной поэзии / А.А. Олесницкий // ТКДА. – 1872. – № 10. – С. 242–294; № 11. – С. 403–472; № 12. – С. 501–592.
43. Олесницкий, А.А. Святая Земля. Отчет по командировке в Палестину и прилегающие к ней страны. 1873–74 / А.А. Олесницкий. – Т. 1–2. – Киев, 1875–78.
44. [Олесницкий А.А.]. Правила для руководства при предполагаемом составлении в Киевской духовной Академии объяснительных примечаний к русскому тексту Библии (учительных книг), составленные, по поручению Совета Академии, экстраординарным профессором Ак. Олесницким // ТКДА. – 1877. – № 8. – Приложение. – С. 231–237.
45. Олесницкий, А.А. Вопрос о новейших открытиях моавитских древностей (с рисунками) / А.А. Олесницкий // ТКДА. – 1877. – № 10. – С. 2–78.
46. Олесницкий, А.А. О том, как доктор Сепп открыл древний храм Ваала Между Иерусалимом и Вифлеемом / А.А. Олесницкий // ТКДА. – 1878. – № 3. – С. 637–657.
47. Олесницкий, А.А. Тенденциозные корректуры иудейских книжников (соферимов) в чтении Ветхого Завета / А.А. Олесницкий // ТКДА. – 1879. – № 5. – С. 3–54.
48. Олесницкий, А.А. По вопросу о раскопках 1883 г. на русском месте в Иерусалиме / А.А. Олесницкий // Записки Императ. Рус. археологич. общества. – СПб., 1887. – Т. 2. – С. 187–245.
49. Олесницкий, А.А. Ветхозаветный храм в Иерусалиме / А.А. Олесницкий. – СПб., 1889.
50. Олесницкий, А.А. Мегалитические памятники Святой Земли / А.А. Олесницкий. – СПб., 1895.

51. Покровский, Ф.Я. [Рецензия] / Ф.Я. Покровский // ТКДА. – 1894. – № 8. – С. 630–663; № 9. – С. 146–170. – Рец. на учебник библейской истории Ветхого Завета, доктора Августа Келера.
52. [Порфирий (Успенский), еп.] Книга Эсфири, переведена с греческой рукописи 6529–1021 года, хранящейся в библиотеке Афоно-Ватопедского монастыря, Порфирием, епископом Чигиринским // ТКДА. – 1874. – № 5. – С. 144–161.
53. Рыбинский, В.П. О Библии (Публичное чтение) / В.П. Рыбинский // ТКДА. – 1902. – № 3. – С. 359–382.
54. Сольский, С.М. Краткий очерк истории священной библиологии и экзегетики / С.М. Сольский // ТКДА. – 1866. – № 10. – С. 157–190; № 11. – С. 305–342; № 12. – С. 466–506.
55. Сольский, С.М. Обзор трудов по изучению Библии в России с XV века до настоящего времени / С.М. Сольский // Православное обозрение. – 1869. – Т. 1, № 2. – С. 190–221; № 4. – С. 538–577; № 6. – С. 797–822.
56. Сольский, С.М. Из чтений по Ветхому Завету. Глава 1. История науки по Ветхому Завету и история происхождения Ветхозаветных книг / С.М. Сольский // ТКДА. – 1870. – № 9. – С. 589–640.
57. Сольский, С.М. Из лекций по Новому Завету / С.М. Сольский // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 234–284; 1878. – № 4. – С. 98–127.
58. Сольский, С.М. Острожская Библия в связи с целями и видами ее издателя / С.М. Сольский // ТКДА. – 1884. – № 7. – С. 293–320.
59. Сольский, С.М. Каков может быть состав научных введений в книги Священного Писания в настоящее время? / С.М. Сольский // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 358–376.
60. Строганов, В.С., прот. Вклад Московской Духовной Академии в герменевтику Нового Завета / В.С. Строганов // Журнал Московской Патриархии. – 1985. – № 8. – С. 75–79.
61. Титов, Ф.И., свящ. Стефан Михайлович Сольский (Некролог) / В.С. Строганов // ТКДА. – 1900. – № 12. – С. 629–640.
62. Титов Федор, проф. прот. Императорская Киевская Духовная Академия в ее трехвековой жизни и деятельности (1615–1915 гг.): Историческая записка. – К., 2003.
63. Ткачук, М.Л. «Академию бесконечно люблю...»: архиепископ Василий (Богдашевский) как студент, профессор и ректор Киевской духовной академии / М.Л. Ткачук // Труды Київської Духовної Академії. – К., 2012. – № 16. – С. 27–56.
64. Флоровский, Г.В., прот. Пути русского богословия / Г.В. Флоровский. – М., 2009.
65. Циганкова, Е.Г. Рибінський Володимир Петрович / Е.Г. Циганкова // Сходознавство і візантологія в Україні в іменах: біобібліограф. словник. – К., 2011. – С. 191.
66. Чистович, И.А. История перевода Библии на русский язык / И.А. Чистович. – СПб., 1899.
67. Gołowaszczenko S. Recespcia europejskiej krytyki biblijnej w Akademii Kijowskiej: wymiar hermeneutyczny a ideologiczny / Sergij Gołowaszczenko // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofow Krajow Slowianskich. – Rzeszow, 2007. – Nr. 7/2007. – S. 191–200.

Пастыніў 17.05.2015

BIBLICAL STUDIES IN KIEV THEOLOGICAL AKADEMY XIX – EARLY XX СТ.: INSTITUTIONAL STRUCTURES AND PERSONAL RESEARCH PRACTICES

S. GOLOVASHCHENKO

This article presents a multiyear study undertaken by the author in a number of his research articles and monographs. For the first time in the Ukrainian academic studies, the historical and theoretical reconstruction of biblical studies at the Kyiv Theological Academy in the 19th and early 20th centuries has been accomplished. This phenomenon is demonstrated and reviewed as a holistic system of research, instructional, theological, apologetic, religious and educational activity. Personal representation of research and teaching practices has especially emphasized.

УДК 101:316.3

**ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА ИДЕОЛОГИИ
В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ***канд. филос. наук, доц. О.В. МАЩИТЬКО**(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

Осуществляется теоретическая реконструкция основных стратегий исследования лингвистического функционирования идеологии: постмарксистской, постструктуралистской, постмодернистской, религиозно-теологической, лингвистической. Выявлены тенденции, общие для всех стратегий изучения языка идеологии в современной культуре: всем перечисленным стратегиям свойственно расширенное понимание идеологии, во всех рассмотренных стратегиях фиксируется связь идеологии и языка, а также обосновывается преимущество исследования идеологии на уровне языка. Критика и сопротивление идеологии ввиду отмеченных положений перемещаются из области содержания в область языка, а также актуализируется проблема неявной идеологии.

Анализ языка идеологии всегда был одной из приоритетных тем при исследовании способов воздействия идеологических идей на субъекта, методов формирования идеологического сознания. Важность данной проблемы осознавали в первую очередь сами идеологи. Исследователь психологии масс С. Московичи писал: «Что во многих отношениях удивительно и малопонятно это всемогущество слов в психологии толп. Могущество, которое происходит не из того, что говорится, а из их «магии», от человека, который их говорит, и атмосферы, в которой они рождаются. Обращаться с ними следует не как с частицами речи, а как с зародышами образов, как с зёрнами воспоминаний, почти как с живыми существами» [1, с. 286]. Статус проблемы языка идеологии остается не менее важным на сегодняшний день, хотя способ идеологического языкового воздействия переместился из плоскости содержательной в плоскость формальную. Исследование языка идеологии затруднено тем, что он не всегда точен с описательной точки зрения, состоит из амбивалентных понятий, связанных с оценочными коннотациями. Обзор основных стратегий в исследовании языка идеологии в современной философии культуры и ставится целью настоящей работы.

Постмарксистские интерпретации лингвистического функционирования идеологии. Под термином «неомарксизм» подразумевается совокупность марксистских ориентированных течений зарубежной мысли, характеризующихся критикой капитализма и выходящих за теоретические рамки официальной версии марксизма, но базирующиеся на теоретическом наследии К. Маркса. В его работах проблема идеологии связана со специфическим типом теоретизирования, характеризующимся установкой «герменевтики подозрения»: смыслы следует интерпретировать с точки зрения реальности, которая скрыта от сознания индивидов. Идеология – воображаемая конструкция, не соответствующая реальности. Описание идеологии, таким образом, базируется на понимании сознания как отношения явного и скрытого. Вопрос, какова природа и механизмы этого процесса, является ключевым вопросом для концептуализации идеологии, что неизбежно влечет за собой проблемы лингвистического порядка. Следовательно, уже в классическом марксизме намечается тенденция трактовать язык сквозь призму его конституирующей роли по отношению к «воображаемому сознанию», коим является идеология, хотя теоретическим базисом данной трактовки выступает традиционный новоевропейский тезис о связи языка и мышления. В классическом марксизме говорится о «фразеологичности» идеологии: любая идеология имеет свой язык, борьба идеологий оказывается борьбой фраз.

В рамках неомарксизма благодаря А. Грамши и Л. Альтюссеру идеология получает осмысление в качестве реальной исторической силы, значимого фактора социального порядка и социальных изменений. Кроме прочего, с А. Грамши связано начало расширительной трактовки понятия идеологии. Под идеологией подразумевается «мировоззрение, косвенно выражающееся в искусстве, праве, экономической деятельности, во всех проявлениях частной и общественной жизни». Идеология, таким образом, становится не политическим, но общекультурным феноменом. С теорией А. Грамши связано повышение роли языкового фактора при рассмотрении идеологии. Так, знаменитый концепт гегемонии, применяемый для объяснения добровольного подчинения, подчинения без принуждения или насилия, предполагает организацию согласия. Установление гегемонии, в свою очередь, предполагает использование языковых механизмов. Важнейшим из них является производство значения в целях мобилизации и организации согласия. Следствием концепции гегемонии является также модель неявного правления, осуществляемого на основе ненасильственного принуждения, которая может рассматриваться как теоретическая основа концепта неявной идеологии.

Одной из наиболее значимых постмарксистских концепций языка идеологии выступает теория дискурса Э. Лаклау и Ш. Муффа. В данной теории общество рассматривается как реальность, которая

конструируется сосуществованием различных дискурсивных систем. Теория Э. Лаклау и Ш. Муфф базируется на четырех понятиях: «артикуляция», «дискурс», «момент», «элемент». Под артикуляцией понимается любая практика установления отношений между элементами. Дискурс – совокупность фиксированных значений, возникающих в результате артикуляционной практики. Моментами называются знаки дискурса, а элементами – знаки, не артикулирующиеся в дискурсе. Элементы – это знаки, значения которых не зафиксированы в дискурсе, они полисемичны. Дискурс пытается «зафиксировать» значения, свести полисемию к единственности значения. Другими словами, дискурс стремится к закрытости. Фиксация значений предполагает переход от «элементов» к «моментам», но этот переход никогда не бывает окончательным. Все моменты остаются потенциально полисемичными, следовательно, потенциально всегда являются элементами. Дискурс никогда не может достигнуть окончательной фиксации значения, «вторжение» альтернативных значений из области дискурсивности может снова сделать его неопределенным. Таким образом, понимание социальной реальности как дискурсивной конструкции предполагает, что социальное явление никогда не бывает законченным, окончательно сформированным. Значение предполагает вариативность, оно никогда не может быть фиксированным, а, следовательно, социальная борьба есть борьба за значение, за определенное понимание общества.

Социальное в теории Э. Лаклау и Ш. Муфф есть область создания значений. Каждый конкретный случай фиксации знака условен. Идеология начинается там, где попытка фиксации определенного значения сопряжена с претензией на безусловность. Идеологический дискурс – это дискурс, претендующий на безусловность, закрытость значения. Данное положение предполагает наличие в дискурсе неких центральных элементов, привилегированных знаков, вокруг которых организуется дискурс. Эти знаки сами по себе «пусты», открыты для приписывания им различных значений. Различные дискурсы борются за то, чтобы зафиксировать значение наиболее важных знаков. Дискурс пытается устранить двусмысленность, сделать дискурс закрытым, но полностью этого достичь невозможно. Артикуляции постоянно воспроизводят или оспаривают существующие дискурсы, пытаются зафиксировать значение своим способом. Артикуляции постоянно вмешиваются в структуры значения, преобразовывая их самым непредсказуемым образом. Вариативность общества как дискурсивной конструкции потенциально неисчерпаема. Претендуя на вневременной статус, дискурс становится идеологией.

Применение понятия дискурса к анализу социальной реальности позволяет проводить аналогии между языком и социальными структурами. Подобно тому как структура языка не может быть полностью фиксированной, так и социальная реальность является подвижной. Поэтому анализ перемещается от «что» социальной реальности на «как» создания конкретно данной объективности.

Одной из задач философии, считает Г. Маркузе, является демистификация репрессивного общества, которая осуществляется через анализ языка. Для анализа по выявлению идеологии необходима металингвистическая операция, которая способна перевести язык объекта в такую форму, которая показала бы его зависимость от определенных идеологий: «Какая-либо речь, газетная статья или даже сообщение частного лица изготавливаются индивидом, который является рупором (независимо от того, уполномочен он кем-либо на эту роль или нет) отдельной группы (профессиональной, территориальной, политической, интеллектуальной) в определенном обществе. У такой группы всегда есть свои ценности, цели, коды мышления (курсив наш) и поведения, которые – независимо от того, принимаются они или оспариваются и в какой степени осознаются, – оказывают влияние на индивидуальную коммуникацию. Таким образом, эта последняя “индивидуализирует” наиндивидуальную систему значения, разговор о которой следует вести в иной плоскости, нежели разговор об индивидуальной коммуникации, и, тем не менее, с нею пересекающейся. Такая наиндивидуальная система в свою очередь входит в состав более обширной области значения, сформированной и, как правило, ограниченной той социальной системой, внутри которой зарождается коммуникация» [2, с. 173].

Язык политической идеологии эпохи «больших идеологий» Г. Маркузе называет «открытым языком». Открытость, по сути дела, связывается с многозначностью ключевых идеологических концептов, различием их трактовкой в разных контекстах. Активность языка, по мнению Г. Маркузе, связана с его модификациями в условиях влияния социального контекста. Языковой континуум трактуется как гетерогенное образование, поле идеологической борьбы.

Одним из самых известных (иногда – со скандальным оттенком) исследователем идеологии постмарксистского направления является С. Жижек. Основным лейтмотивом его работ выступает критика теории «постидеологического общества». Современное общество столь же идеологично, как и в эпоху «больших идеологий», разница состоит лишь в изменении способа функционирования идеологических конструктов, который приобрел неявный характер. Концепция С. Жижека, таким образом, выстроена вокруг понятия «постидеология». Однако так называемое «постидеологическое» состояние современного общества он называет новым этапом развития самой идеологии, отличительная особенность которой состоит в том, что сегодня нельзя отделить реальность от ее идеологической составляющей. В плоскости

лингвистического анализа это означает, что идеологический метаязык вписан в язык-объект, является его неотъемлемой частью.

Для нашего исследования интересен «формальный» анализ функционирования современных идеологий. Сама идеология описывается на языке лакановской философии как «некое диалектическое новообразование на теле языка, его симптом». Идеологический «симптом» определяется негативно, для его выявления С. Жижек пользуется понятием ретроактивности. Это значит, что идеология – это мистификация действительности, которая изначально вписана в структуру действительности. Так, С. Жижек выстраивает корреляцию между анализом товара у К. Маркса, анализом сновидения у З. Фрейда и анализом идеологии. Во всех трех случаях анализируется не «содержание», скрытое за «формой», а сама форма. Анализ предполагает не проникновение к «скрытой сущности», а ответ на вопрос, почему сущность облечена в конкретно эту форму.

Фундаментальный уровень идеологии С. Жижек называет «идеологическим фантазмом». Это уровень, на котором идеология структурирует действительность. Главный вопрос теории идеологии, как полагает С. Жижек, – вопрос расположения идеологической иллюзии. Традиционным ответом на этот вопрос является сознание: иллюзорность заключена в сознании, в незнании действительного положения вещей. При таком подходе идеологический фантазм будет заключаться в расхождении между тем, что люди делают, и тем, что, как им кажется, они делают. Идеологическая ситуация возникает тогда, когда люди не осознают, что они делают «на самом деле», когда складывается ложное представление о социальной действительности. Иллюзия, считает С. Жижек, имеет своим местом не знание, а действие, саму действительность. Заблуждение касается не действительности, а иллюзорного структурирования самой социальной активности. То есть субъекты осознают действительное положение дел, но действуют так, как если бы не отдавали себе в этом отчета. То есть идеологический фантазм заключается в действительном, фактическом отношении к реальности. Жижек иллюстрирует это примером с деньгами. Деньги «фактически» – это ничего не стоящие бумажки, но наши действия придают им ценность, которой они в действительности не обладают [3].

Таким образом, если относить идеологию к сфере знания, то современное общество будет «пост-идеологическим». Однако в современности сохраняется фундаментальный уровень идеологии – уровень фантазма, структурирующий социальную действительность. Идеологическая иллюзия содержится в реальности самого действия. Также если спроецировать данные положения на религиозную идеологию, то современное общество будет секуляризованным. Однако неявные формы религиозной идеологии продолжают действовать. В этом смысле С. Жижек говорит об «объективности» современной веры. Вера – это нечто внешнее, требующее практической, конкретной активности человека. Субъект идеологии не верит – за него верят вещи, сама символическая система социальной реальности. Она выполняет ту же функцию замещения, которую выполняют плакальщицы на похоронах или смех за кадром. Плакальщицы горюют вместо субъекта, закадровый смех веселится вместо субъекта, идеологизированная социосимволическая система верит вместо субъекта. Следовательно, вера не есть некое сокровенное психическое образование. Вера материализована в нашей реальной деятельности.

Таким образом, среди основных направлений постмарксистской интерпретации лингвистического функционирования идеологии можно отметить следующие: *во-первых*, фиксируется связь идеологии и языка как таковая. Если в классическом марксизме взаимозависимость языка и идеологии обусловлена новоевропейским тезисом о лингвистической обусловленности мышления, в результате чего язык трактуется как «инобытие идеи», то в современных теориях постмарксистского толка дискурсивная трактовка социальной реальности позволяет отождествить «идеологию» и «язык идеологии», в результате чего идеология из «системы идей» превращается в «систему действий»; *во-вторых*, применительно к анализу современной и постсовременной культуры формулируется понятие «неявная идеология». Трактовка идеологии как «навязывания очевидности» присутствует уже в неомарксизме у Л. Альтюссера, однако в полной мере данная идея получила развитие в постмарксизме, ориентированном на лингвистическое выявление идеологии в «постидеологическую эпоху»; *в-третьих*, из «неявности» идеологии логически следует подвижность самих идеологических конструкций, отказ от понимания идеологии как фиксированной системы установок – идеологем. Анализ перемещается от «что» социальной реальности на «как» создания конкретной объективности; *в-четвертых*, с постмарксизмом связано расширение самого понятия «идеология». Уже у А. Грамши она трактуется как общекультурный феномен, практически неотличимый от мировоззрения и воплощающийся в самых разных формах культурной и общественной жизни. Идеология у С. Жижека – это мистификация действительности, вписанная в саму структуру действительности.

Кроме того, говоря о постмарксистской стратегии в трактовке идеологии нельзя обойти вниманием актуальность формационного подхода и экономического фактора при формировании идеологий, основанных на принципиальном различии капиталистического и некапиталистического устройства социума. Капитализм, широко понимаемый в качестве стратегии устройства общества, основан на соблазнении, на принципе: «потребляй сегодня – плати завтра». Принципом некапиталистического социума, в противо-

положность этому, является «плати сегодня – потребляй завтра». На лингвистическом уровне первый принцип отображается как инфляция языка, появление ничем «не обеспеченных» на уровне означаемого слов. Функционирование капиталистической системы строится на постоянной эмиссии денег и принципе пониженного срока износа товаров. Без этих факторов функционирование системы невозможно. На лингвистическом уровне симметричным процессом является своего рода «эмиссия слов»: искажения, появление все новых и новых сленгов, особенно в интернет-среде. В теории постструктурализма этот процесс нашел отображение в рамках концепции пустоты знака. Оборот ничем не обеспеченных денег приводит к функционированию ничем не обеспеченных слов.

Постструктуралистская стратегия исследования языкового функционирования идеологии. Постструктуралистская трактовка языка идеологии является логическим следствием представления о том, что действительность структурирована через язык. Исходя из представления о языке как глобальном и универсальном в своих проявлениях явлении, углубив языковую составляющую в гуманитарных исследованиях в целом, постструктурализм трактует язык как основной детерминант мировоззрения. Языковое функционирование идеологии исследуется в этом контексте с точки зрения проблемы борьбы за «власть интерпретации» различных идеологических систем. Мы получаем «доступ» к миру посредством языка. И поскольку господство идеологии возможно через язык, постольку через овладение языком навязывается образ мышления, отвечающий потребностям этих идеологий.

Теоретическим базисом лингвистического исследования идеологии в постструктурализме является утверждение, что означаемое конститутивно по отношению к означаемому. Из посылки о конструируемости объекта вытекает, что значения понятий не могут находиться вне языка. Значение слова надо искать только в его соотношении с другими словами. Социальная реальность представляет собой калейдоскоп значений, а процесс создания социального порядка – процесс дифференциации хаоса значений, процесс «означивания» мира, который осуществляется через дискурс. Сам дискурс в этой связи рассматривается как события. Создаваемый таким образом порядок условен, поскольку высказывания не обладают фиксированным значением.

Постструктуралистское видение социальной реальности опирается на тезис о текстологической хаотичности мира. Для исследования функционирования идеологии в системе культуры постструктурализм вырабатывает представление об определенных источниках порядка, точках, в которых значения приобретают фиксированный характер. Ввиду того, что данные «точки» имеют знаковую трактовку, рассмотрение функционирования идеологии пролегает в лингвистической плоскости.

В работах постструктуралистов идеология (как и социальная реальность в целом) трактуется в семиотической плоскости и сквозь призму семиотических категорий. Так, Р. Барт трактует семиологию как «науку о значениях», понятие значения при этом распространяется за пределы коммуникации, значениями человек наделяет всю реальность в процессе социально-идеологической деятельности. Семиология, занимаясь практикой означивания, следовательно, должна быть наукой об обществе, а также наукой об идеологиях. Идеология по Р. Барту – современный языковой миф, коннотативная система, приписывающая объектам непрямые значения. В работах Р. Барта можно отметить следующие направления в исследовании языка идеологии: *во-первых*, это анализ языковой природы мифа, понимание мифа как «похищенного языка»; *во-вторых*, рассмотрение коннотативных механизмов создания мифологий; *в-третьих*, исследование репрессивного характера мифологий; *и наконец*, выявление способов борьбы против идеологий семиологическими средствами.

В исследованиях Р. Барта представлен анализ функционирования языковых идеологических механизмов. Современные мифы Р. Барт описывает как совокупность коннотативных означаемых, образующих латентный идеологический уровень дискурса. У Барта выделяются два уровня осмысления языка мифа: *во-первых*, миф направлен на изменение реальности, имеет целью создать такой образ действительности, который совпадает с ценностными ожиданиями носителей мифологического сознания; *во-вторых*, миф озабочен сокрытием своей идеологичности, стремится к тому, чтобы его воспринимали как нечто естественное, само собой разумеющееся. Тактика мифа заключается в отклонении и деформации языка. Для этого и вырабатывается вторичная семиологическая система – она является средством натурализации понятия. Поэтому миф определяется Р. Бартом как «чрезмерно обоснованное слово».

В качестве одной из важнейших задач семиотики У. Эко рассматривает выявление идеологии. Изучение явных и неявных идеологий, по его мнению, должно осуществляться через рассмотрение знакового поведения, которое коннотируется этими идеологиями. Под идеологией У. Эко понимает некую целостность, располагающуюся вне семиологического универсума, надстроенного над так называемым миром риторики, универсумом кодов и лексикокодов, соединяющим отправителя с носителем значения. Идеология понимается здесь достаточно широко: «мы будем понимать под идеологией все то, с чем так или иначе знаком адресат и та социальная группа, которой он принадлежит, системы его психологических ожиданий, все его интеллектуальные навыки, жизненный опыт, нравственные принципы (мы бы охотно сказали, всю его культуру, имея в виду антропологический смысл термина, если бы такое понимание культуры не включало также и риторические системы)» [4, с. 137].

Отличие идеологии от других форм коннотаций, согласно У. Эко, заключается в ее системном характере. Идеология, формируя область значений, набор означаемых, соответствующих тем или иным означающим, не ограничивается только областью значений. Семиологической особенностью идеологии является то, что она задает «последнюю, окончательную, исчерпывающую» форму для всей совокупности коннотаций: «Идеология есть последняя коннотация всей совокупности коннотаций, связанных как с самим знаком, так и с контекстом его употребления» [4, с. 140].

Как полагает У. Эко, идеология как таковая может анализироваться только в лингвистическом аспекте. В этом контексте он постулирует необходимость исследовать идеологию «в паре» с риторикой. Связь риторики с идеологией базируется на том, что определенные способы языкового выражения отождествляются с конкретным мировоззрением. Следовательно, идеология формирует предпосылки для риторики, и риторические формы со временем обретают стилизованную, всеми узнаваемую форму. Для визуальных знаков также характерна тесная связь между риторическими формами и идеологическими мотивациями. Важным аспектом семиологического исследования У. Эко считает непрерывность процесса образования новых кодов и идеологий. Новая идеология открывает новые возможности языка, учит смотреть на мир по-новому. Новые языковые и идеологические навыки со временем становятся общепринятыми и привычными, начинают диктовать свои нормы употребления языка и видения мира. Возникают новые коды и новые идеологические ожидания и т.д.

В этой связи в семиотическом анализе идеологии, согласно У. Эко, первичное значение приобретает опознаваемость кода, декодировка сообщения, а именно, в формулировке автора, вопрос о том, «что заставляет адресата при декодировке сообщения предпочитать одни лексикоды другим». В качестве примера приводится декодировка слова «нация» в различных комплексах нравственных и политических убеждений – в рамках национализма XX века и в речи, посвященной эпохе Рисорджименто. При этом выбор кода зачастую предопределяет выбор соответствующей идеологии. Таким образом, идеология и знак тесно связаны: «Знаки отсылают к идеологии и идеология к знакам». Одну из задач семиотики У. Эко видит в том, чтобы делать явной идеологию, скрывающуюся за риторикой: «семиотика как наука об отношениях между кодами и сообщениями занимается непрерывным выявлением идеологий, скрывающихся за риторическими приемами (за риториками)» [4, с. 138]. «В мире знаков, упорядоченных в коды и лексикоды, семиология выявляет идеологии, которые так или иначе отражаются в устоявшихся формах и способах общения» [4, с. 138].

В работах М. Фуко практически не используется понятие «идеология», однако целый ряд его идей вносит существенный вклад в исследование лингвистического функционирования идеологии, которая трактуется как неангажированное знание, знание, производящее впечатление «естественности», независимости от властного дискурса. Фуко основывается на интуиции Ницше о грамматике как матрице всех дискурсов, согласно которой имеет место бессознательная власть («ярмо») одних и тех же грамматических функций. Она базируется на родстве всех языков и приводит к тому, что все языковые системы развивались однородно. Эту идею М. Фуко развивает, анализируя общность грамматических структур, исторического дискурса и дискурса о богатстве. В том же русле исследуется дискурс расизма и формулируется понятие «биополитика».

В работах М. Фуко начинает играть ключевую роль разработанное в рамках постструктуралистской стратегии понятие дискурса. У него можно отметить такую основополагающую черту дискурса, как идеологическая детерминация, означающую, что в дискурсе отражены отношения давления и подчинения в обществе. Существенным признаком дискурса является его изменчивость во времени. У М. Фуко исследуются основания гносеологической и исторической абсолютизации дискурса, эволюция дискурса, стремящегося к установлению власти идеологии и знания. Эти вопросы рассматриваются сквозь призму психиатрического, сексуального и тюремного дискурсов, сыгравших решающую роль в подчинении субъекта в современном обществе.

Ряд интересующих нас вопросов, напрямую не касаясь проблем идеологии, затрагивает также в своих работах Ж. Деррида. В первую очередь, предложенный им метод деконструкции может интерпретироваться как метод деидеологизации. В своей стандартной версии деконструкция направлена на выявление скрытых оппозиций с целью демонстрации неявного превалирования одной оппозиции над другой. В последнем и заключается суть идеологического насилия. Особое внимание Ж. Деррида уделяет оппозиции письма и речи, «разоблачая» ее в качестве ложной и сводя речь к письму. Характерно понимание письма как сути деятельности, то есть Ж. Деррида понимает письмо как относящееся не просто к системе записи, но к самой сути той области деятельности, к которой относится.

Подводя итог, можно отметить, что в постструктуралистском рассмотрении языкового функционирования идеологии наиболее значимыми являются следующие аспекты: *во-первых*, обоснование преимущества лингвистического анализа при исследовании идеологии. В каждой из постструктуралистских теорий данный тезис преломляется по-разному, однако неизменно присутствует в каждой. У Барта миф представляет собой вторичную семиологическую систему, предполагающую семиотический способ ана-

лиза. Эко предлагает изучать идеологию через рассмотрение знакового поведения, которое ей коннотируется. Деррида в качестве метода выявления скрытого идеологического насилия предлагает деконструкцию; *во-вторых*, как и в постмарксистской стратегии, в рамках постструктурализма имеет место расширенное понимание идеологии. Это и трактовка идеологии как коннотативной системы, приписывающей объектам не прямые значения, у Р. Барта; и понимание У. Эко идеологии как целостности, располагающейся вне семиологического универсума (Эко даже считает возможным отождествление идеологии с культурой при условии «исключения» из понятия культуры риторических систем); в качестве аналога понятия идеологии у Ж. Деррида может выступать диктат бинаризма; *в-третьих*, в постструктуралистских теориях присутствует различие явного и неявного способов функционирования идеологии. Сам термин неявной идеологии достаточно активно использует только У. Эко (основную задачу семиотики он видит в том, чтобы делать явной идеологию, «скрывающуюся» за риторикой). В качестве его аналогов могут рассматриваться различие языка как орудия идеологии и идеологического «по сути» языка (доксы, «формы бессознательного») у Р. Барта; идеологическое насилие скрытых оппозиций у Ж. Деррида. Неявные механизмы функционирования психиатрического, сексуального и тюремного дискурсов исследует М. Фуко. Наконец, весьма значимым аспектом постструктуралистских исследований являются попытки выявления конкретных лингвистических механизмов функционирования идеологии: Барт выявляет языковые механизмы формирования, функционирования и расшифровки мифа; Эко ключевое значение придает опознаваемости кода, декодировке сообщения; у Фуко исследуются основания гносеологической и исторической абсолютизации властных дискурсов.

Языковой модус бытия идеологии в постмодернизме. В постмодернизме проблема языка и идеологии ставится как проблема соотношения репрезентации и наррации (текстуализации). Учитывая, что текстуализация трактуется не просто как вербальный акт, а является способом организации культурных, политических, религиозных событий и социальной жизни в целом, она неизбежно обладает идеологическим эффектом. Речь идет не о демократической игре в множественность точек зрения, а об организующих принципах и чертах культурного бытия как такового. Постмодернистское утверждение нарративной природы культурного и социального бытия, следовательно, не является нейтральным тезисом. Напротив, учитывая отрицание постмодерном любой реальности, помимо текстологической, оказывается, что нарратив наделяется идеологическим статусом.

Идеологические последствия текстологической трактовки культуры двояки. Если имеет место референт, текст окажется многообразием равноправных кодов; если не существует внелингвистической референции, письмо окажется контекстом и исходной точкой всех возможных толкований. В области искусства полифония обладает эстетическим эффектом, в социальной – идеологическим. В социальной сфере полифония оборачивается репрессивной стороной, стремлением к безальтернативному господству одного дискурса, единого кода.

У Бодрийера в основе идеи лингвистического давления идеологии лежит радикализация сосюровского принципа произвольности знака и отсутствия за знаками реальности. Реальность понимается как отражение знака: она конституируется символической деятельностью и является эффектом знака. Для описания данного знакового эффекта Ж. Бодрийер использует понятие симулякра. Симулякр в самом общем смысле понимается как пустой знак. За симулякром нет референта, нет реальности. Для иллюстрации этого тезиса Ж. Бодрийер использует аллегорию Борхеса о карте Империи, которая размерами равняется самой Империи и полностью покрывает ее территорию, так что мы не можем отличить, где карта, а где действительность. В современную эпоху социальное становится гиперреальным, стирается грань между реальностью и воображаемым. Таким образом, реализуется то, что Ж. Бодрийер называет «террористическим контролем смысла». Исследование знаковой стороны симулякра означает развенчание идеологии [5].

Исходя из принципа симуляции, в концепции Ж. Бодрийера осуществляется исследование всех социальных феноменов: с утратой реальности анализ социального перемещается в сферу симуляции. Реальные социальные противоречия перемещаются в семиотическую сферу. «Реальная» социальная стратификация заменяется дифференциацией людей с помощью знаков. Это рождает особую социальную модель, которую Ж. Бодрийер называет «семиократией». Идеальное пространство семиократии – город. Поскольку идеологический контроль осуществляется через систему знаков, то социальный протест является наиболее эффективным также в семиотической плоскости. Будучи системой знаков без референта, идеология оказывается наиболее уязвимой со знаковой стороны, что иллюстрируется Ж. Бодрийером на примере граффити.

Соотношение языка и идеологии Ф. Джеймисон рассматривает в контексте анализа концепта «политическое бессознательное». В работе «Политическое бессознательное. Нарратив как социально-символический акт» Джеймисон исходит, с одной стороны, из положения об идеологической ангажированности каждого субъекта, а с другой – из тезиса о неосознанности субъектом своей идеологической предвзятости. Данные положения применяются к анализу нарратива (литературного текста) как

«социально-символического акта». Будучи социально-символическим актом, нарратив всегда идеологически ангажирован на фоне неосознанности этой ангажированности. Это и называется Ф. Джеймисоном «политически бессознательным». Экспликация и исследование политически бессознательного возможны через анализ языка, текстового, воплощенного сознания. История доступна только в текстуальной форме, познание «истории самой по себе» возможно только при прохождении через стадию текстуализации, то есть нарративизации политически бессознательного [6].

Джеймисон выделяет два уровня интерпретации текста, каждый из которых представляет собой различным образом применяемый «трансгисторический императив» диалектической мысли – принцип историзма. Первый, называемый Ф. Джеймисоном объективным или естественным уровнем, означает исследование историчности структур данного текста, историчности формы и содержания, исторических условий. Второй уровень связан с исследованием историчности концептов, сквозь призму которых мы категоризируем мир. Это уровень, предпосылочный уровню объективного анализа, на нем анализируются неявные категории и коды, сквозь призму которых нам дается данный текст. Этот уровень анализа Джеймисон связывает с понятием политически бессознательного. Свой метод исследования автор называет «метакомментаторским». Это означает, что текстовый объект исследования всегда «в меньшей степени текст, в большей – интерпретация» [6]. Выявление политически бессознательного предполагает включение динамики акта интерпретации в процесс анализа и означает, что текст никогда не предстает перед нами в качестве вещи-в-себе.

В качестве основной цели «метакомментаторского» метода называется обнаружение основного интерпретирующего кода, в терминах которого «переписывается» текст. Генетически данный метод связан с марксизмом, поскольку ставит своей целью обнаружение идеологии. Идеология понимается Ф. Джеймисоном как предпосылочное понятие по отношению ко всем другим формам ангажированности. В этом смысле метод, ориентированный на выявление идеологического интерпретирующего кода, является основой для этического, психоаналитического, «мифокритического», семиотического, структуралистского, теологического. Проблематика идеологии должна быть реконструирована в рамках всеобъемлющего информационного нарративного процесса.

Политическая интерпретация текстов имеет приоритет, представляет собой «абсолютный горизонт» чтения и интерпретации, поскольку, согласно Ф. Джеймисону, все «в конечном счете» является политическим. Речь идет не о влиянии политических условий. Анализ любого текста должен быть «разоблачением» социально-символического действия. История определяется в терминах классовой борьбы. Обнаружение «следов» этой борьбы в «политическом бессознательном» и является целью интерпретации. Само понятие «политическое бессознательное» применяется для того, чтобы показать скрытую реальность классовой борьбы. Целью является не интерпретация содержания текста, а реконструкция первичного сообщения, подвергнутого перекодировкам со стороны различных дискурсов социального пространства. Интерпретация содержания трансформируется в объяснение того, каким образом это содержание было перекодировано. На основании данной методологии осмысливаются позитивные и негативные последствия «позднего капитализма» [7].

Как способ сопротивления «государственной философии» у Ж. Делеза и Ф. Гваттари рассматривается шизоанализ. А в качестве конкретной стратегии такого сопротивления в работе «Логика смысла» предлагается использование «шизофренического языка». Концепция «шизофренического языка» разработана на примере творчества Л. Кэрролла, Арто, Клоссовского, Платона. В «шизофреническом языке» предметы являются «телами», «организованными» посредством языка. Здесь очевидно наличие привычной для постмодерна темы нарративизации, когда событие и не существует вне предложения, которое его выражает. «Шизофренические слова» делятся на «слова-страсти» и «слова-действия». Шизоанализ связан с перекодировкой языка господствующей идеологии таким образом, чтобы сленг был понятен только «шизоаналитикам». Замкнутость языка в этом контексте связана с задачей конституирования концептуальной сети. Следует отметить, что проект шизофренического языка Ж. Делеза и Ф. Гваттари не приносит ничего принципиально нового по сравнению с проектом разрушения естественного языка в модернизме.

Еще одной версией текстуализованного понимания культуры в целом и идеологии в частности является концепция Ж.-Ф. Лиотара. Его теория выстраивается вокруг противопоставления метанарратива и микронарратива. Проект современности начала XX века называется *метанарративом*. Постсовременность – время *микронарративов*, которые являются языком повседневности [8]. Как и другие постмодернисты, Ж.-Ф. Лиотар указывает на отсутствие референции. Все бытие – это «языковая игра», которая виртуальна и проходит в условиях отсутствия референции. В языковой игре выделяются две системы правил функционирования речи – «режимы предложений» и «жанры дискурса». Первые представляют собой правила построения предложения и разделяются в зависимости от типа деятельности. Жанры дискурса – это правила соотнесения предложений для достижения определенной цели, делающие возможным сочетание гетерогенных режимов в единую цепочку.

В работе «Распря» Ж.-Ф. Лиотар разрабатывает теорию языковой агонистики, в которой утверждается агонистический характер пространства языковых игр, совпадающего, по сути дела, со всем социумом. В основе игры лежит разногласие, которое базируется на конфликте между режимами предложений. Выбор режима предложения неизбежно влечет за собой несправедливость к нереализованным режимам. Разрешить конфликт между режимами внутри одного жанра возможно, однако распри между жанрами дискурса в принципе неразрешимы. При этом в социуме не существует неких единых «правил игры», которые могли бы применяться для разрешения конфликтов. Есть лишь плюральная совокупность языковых правил, конфликтующих между собой. В условиях распри возможно лишь фиксировать конфликт и не допускать формирования непреодолимого разрыва между жанрами дискурса. Неразрешимость конфликта объясняется тем, что язык, используемый одной из сторон, заранее предполагает разрешение конфликта в ее пользу. Понятие объективности или некоего единого внешнего критерия невозможны в принципе. Любая «тяжба» является, по сути, способом отстранения более слабого. Беспристрастность невозможна. Единственным выходом оказывается сохранение, по возможности, принципиально «многоголосия», плюрализма языков.

Лиотар ставит вопрос о достижимости гегемонии одного дискурса в условиях глобальной языковой игры. Несмотря на то, что постулируется принципиальная гетерогенность и несовместимость предложений и жанров дискурса, их атомарность и трансцендентность по отношению друг к другу есть дискурсы, претендующие на гегемонию. Среди дискурсов, рвущихся к гегемонии, Ж.-Ф. Лиотар особо указывает на экономический дискурс.

Таким образом, среди наиболее значимых аспектов исследования языкового функционирования идеологии в постмодернизме можно отметить следующие. В первую очередь, постмодернистская стратегия анализа предлагает еще одну версию лингвистической трактовки идеологии как таковой. Причем эту версию можно обозначить как наиболее радикальную (по сравнению с ранее рассмотренными стратегиями). В постмодернистской парадигме постулируется отсутствие референта, следовательно, единственной формой бытия идеологии является знаковая. Реальность понимается как отражение знака: она конституируется символической деятельностью и является эффектом знака. У Бодрийера это выражается в идее симулякра, у Джеймисона и Лиотара – в концепции нарратизации. Во-вторых, учитывая, что единственной формой бытия идеологии оказывается знаковая, стратегия «разоблачения» сменяется стратегией «сопротивления». Сопротивление идеологии осуществляется на уровне знака, поскольку вопрос о «содержании», стоящем за знаком, в постмодернистской системе координат теряет смысл. Вариантами сопротивления являются: граффити как борьба с семиократией у Ж. Бодрийера; «шизофренический язык» как сопротивление государственной философии у Ж. Делеза; языковая агонистика у Ж.-Ф. Лиотара. В-третьих, идеология критикуется как претензия на глобальную репрезентацию мира, придающую ему осмысленность, конечное выражение смысла истории. Наиболее ярко данная идея выражена у Лиотара в понятии метанарратива. При этом критика претензии на глобальную репрезентацию в качестве идеологической сочетается с пониманием постмодернизма как культурной доминанты эпохи позднего капитализма.

Религиозно-теологическая трактовка языка идеологии. Религиозно-теологический анализ лингвистического функционирования идеологии интересен в контексте данной работы прежде всего в рамках исследования религиозной идеологии. Под религиозной идеологией мы будем понимать инобытие религиозных идей в социуме. Религиозно-теологический анализ идеологии уместен также в связи с неоднократно отмечаемой формальной близости идеологии и религии. Так, в политических идеологиях вполне очевидно прослеживается наличие эсхатологических черт, мессианских и сотериологических идей. Религиозные истоки легко прослеживаются в таких идеологемах, как коммунизм, русская идея, Третий Рим, американская мечта.

Языковая проблематика в целом имеет высокий статус в богословии и, как следствие, в религиозной идеологии. Религия в своем вероучении и культовой деятельности всегда была и остается областью повышенного внимания к слову. В истории религий вопросы языка часто приобретали жизненную важность, попадали в центр различных споров и конфликтов.

Основой религиозно-теологической трактовки лингвистического функционирования идеологии является неконвенциональная трактовка языкового знака, то есть представление о том, что слово – не условное обозначение предмета, а его часть, его сущность. Слово «небезразлично» содержанию. Из этого можно вывести чисто религиозные следствия, такие как трактовка звучания или записи имени в качестве магического акта, понимание произнесения имени Бога как приобщения к трансцендентному бытию. Так, в учении имяславия в «прославлении имени» подразумевается Имя как способное свидетельствовать о непосредственном и цельном присутствии трансцендентного, об имманентности трансцендентного. Эта идея оказала огромное влияние на развитие религиозно-теологической традиции в исследовании языка. В западной традиции можно отметить особое отношение к священному слову, которое было разработано в эпоху Ренессанса и в связи с Реформацией. Филологическая активность европейских гумани-

стов сделала возможным светское отношение к Библии. Гуманизм выступил как своего рода «филология в роли идеологии».

Идеологическими следствиями неконвенциональной трактовки знака является, во-первых, идея значимости формы, в которую облечены религиозные идеи. Эта мысль активно ретранслируется в богословских трудах, посвященных экуменизму. Когда поиск общего в религиях кладется в основу реальной религиозной политики, становится очевидным обеднение реально существующих религиозных форм. При этом перемены в обряде неизбежно влекут за собой перемены в онтологии. Новые внешние «формы», считающиеся нейтральными, на деле приводят к иному онтологическому опыту.

Вторым значимым следствием является исследование идеологического потенциала всего разнообразия религиозного новояза, активно представленное в так называемой антикультуристской литературе. Здесь, как правило, подчеркивается, что овладение сознанием со стороны новых религиозных направлений осуществляется в значительной степени через овладение языком. Например, замена понятия «Бог» на «Абсолют» отнюдь не является нейтральной и «равноценной» заменой, поскольку привносит в понятие божественного безличностный и, следовательно, антихристианский оттенок.

В работах, посвященных «постхристианскому» состоянию современной культуры (в частности, в трудах С. Роза или И. Мейендорфа), значительное внимание уделяется лингвистическому аспекту этой «постхристианскости». В условиях языковой гегемонии таких понятий, как энергетика, карма, астрал, аура, доминирующим следует признать оккультное, а не христианское мировоззрение.

Таким образом, особый статус лингвистического анализа функционирования инобытия религиозных идей в социуме, имеющий место в религиозной философии и теологии, при котором единственным способом анализа сущности той или иной религиозной системы взглядов является рассмотрение того типа языка, который создан в ее рамках. В основе религиозно-теологического исследования языка идеологии лежит традиционно присущее религии особое отношение к языку. Теоретическим базисом религиозно-теологического исследования языкового функционирования идеологии является неконвенциональная трактовка языкового знака, представление о том, что слово «небезразлично» содержанию. Идеологическими следствиями идеи неконвенциональности знака являются представление о значимости формы и «небезразличности» формы по отношению к содержанию, исследования религиозного новояза как средства идеологического воздействия на сознание, изучение языковых параметров постхристианского характера современной культуры.

Специфика изучения лингвистических аспектов функционирования идеологии в языкознании. В рамках лингвистики исследуются конкретные языковые стратегии идеологического дискурса. К вопросам, актуальным в языкознании, относятся: влияние идеологии на различные уровни языковой системы; специфические особенности идеологизированной лексики; вопрос о возможности выделения в семантической структуре слова идеологического компонента значения; проблема отражения в языке конкурирующих идеологий; обусловленность оценок тех или иных языковых единиц идеологией говорящего; выявление закономерностей воздействия идеологии на язык и возможностей влияния языка на идеологию; использование языка как орудия и объекта идеологической борьбы.

Идеологический язык понимается как знаковая система, которая прежде всего используется для пропаганды и политической коммуникации. Через язык реализуются определённые идеологические установки и стратегии. При анализе проблемы языка и идеологии исследователей интересует в первую очередь языковая прагматика. Язык здесь а priori рассматривается как способ манипулирования. В качестве задачи ставится изучение и применение различных способов манипуляции. Вариаций сфер исследования здесь множество – психотехники (например, нейролингвистического программирования), маркетинг, журналистика и, разумеется, политический язык, язык агитации и пропаганды.

Практически все перечисленные проблемы конкретизируются в рамках лингвистических исследований в изучении новояза. Термин «новояз» вошел в повседневный, лингвистический и, реже, философский и культурологический обиход благодаря антиутопии «1984» Джорджа Оруэлла. В этом произведении Оруэлл постулирует, что контроль над сознанием неразрывно связан с контролем над языком. В лингвистике в качестве одного из основных приемов языка идеологии называется диссимуляция – форма обмана, полуправда, искажение фактов. Данная стратегия реализуется с помощью таких средств, как подмена понятий, эвфемизация, отрицательные лексикализации, отрицательные сравнения, использование тропов. При подмене понятий при обозначении одного объекта используется термин другого для передачи ему положительных или отрицательных коннотаций. Цель эвфемизации – завуалирование смысла. Лингвисты, изучающие, например, язык национал-социалистической Германии, отмечают такую характерную особенность, как появление обилия новых слов, создание нового языка отмечается при революциях, в комиксах, СМИ.

В целом стратегию исследования лингвистического функционирования языка в языкознании можно обозначить как манипулятивную. Исследование языка осуществляется в рамках изучения возможного

воздействия на сознание. Политический дискурс здесь – рабочий инструмент идеологов. Через язык реализуются определенные идеологические установки. Одним из самых эффективных способов воздействия на сознание является новояз, создаваемый во всех известных формах идеологии. Теории имеют ярко выраженный практический уклон. Исследуются конкретные механизмы воздействия на сознание при помощи лингвистических манипуляций. Неявным фоном таких исследований выступает понимание идеологии в классическом марксистском смысле – как «ложного сознания», иллюзии, обмана, отличного от «подлинной» реальности.

Заключение. Рассмотрение существующих стратегий исследования языка идеологии позволило выявить ряд общих тенденций:

- во всех перечисленных стратегиях очевидным является расширенное понимание идеологии. В этом смысле правомерно говорить об идеологии как общекультурном феномене и объекте культурологического анализа;

- фиксируется связь идеологии и языка как таковая, а также обосновывается преимущество исследования идеологии на уровне языка;

- критика и сопротивление идеологии ввиду отмеченных выше положений перемещаются из области содержания в область языка. Идеология критикуется как претензия на глобальную репрезентацию мира, придающую ему осмысленность;

- актуализируется проблема неявной идеологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Московичи, С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи. – М.: Смысл. – 1996. – 354 с.
2. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек / Г. Маркузе; пер. А.А. Юдин. – М.: АСТ, 2003. – 528 с.
3. Жижек, С. Возвышенный объект идеологии / С. Жижек; пер. с англ. В. Софронова. – М.: Худож. журнал, 1999. – 298 с.
4. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко; пер. с итал. В.Г. Резник, А.Г. Погоняйло. – СПб.: Симпозиум, 2004. – 544 с.
5. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.
6. Jameson, F. The Prison-House of Language: A Critical Account of Structuralism and Russian Formalism / F. Jameson. – Princeton: Princeton University Press, 1974. – 189 p.
7. Jameson, F. The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic act / F. Jameson. – London, 1981. – 305 p.
8. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб.: Алетейя, 2001. – 314 с.

Поступила 16.09.2014

THE BASIC RESEARCH STRATEGIES OF LANGUAGE IDEOLOGY IN THE MODERN PHILOSOPHY OF CULTURE

O. MASHCHITSKA

The article deals with a theoretical reconstruction of the main research strategies of linguistic functioning of ideology, post-Marxist, post-structuralist, post-modern, theological, linguistic. The trends that are common to all strategies of language learning ideology in contemporary culture: all of the above strategies tend expanded understanding of ideology, in all the strategies fixed link ideology and language, as well as the advantage of the research is justified by the level of language ideology. Criticism and ideology of resistance due to the above-mentioned provisions of the move from content to language, as well as the updated problem implicit ideology.

УДК 1(476)(091)+141.30

ВЫТОКИ І ШЛЯХІ РЭЦЭПЦЫІ ІДЭІ НЕАТАМІЗМУ НА БЕЛАРУСКАЙ ГЕАКУЛЬТУРНАЙ ПРАСТОРЫ

Г.І. КЛИМОВІЧ

(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

Выконваецца эксплікацыя і аналіз вытокаў і шляхоў рэцэпцыі ідэі неатамізму на беларускай геакультурнай прасторы. На прыкладзе факталагічнага матэрыялу аўтар прасочвае асноўныя крыніцы запазычання праграмных устаноў неатамізму ў беларускую рэлігійна-філасофскую думку. Звяртаецца ўвага на тое, што працэс рэцэпцыі ідэі неатамізму на тэрыторыі Беларусі меў як афіцыйныя (энцыклікі Ватыкана), так і неафіцыйныя крыніцы. Шляхі яго распаўсюджвання былі даволі рознымі, яны закранулі сістэму адукацыі, навуковыя даследаванні; прыклады звароту да філасофскай спадчыны Фамы Аквінскага назіраюцца ў мастацкай літаратуры, шматлікіх артыкулах у часопісах, якія выходзілі пад патранатам каталіцкай царквы на беларускіх тэрыторыях. Пранікненне тамісцкіх устаноў ажыццяўлялася як праз творчасць асобных мысліцеляў, так і праз дзейнасць рэлігійных таварыстваў.

Неатамізм з'яўляецца адным з найбольш уплывовых кірункаў еўрапейскай рэлігійнай філасофіі. Узнікшы пад уплывам энцыклікі Льва XIII «Aeterni Patris», ён быў адаптаваны праз творчасць шматлікіх рэлігійных дзеячоў, сярод якіх былі і беларускія прадстаўнікі. Ідэі неатамізму з'яўляюцца асноваваторнымі для шэрагу айчынных мысліцеляў: Фабіяна Абрантовіча, Адама Станкевіча, Яна Тарасевіча, Язэпа Рэшаця, Чэслава Сіповіча, Льва Гарошкі, Тамаша Падзявы і іншых. У сувязі з гэтым навуковы інтарэс прадстаўляе пытанне: “Якім чынам ідэі неатамізму з'явіліся на Беларусі і якімі былі шляхі іх рэцэпцыі ў беларускай рэлігійна-філасофскай думцы?” З гэтага вынікае мэта дадзенай працы – эксплікацыя асноўных крыніц рэцэпцыі і шляхоў распаўсюджвання ідэі неатамізму на беларускай геакультурнай прасторы.

Асноўная частка. Галоўны канал трансляцыі ідэі неатамізму, на які арыентаваліся беларускія каталіцкія дзеячы, – пасланні Ватыкана (энцыклікі). “Aeterni patris” (1879) Льва XIII і “Pascendi” (1907) Пія X з'явіліся афіцыйнымі крыніцамі, якія паклалі пачатак развіццю неатамізму. Энцыкліка Льва XIII пагаджаецца з дынамізмам развіцця палітычнай, культурнай, эканамічнай і сацыяльнай сферы Еўропы XIX стагоддзя і заклікае каталіцкі свет карыстацца дасягненнямі навукі. У той жа час гэты папа будзе рэфлексію згодна з прынцыпамі філасофіі Фамы Аквінскага, несупынна паўтараючы пра неабходнасць захавання ў чыстым выглядзе яго вучэння. Энцыкліка “Pascendi” Пія X, пераемніка Льва III, была накіраваная ў першую чаргу супраць мадэрнізму. Адзначаецца, што погляды каталіцкіх мысліцеляў павінны супадаць з духам і ідэямі філасофіі Фамы Аквінскага.

Неабходна таксама ўзгадаць энцыкліку Льва XIII “Rerum Novarum” (1891) – адкрыты ліст да ўсіх епіскапаў рымска-каталіцкай царквы, які звяртае ўвагу на становішча працоўнага класа. Дадзены дакумент стаў падставовым для хрысціянскай дэмакратыі. У энцыкліцы разглядаюцца ўзаемаадносіны паміж урадам, бізнесам, працоўнымі і касцёлам. Папа падтрымаў ідэю аб стварэнні працоўных прафесійных саюзаў, адмаўляў сацыялістычную філасофію і прызнаваў правы прыватнай уласнасці. Дагэтуль дадзенае энцыкліка, нягледзячы на ўжо доўгі тэрмін існавання, мае аўтарытэт і значэнне для сацыяльнай палітыкі каталіцкай царквы і хрысціянскай дэмакратыі.

Для пасляваеннага перыяду важнае значэнне мелі наступныя энцыклікі, якія паўплывалі на рух каталіцкай інтэлектуальнай думкі: “Humani generis” (1950) папы Пія XII і “Populorum progressio” (1966) папы Паўла VI. “Humani generis” Пія XII, прысвечаная разгляду меркаванняў, якія, на думку папы, падрываюць аўтарытэт Царквы. Сярод іх ён адзначае бергсаніянізм, тэардызм, экзістэнцыялізм, галоўнай ідэяй якіх становіцца прыярытэт часовага над абсалютным, або нават адсутнасць абсалютнага. “Populorum progressio” (1966) папы Паўла VI выйшла адразу пасля Другога Ватыканскага Сабора і адзначае цесную сувязь з ім.

Адзін з першых беларускіх прадстаўнікоў, які арыентаваўся на ідэі неатамізму, быў Фабіян Абрантовіч. На пачатку XX стагоддзя ён апублікаваў дзве працы: «Ньюман і мадэрнізм», прысвечаную філасофскім і рэлігійным поглядам Джона Генры Ньюмана [1], а таксама «Касцёл і навука» [2], якая па сутнасці з'яўляецца пераасэнсаваннем ідэі, маніфэставаных раней у энцыкліцы Льва XIII «Aeterni Patris». Трэба адзначыць, што абедзве працы напісаны пад уплывам тагачасных інтэлектуальных павеваў, а менавіта ўжо адзначанай вышэй энцыклікі Льва XIII і барацьбы папы Пія X супраць вучэння мадэрнізму. У сваіх поглядах Фабіян Абрантовіч быў палеатамістам, у яго творах прасочваецца ўплыў афіцыйнага пункту гледжання Ватыкана, у той жа час адсутнічаюць вострая крытыка і аналіз вучэння мадэрнізму.

Праца “Ньюман і мадэрнізм” прысвечаная ўсебаковаму агляду і аналізу жыцця і творчасці каталіцкага багаслова, філосафа, асветніка і літаратара XIX стагоддзя Джона Генры Ньюмана. Яго творчасць вызначыла шлях развіцця новай тэалогіі, якая ў будучыні фундаменталістска падмурак сучаснага каталіцызму.

Фабіян Абрантовіч параўноўвае яго па моцы ўздзеяння на розум каталіцкіх вернікаў з Фамой Аквінскім [1, с. 3]. Праблемнае поле працы ахоплівае жыццёвы шлях кардынала, яго творчую спадчыну, а таксама аналіз карэляцыі асноўных прынцыпаў і ідэйных установак Ньюмана з катэгорыяй мадэрнізму. Праца Ф. Абрантовіча складаецца з 4 частак: 1. “Кароткі жыццярэс”; 2. “Вяршыня сумлення”; 3. “Эвалюцыя дагматаў”; 4. “Параўнанне з мадэрнізмам”.

У першай частцы прадстаўлены асноўныя вехі жыцця Джона Генры Ньюмана, а таксама гісторыя яго пераходу з пратэстантызму ў каталіцызм. У другой частцы аналізуецца асноўнае паняцце яго філасофскай сістэмы – прынцып вяршыня сумлення. У трэцяй частцы прадстаўлена развіццё ідэі эвалюцыі ў творчасці кардынала Ньюмана і звязаных з ёй прынцыпаў “захавання тыпу”, “пераемнасці прынцыпаў”, “здольнасці да асіміляцыі”, “лагічных следстваў”, “аб’яўлення будучыні”, “захавання здабыткаў мінулага”, “трываласці”. Апошняя частка прысвечаная аналізу ўздзеяння прынцыпаў мадэрнізму на творчасць Джона Генры Ньюмана. Фабіян Абрантовіч разам з іншымі прадстаўнікамі каталіцкай царквы прыходзіць да высновы, што кардынал Ньюман мадэрністам не быў і ўплывам мадэрнісцкіх тэорый не падвяргаўся.

Другая праца Ф. Абрантовіча – «Касцёл і навука» прысвечаная цэнтральнаму пытанню хрысціянскай філасофіі – праблеме карэляцыі навукі і рэлігіі. Яна прасякнутая духам энцыклікі Льва XIII “Aeterni Patris”. Так, пагаджаючыся з выключнай роляй розуму ў чалавечым існаванні, Фабіян Абрантовіч піша: “Паглядзім, якое ёсць на самой справе палажэнне і адносіны касцёла да навукі. Як казалі раней, касцёл сустракаецца ва ўсіх ступенях даследавання з навукай, апіраецца на розум, карыстаецца ім і на яго фундаменце падымае надбудову Аб’яўлення” [2, с. 6].

Энцыкліка “Aeterni Patris” пазіцыянуе наступны погляд на філасофію і святло чалавечага розуму: “Не трэба ігнараваць, або памяншаць значэнне натуральных дапаможных сродкаў, у якіх, дзякуючы дабрадзейству Боскай мудрасці, эфектыўна і ў адпаведнасці ўсім распараджэнням род чалавечы ёсць багата абсталяваны. Сярод гэтых сродкаў найважнейшае месца займае адпаведнае выкарыстанне філасофіі. Бо недарэмна Бог адараваў людскую душу святлом розуму. Дадзенае святло веры не змяншае і не нішчыць эфектыўнасці і моцы чалавечага інтэлекту, а наадварот – яго ўдасканляе; павышаючы яго сілы, робіць яго здольным да разумення справаў Боскіх” [3]. І далей: “Філасофія, калі толькі належна выкарыстоўваецца вучонымі, здольная нейкім чынам зраўнаваць і пракласці шлях да сапраўднай веры і як мага лепей прыстасаваць розум сваіх вучняў да прыняцця Адкрыцця. Менавіта з гэтай нагоды была названа старажытнымі аўтарамі “вучэннем, якое вядзе да веры хрысціянскай”, або “ўвядзеннем у веру і яе дапамогай”, або яшчэ па-іншаму, але не менш слушна, а менавіта “настаўнікам Евангелля”” [3].

Такім чынам, назіраецца падабенства ідэі “Aeterni Patris” і Ф. Абрантовіча ў пункце разгляду розуму ў якасці натуральнага падмурка веры.

У працы «Касцёл і навука» Ф. Абрантовіч закранае адзін з галоўных вектараў праблемнага поля карэляцыі навукі і рэлігіі – адносіны паміж навукай і аб’яўленнем. Аўтар выкарыстоўвае тэзіс, які з’яўляецца традыцыйным поглядам на дадзенае пытанне ў межах філасофіі як Фамы Аквінскага, так потым і неатамізму – не супрацьпастаўленне ісцін навукі і веры, але суаднесенне іх да розных сфер рэчаіснасці – натуральнай і звышнатуральнай. Змест дадзенай праблематыкі ў Фабіяна Абрантовіча: “Паводле навукі Касцёла, Аб’яўленне не супярэчыць розуму, але знаходзіцца над ім, не так, як быццам розум гэтых ісцін дасягнуць не мог, але так, што пазнанне асноў Аб’яўлення мае сваю крыніцу таксама ў розуме, у вопыце” [2, с. 8].

Адначасова Ф. Абрантовіч падкрэслівае, што навука не мае магчымасці абвяргаць або падтрымліваць праўды Аб’яўлення: “Калі б адмовіла, стала б сама з сабой у супярэчнасці, бо перш чым штосьці адмовіць, трэба найперш сцвердзіць, што гэтага няма, або гэта адбываецца іншым чынам. Між тым, таму што перавышае і пераўзыходзіць поле навукі, то не можа адмаўляць, а можа даць толькі адзін разумны адказ: не ведаю” [2, с. 8].

Трэба адзначыць, што Фабіян Абрантовіч закранае тэматыку ўзаемаадносін навукі і рэлігіі, якая будзе адным з асноўных вектараў праблемнага поля неатамізму на працягу ўсяго XX стагоддзя і ў далейшым будзе ўспрынята іншымі беларускімі аўтарамі, у прыватнасці Львом Гарошкам. Праца фундаментальная прынцыпамі вучэння Фамы Аквінскага, характэрнымі для неатамістаў. У якасці адной з характэрных рыс неатамізму адзначаецца трансцэндэнтная інтэнцыя чалавека, яго схільнасць да з’яднання з Абсалютам. У Фабіяна Абрантовіча мы знаходзім падобную думку: “Так у полі з’яў навука сцвярджае рэчаіснасць існавання Касцёла. У полі класіфікацыі разнастайнасці рэчаіснасці навука кажа толькі аб рэчаіснасці натуральнай (матэрыяльнай і духовай), Касцёл дадае яшчэ рэчаіснасць звышнатуральную, надпрыродную – Аб’яўленне. У полі прычын кожная навука падае найбліжэйшую, філазофія даходзіць да апошняй. Касцёл паказвае, што мэтай, альфай і амегай ёсць Бог” [2, с. 6].

Далей асноўныя ідэі неатамізму, нанова асэнсаваныя ў энцыкліцы Льва XIII, заўважаюцца ў творчасці шматлікіх беларускіх каталіцкіх дзеячоў. Напрыклад, яскравае сведчанне арыентацыі на энцыкліку “Humani Generis” папы Пія XII – цыкл нарысаў “Бог” Ч. Сіповіча, надрукаваны ў часопісе “Зьніч” у 1950–1951 гады. Даследуючы асноватворную праблему неатамізму – рацыянальныя доказы існавання Абсалюту, аўтар звяртаецца, на яго думку, да негатыўных тэндэнцый тагачаснай філасофскай думкі, якія абцяжэняюць дасягненні тагачаснай філасофіі і перашкаджаюць далейшаму яе развіццю. Сярод іх ён

назвае матэрыялізм, пантэізм, рацыяналізм, сэнсуалізм, агнастыцызм і суб'ектывізм [4, с. 5–6], некаторыя з якіх, як вядома, былі характэрнымі для сурова раскрытыкаваных у энцыкліцы плын'яў берганіянаства, экзістэнцыялізму атэістычнага напрамку і тэардызму.

Папа Пій XII асуджае інтэлектуальныя праявы свайго часу, якія, на яго погляд, супярэчаць каталіцкім дагматам: “Калі хто будзе разглядаць стан спраў з пункту гледжання хрысціянскай паствы, то з лёгкасцю выявіць пlynі, якіх прытрымліваюцца нямала вучоных мужоў. Іншыя неразумна і неабдуманая мяркуюць, што эвалюцыя, існаванне якой цалкам не даказана нават у сферы натуральных навук, тлумачыць паходжанне ўсяго, і дэзка падтрымліваюць маністычныя і пантэістычныя меркаванні, згодна з якімі свет знаходзіцца ў пастаяннай эвалюцыі. Камуністы ахвотна далучаюцца да іх меркаванняў, каб, пазбавіўшы чалавечую душу ідэі асабістага Бога, яны маглі паспяхова ахоўваць і прапагандаваць свой дыялектычны матэрыялізм. Гэтыя памылковыя догмы эвалюцыі, якія адмаўляюць усё трывалае, абсалютнае, нязменнае, праклалі шлях памылковай філасофіі, якая, супернічаючы з ідэалізмам, іманентызмам і прагматызмам, прыняла імя экзістэнцыялізму, паколькі клапоціцца толькі аб існаванні індывідуальных рэчаў, грэбуе разглядаць іх нязменных існасцей. Існуе таксама нейкі гістарызм, які прыпісвае каштоўнасць толькі з’явам чалавечага жыцця, адмаўляе існаванне ўсялякага праўдзівага і адвечнага абсалютнага закону як на ўзроўні філасофскіх спекуляцый, так і хрысціянскіх дагматаў” [5].

Такім чынам, у якасці асноўных крыніц знаёмства з неатамізмам мы можам вылучыць энцыклікі “Aeterni Patris” і “Humani Generis”. Але, як сведчаць факты, яны не былі адзінымі вытокамі. Маюцца прыклады знаёмства беларускіх аўтараў з творчасцю французскіх неатамістаў, напрыклад Ж. Марытэнам. Так, у часопісе “Хрысціянская думка” быў надрукаваны артыкул, прысвечаны тагачасным тэндэнцыям развіцця філасофіі ў Францыі, дзе, між іншым, адзначаецца: “La Revue Catholique des Idees et des fait” прыносіць весці аб адраджэнні каталіцтва ў французскай літаратуры. Адраджэнне каталіцкіх імкненняў літаратуры ёсць пратэстам супраць пазітывізму Тана, ідэалізму Канта і дылетантызму Рэнана, якія ў сямідзесятых гадах мінулага стагоддзя панавалі над французскай думкай. Адраджэнне каталіцкіх ідэалаў было падрыхтавана віталістычнай філасофіяй, якая мела сваіх вялікіх прадстаўнікоў у асобах Бергсона, Блондэля і Барэса. Гэтыя філэзафы сваімі поглядамі на інтуіцыю і веру прабілі сабе дарогу над матэрыялізмам у мастацтве. Каля 1910 года маладое каталіцкае пакаленне пачало выдаваць рад часопісаў ... Імёны Жамма, Клодэля, Пэгі і Баўмана шырэі і шырэі пранікаюць у свеце. Цяперашняе маладое пакаленне дзеліцца на два кірункі: першы, правадыром якога з’яўляецца Х. Прамонд, хоча навіязваць традыцыю каталіцкага французкага жыцця метадам інтуітыўным. Другі, з правадыром Марытэнам, ёсць сільна ваяўнічым і строга каталіцкім: ягоны зборнік “Rosean d’Or” робіць сільна апалагетычнае ўражанне” [6, с. 4].

Да шляхоў, якія садзейнічалі пранікненню ідэй неатамізму ў беларускую рэлігійна-філасофскую думку, трэба аднесці сродкі масавай інфармацыі, гамілетыку, навукова-папулярную літаратуру, мастацкую літаратуру, дзейнасць асветніцкага таварыства “Рунь”, навуковыя даследаванні.

Сярод сродкаў масавай інфармацыі трэба адзначыць выданне часопісаў “Божым шляхам”, “Зьніч”, “Хрысціянская думка”, аўтары якіх перманентна звярталіся да праграмных устаноў неатамізму ў сваёй творчасці. Так, “Хрысціянская думка” ўпершыню пазнаёміла чытачоў з творамі Я. Гарасевіча “Чалавек – шуканнік Бога”, “Зло і лякарства на яго”, “Беларусы ў святле праўды”, дала магчымасць шырокаму колу чытачоў пазнаёміцца з рэлігійна-філасофскімі нарысамі Ф. Абрантовіча “Бог”, “Чалавек”, казанніямі А. Станкевіча.

Вышэйзгаданыя аўтары знаходзіліся пад яркім уплывам творчасці Фамы Аквінскага.

“Божым шляхам” і “Зьніч” выдаваліся ўжо за межамі Беларусі ў перыяд, калі шматлікія беларускія рэлігійныя дзеячы вымушаны былі пакінуць яе тэрыторыю. На старонках дадзеных часопісаў друкаваліся вядомыя беларускія аўтары Л. Гарошка, Ч. Сіповіч, П. Татарыновіч, творчая спадчына якіх праяўляецца ідэямі неатамізму.

Спасылкі на аўтарытэт вучэння Фамы Аквінскага маюцца і ў мастацкай літаратуры. Трэба ўгадаць творчасць К. Сваяка (Стэповіча), а менавіта адзін з яго вершаў пад назвай «Цярністым шляхам»:

“Тамаш сьвяты піша, што здабытак ад стравы,
Ад рэчы, канечнай ў жыцці,
Ісьці мае бедным, а йначай – крывавы
Зладзея назоў трэ нясці” [7, с. 81].

Таксама Т. Падзьява адзначае, што яго твор “Дзем’ян, або як людзі пачалі верыць у Бога” прысвечаны аднаму з рацыянальных доказаў існавання Абсалюту, якія вядомыя ў гісторыі філасофіі як “ доказы існавання Бога Фамы Аквінскага” [8, с. 110].

Меўся шэраг даследаванняў, асноўным аб’ектам якіх была творчая спадчына Фамы Аквінскага. Дакладна зафіксавана, што А. Станкевіч працаваў над магістэрскай працай пад назвай «Doctrina S. Thomas Aquinatis de familia respectu habitio moderne theorie liberae unionis» [9, с. 14]. Доктарская праца, прысвечаная кампаратывісцкаму аналізу творчай спадчыны Фамы Аквінскага і Мікалая Лоскага, дазволіла Ф. Абрантовічу атрымаць званне доктара філасофіі [10, с. 9–10].

Таксама трэба ўгадаць гамілетыку – у першай палове XX стагоддзя казанні былі асноўным шляхам трансляцыі агульнакаталіцкіх ідэй і тэндэнцый на беларускую глебу. Дадзены спосаб распаўсюджвання ідэй неатамізму ўласцівы А. Станкевічу. У якасці прыкладаў можна ўгадаць надрукаваныя на старонках ча-

сopica “Хрысьціянская думка” артыкулы А. Станкевіча: “Božaje slova na V niadzieliu pa Troch Karaloch” [11]; “Božaje slova na VI niadzieliu pa Siomusie” [12]; “Božaje Slova na III niadzieliu Adventu” [13]; “Božaje slova na ũračystaś św. Trojcy” [14]; “Lieksuja, Jevanhiellia i Navuka na V niadzieliu postu” [15].

Яшчэ адзін шлях рэцэпцы праграмных устаноў неатамізму ў беларускай рэлігійна-філасофскай думцы – дзейнасць асветніцкіх таварыстваў (напрыклад, “Рунь”). Так, у адным з дакладаў, прачытаных на з’ездзе яго сябраў “Аб уплыве хрысьціянства на беларускія абычаёвыя і пісанья правы” (Я. Сурвіла), назіраюцца перманентныя спасылкі на тэксты Фамы Аквінскага [16].

Таксама трэба адзначыць, што асноўнымі ідэалагічнымі цэнтрамі развіцця ідэй неатамізму ў сістэме адукацыі былі Каталіцкі ўніверсітэт Фрэйбурга (Швейцарыя) і Інстытут вышэйшай філасофіі ў Лувэне [17, с. 25]. Менавіта тут стажыраваліся Я. Тарасевіч і Ф. Абрантовіч.

Заклучэнне. Праведзенае даследаванне дазваляе канстатаваць, што ў якасці крыніц пранікнення ідэй неатамізму ў беларускую рэлігійна-філасофскую думку выступалі як папскія энцыклікі, так і працы французскіх неатамістаў. Працэс рэцэпцы ідэй неатамізму на беларускай геакультурнай прасторы праходзіў наступнымі шляхамі: гамілетыка, дзейнасць асветніцкіх таварыстваў, сродкі масавай інфармацыі, сістэма адукацыі, навуковыя даследаванні і мастацкая літаратура.

ЛІТАРАТУРА

1. Abrantowicz, F. Newman a modernizm / F. Abrantowicz. – Wilno, 1907. – 29 s.
2. Abrantowicz, F. Kasciel a nauka / F. Abrantowicz. – Wilno, 1912. – 32 s.
3. Leo XIII Aeterni Patris [Electronic resource]. – Mode of access: www.vatican.va/holyfather/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris_en.html. – Date of access: 14.08.2012.
4. Sipovič, Č. Boh / Č. Sipovič // Znič. – 1950. – № 2–3. – S. 5–6.
5. Пий XII Humani Generis / Una Voce Russia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unavoce.ru/library/humani_generis.html. – Дата доступа: 14.08.2012.
6. Z katalickaha žyccia ũ Francyi // Chryścijanskaja Dumka. – 1928. – № 4. – S. 4–5.
7. Сваяк, К. Выбраныя творы / К. Сваяк. – Мінск: Кнігазбор, 2010. – 472 с.
8. Подзява, Ф. Демьян, или Как люди стали верить в Бога / Ф. Подзява. – Полоцк, 2003. – 111 с.
9. Конан, У. Ксёндз Адам Станкевіч і каталіцкае адраджэнне ў Беларусі / У. Конан. – Мінск: Про Хрысто, 2003. – 127 с.
10. Сіповіч, Ч. Айцец Архімандрый Фабіян Абрантовіч (1884–1940) / Ч. Сіповіч // Божым шляхам. – 1957. – № 76–81. – С. 9–20.
11. Stankievič, A. Božaje slova na V niadzieliu pa Troch Karaloch / A. Stankievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1933. – № 2. – S. 2.
12. Stankievič, A. Božaje slova na VI niadzieliu pa Siomusie / A. Stankievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1935. – № 7. – S. 2–3.
13. Stankievič, A. Božaje slova na III niadzieliu Adventu / A. Stankievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1933. – № 10. – S. 3–4.
14. Stankievič, A. Božaje slova na ũračystaś św. Trojcy / A. Stankievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1934. – № 5. – S. 2–3.
15. Stankievič, A. Lieksuja, Jevanhiellia i Navuka na V niadzieliu postu / A. Stankievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1929. – № 5. – S. 3.
16. Сурвіла, Я. Аб уплыве хрысьціянства на беларускія абычаёвыя і пісанья правы / Я. Сурвіла // Божым шляхам. – 1953. – № 56. – С. 15–20.
17. Кирьянов, Д.В. Томистская философия XX века / Д.В. Кирьянов. – СПб.: Алатейя, 2009. – 169 с.

Паступіў 15.05.2015

THE SOURCES AND WAYS OF THE NEOTHOMISTIC IDEAS RECEPTION IN BELARUSIAN GEOCULTURAL SPACE

G. KLIMOVICH

The main aim of the article is to explicate and analyze beginnings and ways of the Neo-thomistic ideas reception on Belarusian geocultural area. On the base of factual material the author traces the main sources of Thomism ideas borrowing program to the Belarusian religious and philosophical thought. The process of neo-thomistic ideas reception in Belarus had both formal (Vatican encyclicals) and unofficial sources. Ways of its spread were different, they raised the educational system, scientific research. Examples refer to the philosophical heritage of Thomas Aquinas observed in the literature, numerous articles in journals that appeared as the voice of the Catholic Church in the Belarusian areas. Penetration of Neo-thomistic systems was carried out both through individual creative thinkers, and through the activities of religious communities.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 061.23:316.42

«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ» АУРЕЛИО ПЕЧЧЕИ И ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

д-р культурологии, проф. Ю.С. САБАДАШ
(*Мариупольский государственный университет, Россия*)

Анализируется работа итальянского мыслителя и общественного деятеля Аурелио Печчеи «Человеческие качества» в контексте глобальных проблем современного общества. Раскрывается транскультурный характер неполитической и неформальной организации «Римский клуб», воплотившей социокультурные идеи «нового гуманизма» А. Печчеи. Реконструированы теоретико-практические шаги Печчеи от идеи «нового гуманизма» к «революции гуманизма», нацеленной на урегулирование глобальных проблем жизни человеческого сообщества.

Введение. Объективные законы динамики общественного развития и геополитических процессов таковы, что возникновение социальных проблем и прогрессивных идей, формирование новых научных концепций, поиски путей и способов координации социально-экономических коллизий никогда не прекращаются. Во второй половине XX века мир столкнулся с качественно новыми проблемами, отличительной чертой которых стал глобализм. Переоценку ценностей вызвали проблемы международной политики, науки.

Известный итальянский общественный деятель Аурелио Печчеи (1908–1984 г. ж.) был организатором и президентом Римского клуба, искателем «глобальной истины»; его имя уже более пятидесяти лет связывают с глобальным движением в мире. Пройдя через фашистские застенки, он – участник итальянского Сопrotивления – сделал свой вклад в гуманистическое, моральное и экономическое возрождение послевоенной Италии. Аурелио Печчеи был признанным специалистом в сфере управления промышленностью, занимал ключевые должности в западноевропейских частнопромышленных компаниях. «Путешествуя по планете, – пишет Печчеи, – я видел, как люди всего мира бьются – и далеко не всегда успешно – над решением многих сложных проблем и <...> убеждался, что эти проблемы обещают стать в будущем еще более сложными для человечества» [1, с. 60]. Он считал важным предупредить людей, что необходимы кардинальные меры, пока не стало слишком поздно.

Мыслитель-гуманист и менеджер-практик Печчеи обобщал факты; в путешествиях родилась идея создания Римского клуба. Изначальная цель была в привлечении внимания мировой общественности к постепенно углубляющимся негативным тенденциям. То, что сегодня считается проблематикой Римского клуба, он характеризовал как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных психологических, социальных, экономических, технических и политических проблем. Среди них бесконтрольный рост человечества и расслоение общества, социальная несправедливость и голод, безработица, инфляция, энергетический кризис, нехватка ресурсов, диспропорции в международной торговле и финансах, неграмотность и анахронизмы в образовании, загрязнение окружающей среды, девальвация моральных ценностей, потеря веры, и что хуже всего – отсутствие понимания этих проблем во взаимосвязи. Незаурядный талант организатора и управленческий опыт позволили Печчеи сделать Римский клуб выразителем реальных изменений, происходящих в мире и в умах передовой интеллигенции.

Основная часть. Современный глобальный кризис А. Печчеи считал следствием «неспособности человека подняться до уровня, соответствующего его новой мощной роли в мире, осознать свои новые обязанности и ответственность за него». Римский клуб назвал этот кризис всеобъемлющим эпохальным, пронизывающим буквально все сферы жизни – «осложнениями человечества». Здесь «проблема в самом человеке, а не вне его, поэтому и возможное разрешение связано с человеком». Печчеи создал небольшой круг единомышленников, с «которыми можно было бы вместе сформулировать эти мировые проблемы и предложить новые подходы к их изучению и решению» [1, с. 73, 119, 121].

В апреле 1968 года около тридцати ученых – физиков, математиков, социологов, экономистов, специалистов в сфере планирования – стали первыми членами международной общественной организации «Римский клуб», которая занялась общемировыми проблемами в целостности. Сформировалась структура организации; численность не превышала 100 членов; финансировалась она из собственного бюджета;

была неформальной транскультурной не политической организацией. С определенной долей юмора, а главное, с глубоким осознанием сложности задачи Печчеи писал: «Мои мысли о нашем смешанном товариществе хорошо выражает объявление, которое я увидел как-то в Испании над входом в дом для сумасшедших: «Не каждый тут принадлежит к ним, не все, которые принадлежат к ним, – тут» [1, с. 139].

Римский клуб был задуман как сообщество, ориентированное на конкретные действия. Соответственно были поставлены две основные цели. Первая – всячески способствовать, чтобы человечество как можно яснее осознало представшие перед ним трудности. Вторая – использовать все доступные знания, чтобы стимулировать становление новых взаимоотношений, политических институтов для исправления ситуации в мире. Осуществив большое количество исследовательских поездок с целью узнать, как живут люди в разных уголках земли, члены организации, к сожалению, констатировали, что глобальные проблемы, к которым Римский клуб пытался привлечь внимание мировой общественности, не находят должного отклика и поддержки. Казалось, что проблемы «касались вовсе не нашей, а какой-то другой далекой планеты»... Привлечь к ним внимание людей «можно только радикально изменив методы и средства общения». Чтобы заявление Римского клуба вызвало желаемый эффект, нужно было представить его в необычной форме. «Это должно напоминать лечение шоком, – считал А. Печчеи. – Ведь до тех пор, пока люди с разными уровнями образования не смогут увидеть действительность такой, какая она есть, а не такой, какой она была или какой они хотели бы ее видеть, им не понять смысла мировой проблематики» [1, с. 127–129].

Интерес заслуживает анализ значимых исследовательских работ Римского клуба. В 1972 году в одном из старейших учебных заведений США, Массачусетском технологическом институте, под руководством специалиста по системной динамике Денниса Медоуза был подготовлен первый доклад «*Пределы роста*». В исследовании Медоуз использовал экономико-математические модели профессора прикладной математики Джея Форрестера. Они примерно имитировали динамику общемирового развития во взаимосвязи нескольких показателей: население, капиталовложения, использование невозобновляемых ресурсов, загрязнение среды, продовольственное производство. Результаты превзошли самые мрачные прогнозы на будущее: через семьдесят пять лет сырьевые ресурсы будут исчерпаны, нехватка продовольствия станет катастрофической, если экономическое развитие не будет сведено к простому воспроизводству, а прирост населения Земли не будет поставлен под жесткий контроль. Выводы получили название «*концепции нулевого роста*».

Доклад вызвал бурную реакцию; противники обвинили Римский клуб в пессимизме, неомальтузианстве, игнорировании потенциала научно-технического прогресса, в переоценке промышленного загрязнения окружающей среды, в том, что запасы мирового сырья занижены, а прекращение экономического роста развивающихся стран ведет к консервации их отсталости. Тем не менее, признав спорность концепции, глобалисты-единомышленники достигли своей цели – воспитательной и предупредительной. «Шоковая терапия» пробудила сознание людей, развенчала миф о постоянном росте потребления, отвлекла от призывов к социальной ответственности политических и экономических лидеров.

Мировой экономический кризис 1974–1975 годов подтвердил, что прогнозы Римского клуба – это реальность, а доклад «Пределы роста» – фактически первое исследование по глобальной проблематике. Новые подсчеты и опровержения специалистов серьезно поколебали популярные теории экономического роста, оптимистические для человечества концепции постиндустриального и информационного общества. Второй доклад-исследование Римского клуба (1974) подготовили американский математик Михаил Мессарович и немецкий механик Эдуард Пестель. Название их книги «Человечество на перепутье» четко характеризовало международную ситуацию середины 1970-х. «Что делать: либо действительно создавать глобальное общество, основанное на солидарности и справедливости, разнообразии и единстве, взаимозависимости и опоре на собственные силы, или остановиться перед лицом распада человеческой системы, который будет сопровождаться сначала региональными, а затем и глобальными катастрофами?» [1, с. 174].

Во втором докладе был использован дифференцированный подход к различным регионам мира; учтены противоречия современной системы международных экономических отношений; признано, что стихийное развитие экономики не является рациональным, требуется плановое управление на глобальном уровне. Концепция «нулевого роста» уступила место «*концепции органического роста*», рассматривающей мир как живой организм, где каждая страна и каждый регион играет свою особую роль во взаимосвязанном мировом сообществе. Однако исследователи не предложили конкретных решений и средств перехода к «органическому росту», а только убедили, что перед лицом глобальных проблем нужно действовать осознанно и незамедлительно.

Достоинство третьего доклада «*Перестройка международного порядка*» (1977) – его актуальность в условиях, когда мировой экономический порядок стал терять устойчивость и стабильность при безуспешных попытках развитых стран изменить положение к лучшему, при требованиях развивающихся

стран полностью пересмотреть правила международных отношений. Генеральная Ассамблея ООН приняла в 1974 году «Декларацию об установлении нового международного экономического порядка» и «Программу действий», по которой мнения разошлись. Римский клуб стал разрабатывать аналогичный проект – всеобъемлющий, реалистичный и выполнимый [1, с. 185]. Руководитель этого проекта нидерландский экономист, лауреат Нобелевской премии Ян Тинберген акцентировал своё внимание на глобальных социальных проблемах.

Отправным пунктом анализа международных отношений стало положение Я. Тинбергена, что главная цель мирового сообщества заключается в обеспечении «достойной жизни и умеренного благополучия всем гражданам мира» [1, с. 188]. Для этого нужно изменить отношения с развивающимися странами: им следует предоставить условия для эффективного экономического развития; провести международную валютную реформу, упорядочить торговлю, принять действенные меры по увеличению производства продовольствия, сделать полноправным участие развивающихся стран в международной системе разделения труда. Прогнозируемый проектом период охватывал 40 лет; за это время разница в доходах между богатыми и бедными должна была бы сократиться с 13:1 до 3:1. Одна из основных идей Тинбергена – принцип «взаимозависимости»: международный порядок нужно перестроить так, чтобы цели и интересы всех стран были едиными. «Хотят люди того или нет – им придется жить в условиях глобальной взаимозависимости» [1, с. 191]. Проект предусматривал рекомендации для принимающих решения, предложения по созданию новых и реорганизации существующих учреждений; все меры были ориентированы на устойчивую эволюцию человеческой системы.

Под эгидой Римского клуба вышли также труды «Цели человечества» Э. Ласло; «За пределами века расточительства» (под руководством Д. Габора и В. Коломбо); «Нет пределов обучению» М. Малицы, Дж. Боткина и Н. Эльма-Нджаро; «Микроэлектроника и общество» А. Шаффа и Г. Фридрихса; «Путеводители в будущее» (под руководством Б. Гаврилишина) и другие. В каждом авторы поднимали глобальную проблему, предлагали пути её решения и призывали правительства стран и мировую общественность прислушаться к голосу разума и научным рекомендациям.

В книге «Человеческие качества» А. Печчеи посвятил раздел «*Человеческой революции*» – «новому гуманизму», или «революционному гуманизму». Анализ проблем развития мирового сообщества привёл его к выводу, что решение их зависит от изменения человеческих качеств. Новый гуманизм «должен быть созвучным не только новой власти человека в окружающей реальности, но и быть достаточно сильным, проявлять такую способность к самовосстановлению, чтобы быть в состоянии регулировать процессы и управлять другими революциями – промышленной, научной, технологической и социально-политической, которые должны осуществляться через него» [1, с. 181]. Главной целью «революции гуманизма» должна стать социальная справедливость, стремление к равноправию в обществе. В условиях возрастания насилия свободу личности нужно ограничивать в соответствии с интересами общества в целом, подчинять идее справедливости, которой следует отдавать приоритет перед неограниченной свободой индивида.

Рассматривая развитие общества и трансформацию человеческих ценностей как основные условия и средства решения глобальных проблем, А. Печчеи подчеркивал, что сама сущность понятия «удовлетворение человеческих потребностей» требует корректировки. В будущем главной целью должна стать самореализация человеческой личности, здесь акцент смещается с того, что «человек хочет иметь и как он может этого достичь», на то, «что он представляет собой и кем может стать» [1, с. 182].

Наиболее интересны три аспекта, которые, на наш взгляд, характеризуют «новый гуманизм» Печчеи: чувство глобальности, любовь к справедливости и нетерпимость к насилию.

Душа гуманизма – в целостном видении человека в его конечности и жизни в её непрерывности. Источник всех наших проблем – в человеке, в нём сосредоточены наши стремления, он же – основа наших надежд. Если мы хотим почувствовать глобальность Сущего, то в центре должна стоять целостная человеческая личность и ее возможности. По мнению А. Печчеи, гуманистическая концепция жизни в высшей стадии эволюции требует, чтобы человек перестал «заглядывать» в будущее, а начал «создавать» его; смотрел вперед как можно дальше; уделял равное внимание как сиюминутным, так и удаленным во времени последствиям; взвешенно решал, каким бы он хотел видеть будущее, а в соответствии с желаниями регулировал свою деятельность. «Я вполне осознаю то, как трудно нам, при всех различиях наших культур, воспринимать эту концепцию глобальности, – концепцию, которая связывает воедино личность, человечество и все взаимодействующие элементы и факторы мировой системы, которая объединяет настоящее и будущее, а также действия и их конечные результаты» [1, с. 185–186]. Но чтобы быть людьми в широком смысле этого слова, надо развить такое понимание глобальности всех событий и явлений, которое бы отражало суть и основу Вселенной.

Вследствие непрерывного развития технологий и постоянного усложнения характера цивилизации – от индустриальной к постиндустриальной – увеличивается разрыв между природой и человеком. Сего-

дня сам человек уже с трудом приспосабливается к технологизированному искусственному миру, логика и язык которого значительно отличаются от традиционной культуры. Одной из важнейших предпосылок самой реальности будущего А. Печчеи назвал устранение угрозы ядерного уничтожения. Он считал важным очистить традиционные гуманистические ценности от *идеологии насилия*. Человечество должно осознать истинные последствия войны, как и любых других проявлений насилия; их следует рассматривать как патологию, которой является рабство или каннибализм.

Свое призвание А. Печчеи видел в формировании принципиально нового гуманистического сознания; его называли «человеком современного ренессанса», который работал над правдивой картиной современных проблем, прогнозами на будущее, разрабатывал пути преодоления кризисных явлений и новую гуманистическую модель земной цивилизации. После смерти А. Печчеи в марте 1984 года газеты писали: «Печчеи – зодчий будущего», «менеджер, который просил у науки лучшего мира», «один из самых достойных людей нашего времени», «человек, посвятивший себя спасению человечества», «один из немногих, кому удалось убедить людей обратить внимание на главное» [2, с. 7].

«Первая глобальная революция» – подготовленный А. Кингом и Б. Шнайдером в 1991 году доклад Римского клуба, своего рода отчет за более чем двадцатилетнюю деятельность, включающий анализ современной ситуации, прогноз на будущее и предложения. В нем отмечено, что на пороге XXI века человечество охвачено фатальным чувством неуверенности, находится на ранних стадиях стихийного формирования *нового типа мирового сообщества*. Мировое экономическое неравенство – крайняя бедность и чрезмерное богатство – несут разного рода напряженность и конфликты. Это и есть признаки первой глобальной революции, которая сопровождается геополитическими потрясениями, социальными, национальными, технологическими, культурными и этическими кризисами.

К общезначимым глобальным проблемам относятся следующие:

- несбалансированность экономического роста;
- взаимозависимость наций, пробуждение национальных меньшинств и национализма;
- демографический взрыв и дальнейшая урбанизация;
- загрязнение окружающей среды, глобальное потепление и энергетический кризис;
- рост активности человека и, как следствие, рост спроса на сырье и энергоресурсы;
- дефицит продовольствия и проблема сохранения его мировых запасов;
- пределы демократии, кризис политических партий и неспособность современных институтов власти управлять миром;
- потеря идеологических ценностей и вакуум, который воцарился после развала коммунистической системы и фиаско «американской мечты».

Ответ на такой глобальный вызов тоже должен быть глобальным. Один из путей выхода из кризиса – переход к *концепции устойчивого развития*, которая «позволит создать общество, основанное на долгосрочном прогнозировании последствий его деятельности, избегать несовместимых и неоправданных целей и поддерживать социальную справедливость» [2, с. 84].

Римский клуб выделил три главных вопроса:

- 1) конверсия как результат продуманной государственной политики;
- 2) охрана окружающей среды, где главная задача будущего – не допустить необратимых последствий загрязнения;
- 3) проблема развития, бедности и неравенства является основным фактором первой глобальной революции. Авторы доклада призывали к солидарности: «Обнаружив, что мы живем на пороге первой глобальной революции на одной маленькой планете, мы ищем пути для выживания и устойчивого роста. Одна надежда – это совместные действия, освещенные общим пониманием опасностей» [2, с. 319].

Сегодня Римский клуб продолжает поддерживать конкретные научно-исследовательские инициативы, участвует в деятельности Международного института прикладного системного анализа в Вене, Международного фонда профессионального обучения, инициативы международного партнерства, а также в проектах других международных организаций.

Заключение. Путь развития будущей цивилизации зависит от решения человечеством глобальных проблем, к которым привлекла внимание мировой общественности международная общественная организация «Римский клуб». Инициатор её создания и первый президент – итальянский гуманист Аурелио Печчеи – видел выход из современного духовного и материального кризиса в гуманистической революции, при которой социальное развитие гармонично соответствует потребностям и интересам каждой личности. Научное, техническое или экономическое развитие может дать удовлетворительные результаты, если будет подкреплено гуманистической революцией как изменением сознания и шкалы ценностей человека. Этого нельзя добиться силой. «Человек может защитить себя от последствий своего безумия

лишь создав здоровое общество, которое отвечает его потребностям, что коренятся в самих условиях его существования» (Э. Фромм) [3, с. 451].

Теоретики «нового гуманизма» очертили *основу общества будущего*:

- человек должен относиться к другому человеку с любовью;
- общества будущего будет основано на принципах братства и солидарности, а не на кровных или пространственных связях (на осознании территориальной общности);
- даст человеку возможность господства над природой через творчество, созидание, а не разрушение;
- в обществе будущего каждая личность будет иметь индивидуальность и чувство ответственности. Наконец, в этом обществе система ориентаций и увлечений человека не будет обременена искажениями реальности и поклонением идолам.

В процессе исторического развития известны утопии, когда люди мечтали об идеальном обществе и не видели, как на самом деле рождались враждебные человеку социальные институты. Это важно и для будущей судьбы Украины. Мы находимся сейчас на историческом перепутье, когда у нас появилась возможность приобщиться к мировой цивилизации, но построить постиндустриальное общество без перестройки сознания человека нельзя. Это подтверждает вся деятельность Аурелио Печчеи, который в конце XX века боролся за жизнедеятельность гуманистических идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
2. Кинч, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба / А. Кинч, Б. Шнайдер. – М.: Прогресс, 1991. – 340 с.
3. Фромм, Э. Мужчина и женщина / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 558 с.

Поступила 25.02.2015

“NEW HUMANISM” AURELIO PECCEI AND GLOBAL PROBLEMS: CULTURAL ASPECT

J. SABADASH

The article analyzes the work by A. Peccei “Human’s features” and global problems by modern society. The article covers the transcultural character of non-political, informal organization “The Rome Club”, which embodies the ideas of “the new humanism” by Aurelio Peccei. There reconstructed theoretical and practical steps by A. Peccei as for “the new humanism” to organizationally oriented “the revolution of humanism”, which is aimed to settle the life of community.

УДК 130.2:35.082.23(571.5)

**НАЦИОНАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА***д-р культурологии, проф. В.Л. КУРГУЗОВ**(Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, Улан-Удэ, Россия)*

Предлагается авторская версия феномена национального культурного пространства; дается характеристика особенностей его структуры и возможных границ демаркации. Ключевыми факторами однородности национального культурного пространства автор определяет государственно-территориальную общность людей и совпадение основных жизненных интересов, которые составляют основу духовной целостности нации. Акцентируется роль национального языка в качестве важнейшего содержательно-элементарного элемента национального культурного пространства. Рассматривается национальная идея как комплекс базовых идеалов национальной культуры, обеспечивающих её социокультурную целостность.

Введение. В 2002 году в Улан-Удэ прошла Международная научно-практическая конференция «Культурное пространство Восточной Сибири и Монголии». В Материалах этого научного форума опубликован доклад «О понятии “культурное пространство” и проблемы самоидентификации ее регионального образца» [1], в котором сделана попытка актуализировать феномен и раскрыть его сущность. Парадоксально, но ни в «Большой Советской Энциклопедии», ни в «Краткой философской энциклопедии» (М., 1994), ни в 2-х томной энциклопедии «Культурология. XX век» (СПб., 2007) нет даже упоминания об этой важной культурологической категории, а философские сочинения, где она встречается, уводят нас далеко от сущности самого понятия.

Что есть пространство культуры? По мнению доктора философских наук Ф.Т. Михайлова, это «наше живое, постоянное сотворение общего места для изначально отзывчивого смыслочувствия», общее пространство «обращенности людей друг к другу», а также «понимание и интерпретация в техническом плане, которые могут иметь разные варианты, разные формы», в принципиальном отношении сливаясь в одно» [2, с. 160]. Представляется, что эту мысль академика Российской академии образования студенты и аспиранты понимают с трудом... Сложилась парадоксальная ситуация: феномен «культурное пространство» реально существует, не отрицается, на него ссылаются, но теоретически он остается слабо осмысленным.

Попытаемся обосновать этот феномен, опираясь на собственный критический рассудок; из-за отсутствия лучшей дефиниции многие аспиранты и культурологи сегодня используют в своих диссертациях и публикациях определение, предложенное в [1].

Цель данного исследования – проанализировать сущность понятия «национально-культурное пространство» (НКП). Публикаций о НКП немного, однако у этой культур-философской категории большое будущее, на наш взгляд, обусловленное неумолимой глобализацией, при которой объединяются уже не только национальные валюты, а ломаются стереотипы и национальные государственные границы, бурно растет число межнациональных браков, тому убедительный пример – современная Европа.

Основная часть. В культурологических дисциплинах (философии культуры, культурологии, культурной антропологии) *национальная культура* выступает как форма бытия нации, способ ее исторического существования, воспроизводства и развития. У российских аналитиков нет разногласий, поскольку существование нации исторически сопряжено с возникновением буржуазной государственности, то и национальное культурное пространство должно совпадать с границами государства. Однако это не так, что становится понятно в процессе анализа данного феномена.

Начнем с того, что первоначально НКП формируется территориально: как сфера жизнедеятельности оседлых народов и как условие реализации их жизненных интересов. Прежде всего, оно проявляется как языковое пространство совместной деятельности людей, общей системы коммуникации и топонимического освоения природной среды. Национальные территории характеризуются компактностью проживания этноса, развитием собственной инфраструктуры и направленной во внешнюю среду экономической и политической активностью людей при освоении жизненно важных ресурсов. Установление общего правового пространства, представляющего собой сферу договорных взаимоотношений, является ключевым фактором формирования нации как в плане государственной независимости, так и при развитии институтов гражданского общества.

Между тем не бывает правил без исключений... Культурное пространство России, например, изначально формировалось как *надэтническое*, что стало основой не только для мощного духовного подъема культур различных народов, но и сделало Россию важнейшим субъектом мировой культуры. Следует согласиться с мнением некоторых российских ученых (например, московским философом Н.А. Кочерги-

ным и др.), которые не без оснований считают, что исторически Россия формировалась как цивилизация с нечетко отрефлексированными смысловыми структурами и ценностными ориентациями. Это во многом определялось спецификой переплетения разных культур и религий, отсутствием четко организованных связей между ее регионами [3]. Даже если допустить, что так есть на самом деле, то российское национально-культурное пространство, как утверждает московский философ М.Я. Сараф, «пусть даже при определенной рыхлости своей, имеет достаточно четкие демаркации, указывающие на целостность ее образования, равно как и ее место и роль в мировой культуре» [4, с. 29].

В порядке *первого промежуточного вывода* подчеркнем, что ключевым фактором гомогенности (однородности) НКП являются государственно-территориальная общность социальных групп и совпадение составляющих нацию основных жизненных интересов как основы ее духовной целостности.

Вторым ключевым фактором становления НКП выступает язык национальной культуры. Любое многообразие в лингвоэтнических и региональных различиях, а следовательно, и в духовно-эмоциональном строе составляющих нацию групп обуславливают гетерогенные факторы НКП, что позволяет выделять в нем этнонациональные, региональные и многие другие пространства культуры. Характерная особенность здесь состоит в том, что между ними диапазон и качество взаимодействия может выражаться по-разному – от состояния слитности и единства до состояния взаимоисключения.

Поскольку культура есть сложное многоструктурное и многоуровневое явление, то она, естественно, пронизана разного рода границами. В философии культуры и культурологии распространен взгляд на культуру как на систему границ, каждая из которых наделена своей избирательной и пропускной способностью отделять «свое» от «чужого», очищать пространство культуры от внешнего хаоса, «шума». По мнению Ю.М. Лотмана, культура относится к внешнему как к тексту на чужом языке, переводит его на свой язык, структурируя тем самым внешнее пространство по отношению к себе [5]. С этой точки зрения семиотические границы выступают основной сигнатурой (указателем, маркером) культуры. Функция культурной границы при этом тройкая: *во-первых*, отделять «свое» от «чужого»; *во-вторых*, помещать это «чужое» в своеобразный карантин; *в-третьих*, преобразовывать тем самым это «чужое» в «наше».

Обращаясь к этой загадочной триаде, в частности в статье «Свое – Чужое – Наше как алгоритм развития культуры» [6], сделан следующий вывод: определить, что в культуре «Свое», а что «Чужое» – сложно. У человека кроме его телесности и сугубо личных (чистых, без постороннего влияния) креативных идей и деяний вообще все «чужое», «подброшенное» культурой. По своему происхождению чистую (без заимствований) культуру обнаружить никому не удалось. Такой культуры просто нет. Она всегда конгломерат «Своего» и «Чужого». На примере заимствований в языке можно заметить, что дихотомия «Свое» – «Чужое» с течением времени сливается в диалектическом единстве, порождая триаду «Свое – Чужое – Наше». Время разбрасывать камни прошло, пора их собирать... «Сегодня в чужой культуре надо искать не то, что нас разъединяет, а то, что нас объединяет. Последнего – всегда больше. В итоге мы получим гуманное «Наше» [6, с. 109].

Важно, что наше сознание различает пределы человеческого бытия и, естественно, обращается к содержанию того, что находится за его пределами. Именно так и включается в структуру культурного пространства содержание «смежности», «соседства». Первоначальная форма такого различия выражалась мифами. В мифологии всех этносов есть представление о «Другом мире», соответственно, о «междумирье», или пограничной зоне между мирами, в которую человек способен проникать, где может общаться с другими, находить способы решения своих проблем, черпать там такие желанные сегодня культурные инновации. Кстати, в культурной антропологии существует специальный термин *«трикстер»*. Он обозначает фигуру «нарушителя границы», зачастую играющего роль культурного героя, задающего смыслы жизнедеятельности, типы поведения, образ «настоящего» или «подлинного» человека.

В научных дискуссиях о феномене НКП практически всегда возникает вопрос: если существуют трикстеры, то, стало быть, существуют и сами границы национально-культурных пространств? На него можно ответить только утвердительно. Границы существуют не только между разными НКП, но и между составляющими эти пространства, между уровнями их структурной организации, между его институтами и субъектами, между историческими этапами развития НКП.

Остро вопрос о границах встает в кризисные периоды, когда общественное сознание характеризуется так называемый «комплекс кануна» – «катастрофическое сознание». Представляется, что это состояние не только россияне, но и граждане различных республик бывшего Советского Союза переживали на рубеже веков; думаем, что пережили не окончательно. Исследователи считают, что эсхатологические настроения обычно усиливаются на стыке тысячелетий. Все возросшие переживания и ожидания, захватывающие различные сферы культуры, особенно остро проявляются в формах религиозного, художественного и философского переосмысления бытия, в стремлении выработать стратегию «перехода» в другое качество. Современный российский философ А.М. Бахтызин назвал такое состояние *лиминальным*, то есть пороговым, граничным [7]. Оно характеризуется как ожиданием перехода, так и принципиальным сдвигом в структуре культуры, в общей направленности социокультурных процессов.

Справедливо отметил М.Я. Сараф: «Особенность современной лиминальности в том, что если для предшествующих культурных эпох <...> перспективная цель была более или менее обозначена и, следовательно, граница перехода как-то различалась, пусть даже в утопическом видении, то сейчас такая цель отсутствует» [4, с. 31]. Этот вывод бесспорен, ибо строительство коммунизма в СССР, например, пусть даже в идеальном образе, но было публично продекларировано и обозначено временными вехами. Сегодня о перспективах будущего предпочитают молчать, ограничиваясь локальными целями. Цель заменяется плюралистичностью и относительностью... «потребного будущего». Естественно, не может не встать вопрос о граничных характеристиках национальной культуры как способа бытия исторической общности, называемой нацией, об исторических перспективах такого бытия.

Границы НКП не могут быть определены с такой же строгостью как государственные границы, они соотносятся условно, так как ни у одного государства не было и нет монополии на культурное самоопределение людей. Наиболее устойчивыми показателями пространственных границ выступают государственный суверенитет и функционирование государственного языка. Пространство культуры может выходить как угодно далеко за пределы государственно-национального образования. Убедительным примером служит культурное пространство находящихся в составе России республик Бурятии и Тывы. Они граничат с Монголией, а родство культурных корней этих коренных народов Азии очевидно. Эта же закономерность отчетливо прослеживается и в культуре значительного числа населения так называемых самопровозглашенных в Украине республик Новороссии – Донецкой и Луганской, обстановка в которых сегодня тревожит весь мир.

Конфигурация границ НКП может меняться: расширяться в географическом плане по мере развития экономических и коммуникационных инфраструктур, в ментальном плане – по мере роста производства общезначимых духовных ценностей, повышения их функциональной значимости в жизнедеятельности народов. Национально-культурное пространство может «истончаться» и «разрезаться», сохраняясь территориально; но может, утрачивая территорию, достигать высокой степени концентрации и напряженности. Именно таким образом оно пульсирует. Внимание на это явление обратил Л.Н. Гумилёв, выдвинув концепцию *пассионарности*, согласно которой этнос способен в определенное время достичь пика своей активности [8].

Аксиоматично, что для подъема народного духа особое значение приобретает *национальная идея*, которая может быть сформулирована и осознана людьми, но, в первую очередь, подтверждает и проявляет себя на социально-психологическом уровне, становится мощным фактором формирования НКП. Таковыми, например, были идеи русского патриотизма во время становления российской государственности; объединение русских земель сначала вокруг Киева и Новгорода, а затем Москвы; мобилизующий призыв Минина и Пожарского к освобождению России от польского нашествия. В годы Великой Отечественной войны (1941–1945) общенациональной идеей сплочения людей стал призыв: «Все для фронта – все для Победы!» Наивно полагать, что национальная идея может быть кем-то придумана и навязана народу, хотя попытки предпринимались. Например, лозунг Н.С. Хрущева «Догоним и перегоним Соединенные Штаты Америки» не отражал настроения советских людей. Абсурдным был лозунг М.С. Горбачева «Экономика должна быть экономной». А какой же еще она должна быть?.. Эти предлагаемые властями структурами народу «гримасы» не стали выражением национального духа именно на социально-психологическом уровне.

Наличие национальной идеи свидетельствует о высоком духовном, творческом потенциале народа, о его способности к консолидации, к мобилизации для преодоления объективных трудностей. Национальная идея не только генерирует своё культурное пространство, а сама вырастает из смутных, слабо осознаваемых интенций становящейся национальной общности. В то же время возникновение национальной идеи решительно преобразует ценностные основания культурного пространства: создается сигнатура (маркер) культуры – его условный центр, ориентирующий, генерирующий и распространяющий основные смыслы жизнедеятельности нации. Что понимать под национальной идеей? Представляется, что это комплекс базовых идеалов национальной культуры, обеспечивающих её социокультурную целостность. Иными словами, *национальная идея* объединяет общество, отодвигая на задний план существующие социально-политические, социокультурные и этнонациональные различия между людьми.

Заключение. Характер соприкосновения и взаимодействия национальных культурных пространств зависит от конкретных целей, возникающих перед нациями и государствами в конкретные исторические периоды их существования. Достаточно легко взаимодействуют культуры, близкие по своему историческому происхождению, что, как правило, вызвано территориальным соседством. Пример тому – национально-культурное пространство России и Беларуси или Монголии и Бурятии. Но бывают случаи, когда даже относительно слабое воздействие определённых ценностей одной национальной культуры на другую оказывается разрушительным.

Стремительное развитие средств коммуникации в современном мире открывает перед народами перспективы для диалога культур, для сближения национально-культурных пространств. Могут ли возникнуть негативные последствия такого диалога?.. Могут, но опасаться, на наш взгляд, нужно иного, а именно культурной унификации, которая низводит до уровня фольклора национальное своеобразие, превращает культуру потребления в товар, обмениваемый на рынке, где все ценности, складываясь, взаимно аннулируются, а вместо «диалога культур» возникает «обмен продуктами культуры». Это предсказывал ещё Клод Леви-Стросс, говоря по поводу «фальшивого эволюционизма»: Современный человек старается понять различие культур, одновременно уничтожая то, что в них его не устраивает [9].

Таким образом, национально-культурное пространство весьма динамично, не имеет четких границ, а весь спектр взаимодействия национальных культур можно поместить между полюсами, а именно сотрудничества-толерантности и неприятия-нетерпимости. Очевидно, созидательная задача состоит в том, чтобы с помощью общих культурных ценностей сближать народы, воспитывать уважение друг к другу, прививать идеалы гуманизма, альтернативы которому нет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кургузов, В.Л. О понятии «культурное пространство» и проблеме самоидентификации его регионального образца / В.Л. Кургузов // Культурное пространство Восточной Сибири и Монголии: материалы междунар. науч.-практ. конф., Улан-Удэ, 15 мая 2002. – Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2002. – С. 27–33.
2. Михайлов, Ф.Т. В пространстве культуры: внутри нас нет ничего; все, что в нас, все снаружи / Ф.Т. Михайлов // Постигание культуры: ежегодник Рос. ин-та культурологии РАН. – М., 2000. – Вып. 10. – С. 160.
3. Кочергин, Н.А. Национальная безопасность России в условиях глобализации / Н.А. Кочергин // Обеспечение государственной безопасности: история и современность: материалы междууз. науч.-практ. конф.: в 2-х ч. Ч. 1. – М., 2007. – С. 35–42.
4. Сараф, М.Я. Национально-культурное пространство и его границы / М.Я. Сараф // Этика будущего: аксиология устойчивого развития: материалы Байкальского филос. форума, 14–15 авг. 2008 г. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2008. – С. 28–39.
5. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII начала XIX в.) / Ю.М. Лотман. – СПб., 1994. – 417 с.
6. Кургузов, В.Л. Свое – Чужое – Наше как алгоритм развития культуры / В.Л. Кургузов // Культура и цивилизация. – М.: Изд-во «Родос», 2011. – № 1. – С. 109–125.
7. Бахтызин, А.М. Граничные формы бытия современной культуры / А.М. Бахтызин // Философия и будущее цивилизации: тез. докл. и выст. IV Рос. филос. конгр. Т. 4. – М.: Современные тетради, 2005. – С. 252–253.
8. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 496 с.
9. Леви-Стросс, К. Три вида гуманизма / К. Леви Стросс // Первобытное мышление. – М.: Республика, 1994. – 384 с.

Поступила 02.04.2015

NATIONAL CULTURAL SPACE: ON THE PROBLEM OF THE THEORETICAL CONCEPTUALIZATION OF THE PHENOMENON

V. KURGUZOV

The paper presents the author's point of view on the characteristics of the phenomenon of a cultural space, the specifics of its structure and borders, as well as a role of a national language, as the most essential element of a national cultural space, and the place and the role of a state in its development.

УДК 821.161.1.09(476)

**“НЯМА ПАЭТА Ё СВАЁЙ АЙЧЫНЕ – А МОЖА, АЙЧЫНЫ Ё ПАЭТА НЯМА?”
АДЛЮСТРАВАННЕ НАЦЫЯНАЛЬНАЙ САМАСВЯДОМАСЦІ
Ё РУСКАМОЎНАЙ ПАЭЗІІ БЕЛАРУСІ**

*канд. філал. навук, дац. Н.Б. ЛЫСОВА
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)*

Даследуецца праблема нацыянальнага самавызначэння лірычных герояў рускамоўнай паэзіі Беларусі. Выяўляюцца рускі, яўрэйскі і беларускі нацыянальныя паэтычныя праекты ў творчасці Анатоля Аўруціна, Блажэннага Веніяміна, Андрэя Скарыніна і Валянціны Паліканінай. Аналізуюцца характэрныя вобразы асабліваці паянцыя “Радзіма” ў творах гэтых аўтараў. Фіксуецца агульная прыхільнасць паэтаў да вобраза “чужой бацькаўшчыны” і пошукі вышэйшага нацыянальнага сэнсу ў хрысціянскіх ідэях.

Уводзіны. Навуковыя пошукі ў беларускім літаратуразнаўстве заўсёды правакаваліся пытаннямі нацыянальнай беларускай атрыбутыкі, перш за ўсё беларускай моваю. Апошнім часам усё часцей можна сустрэцца з даследчыкамі, якія займаюцца вывучэннем рускамоўнай літаратуры Беларусі, вызначэннем у гэтай літаратурнай плыні рускай нацыянальнай традыцыі, а не беларускай. Якія ж нацыянальныя праграмы дэкларуюцца сучаснай рускамоўнай паэзіяй Беларусі? – гэта мы паспрабуем высвятліць на прыкладзе самых таленавітых, на наш погляд, рускамоўных паэтаў Беларусі.

Даследаванне скіраванае на аналіз парадаксальнай сітуацыі. Змяніўшы выраз аднаго са старэйшых паэтаў Беларусі Васіля Зуёнка – “Няма прарока ў сваёй Айчыне... – А можа, Айчыны ў прарока няма?...” [1, с. 21] – мы правакацыйна назвалі артыкул “Няма паэта ў сваёй Айчыне – а можа, Айчыны ў паэта няма?”. Гэтаму ёсць рацыя, і таму, што мы сустрэлі радок аб адсутнасці Радзімы ў адным з рускамоўных вершаў (аб гэтым пойдзе гаворка ніжэй), і таму, што ў сучаснай рускамоўнай паэзіі даволі шырока распаўсюджваюцца дэвіянтныя¹ адносіны да нацыянальнага вызначэння. Асабліва ў так званай “жаночай” паэзіі, тэматыка якой абмежаваная (ці, наадварот, пашыраная) сентыментальнымі пачуццямі і матэрыяльнымі праблемамі. Напрыклад, у зборніку з сімвалічнай назвай “Сто сорок жизненных мгновений” адной з самых папулярных сёння паэтэс Наталлі Батраковай сярод “Ста сорока жизненных мгновений,/ Ста сорока радостей и бед,/ Ста сорока тайн и откровений” у “ста сороколетней” лірычнай гераіні не ўзнікла думка аб сваёй нацыянальнай адметнасці. Яна – гераіня Рыма, Каліфорніі, булгакаўская Маргарыта і наведвальніца “Гурмана”... Не выпадкова, што свой даклад аб убачанай вачыма немца Беларусі Андрэ Бём назваў “Цэзар-салат”² з-за пашыранасці знакаў масавай, інтэрнацыянальнай культуры ў айчыннай прасторы.

Наяўнасць іншамоўнага паэта (у нашым выпадку – рускамоўнага) у сваёй Айчыне гаворыць аб знікненні пэўных нацыянальных (моўных) традыцый. Існуе паняцце “пісьмовая ментальнасць”, якое тлумачыць рэальнасць як гісторыю нацыянальных вобразаў, матываў, літар, гукаў... Адсюль глыбокая сувязь нацыянальнай літаратурнай мовы з адлюстраванымі ў літаратуры нацыянальным характарам і зместам жыцця. Зразумела, што нацыянальнае самавызначэнне – гэта гістарычны працэс, які мае тэндэнцыю пашырацца і пры гэтым суправаджацца працэсамі смерці і ўзнікнення нацыі, дзяржаў, літаратур. Сёння мы маем рускамоўную і беларускамоўную літаратуры, што не дзіва пасля знікнення Савецкага Саюза як дзяржаўнасці з нацыянальнай уніфікаванай ідэалагемай “савецкі народ” і з пашырэннем рускамоўнай літаратуры; пасля ўтварэння рэспублікі з дзвюма дзяржаўнымі мовамі. Аднак у кожнай пісьмовай традыцыі ёсць яшчэ некалькі праектаў нацыянальнага самавызначэння, што дэтэрмінуюць этнічныя і гістарычныя асаблівасці адлюстравання рэальнасці на падставе індывідуальнай эмацыянальна-антрапалагічнай свядомасці³.

Прааналізуем існуючыя ў рускамоўнай паэзіі Беларусі праекты нацыянальнай, або этнічнай, самасвядомасці. Адкажам на пытанні: “Як называюць рускамоўныя паэты сябе ці свайго лірычнага героя ў паэтычных тэкстах? Свой род, сям’ю?”; “Як ставяцца да іншых нацый, народаў, гісторыі?”; “Якія рэаліі нацыянальнай беларускай гісторыі і сучаснасці яны адлюстроўваюць у сваіх тэкстах?” Мы абралі менавіта так званую “чыстую лірыку”, таму што праявілі творы як і грамадзянская лірыка, патрыятычныя вершы, на наш погляд, дэкларуюць не індывідуальны, асабовы, ментальны, а групавы, ідэалагічны, палітычны падыход да пытанняў нацыянальнага самавызначэння.

¹ Паняцце “дэвіяцыя” выкарыстоўваем як адыход ад сацыяльна-культурнай нормы, як пэўная маргіналізацыя, або парушэнне традыцыйных духоўных сувязяў [2].

² Спасылалася на выступленне Андрэ Бёма на “Днях нямецкай мовы і культуры” ў Полацкім дзяржаўным універсітэце, 27 сакавіка 2015 года.

³ Гл. манаграфію Ю. Чарняўскай “Белорусы. От “тутэйшых” – к нации”, дзе фіксуецца сем праектаў нацыянальнага будаўніцтва ў сучаснай айчыннай культуры [3].

Асноўная частка. У творчасці аднаго з самых вядомых і старэйшых паэтаў Анатоля Аўруціна маем “рускі нацыянальны праект” у літаратуры Беларусі. Некаторыя яго вершы прама адрасаваныя Расіі. Напрыклад, цыкл “Пісьма в Россию”. Аднак месца адрасата, лірычнага героя, не выяўлена. Ён існуе, ідзе па айчыннай дарозе. Яго хада – гэта хада казачная, містычная, па краіне, дзе атрутныя воды, халодныя вятрыскі і сонныя людзі:

По пыльной Отчизне, где стылые дуют ветра,
Где вечно забыты суровой судьбины уроки,
Бредем и бредем мы... И кто-то нам шепчет: “Пора!
Пора проспать... Земные кончаются сроки...” [4].

Ад імя якога пакалення рускіх, савецкіх (?), людзей гаворыць лірычны герой? У гэтым цытуемага верша ўзнікаюць казачныя вобразы сястрыцы Алёнушкі (“Алёнушка-мати! Россия...”) і брата Іванушкі (“Иванушка-братец, напившись, козленочком стал./ А сколько отравы в других затаилось копытцах?”). Яны нагадваюць аб устойлівых ідэалагемах: “братоў-народаў”, “вялікага брата”. Здаецца, аўтар застаецца прыхільнікам адзінства славянскіх народаў і схільны называць і цяперашнюю сваю Айчыну – Расію, толькі – зачараванай звышшлэсам на выпрабаванне. Гэтая зачараванасць адлюстраваная ў паэтычным вольна-сеньскім пейзажы, ці пейзажы заканчэння, – смерці:

Здесь чудится медленным птицы беспечный полет,
Светило в протоку стекает тягуче и рядно...

Або:

Дорога раскисла, но нужно идти до конца, ...
Кончается осень... Кружат золотые сердца...
И лёт лебединый... Над Родиной лёт лебединый...

Лірычны герой Аўруціна – гэта вобраз “рускага паэта”, які піша вершы, п’е водку, верыць у Бога і хварэе за Радзіму (“Писать стихи./ пить водку./ верить в Бога.../ И Родиной измученной болейт...”). Патрыятычнасць – неад’емнае рыса “рускага паэта”, але патрыятычнасць “хворая”, або эгаістычная (ці прароцкая), на якую імгненна можна забыцца – “отгореть” (як піша аўтар, у сэнсе адыйсці ў другі свет; і на цябе, і на тваю лірыку забудуцца). Мату ў непрыняцця Радзімай сваіх сыноў-паэтаў неаднойчы гучыць у паэзіі Аўруціна.

Канешне, лірычны герой працягвае традыцыі ясенінска-рубцоўскай паэзіі. Яго патрыятычнасць апісана ў імажыніска-пейзажным жанры, праз вобразы роднай прыроды і рэфлексію аб часе і месцы свайго лёсу. Але стан лірычнага героя абумоўлены яшчэ новымі рэаліямі падзелу краіны, ды і асаблівасці назіраемага паэтам пейзажу ствараюць унутраную драматургію аўруцінскага нацыянальнага самавызначэння.

Так, да верша “Снега или снега? Теней вереницы...” паэт абірае эпіграфам, а гэта значыць звыш-тэмай свайго верша, радкі Аляксандра Блока (“И предо мною люди в белом/ Поставят бледную свечу”) з верша-помніка «Поэт, краснея, медь...». У Блока вобраз смерці паэта – гэта містычны вобраз, вобраз сустрэчы з Дамай, Богам... Аўруцін у сваім творы выкарыстоўвае кропкі семантычнага радка блокаўскай паэзіі наогул: смерць паэта – Дама – ружа ў бакале – прывід... І, канешне, снег. Дакладней – снегі. Адгалосак тэмы Расіі – белыя снегі Расіі, словамі Еўтушэнкі з верша “Идуць белыя снегі” – тыя снегі, свае і чужыя, якія ўсё замятаюць, і бессмяротным быць немагчыма, але ёсць надзея – “если будет Россия./ значит, буду и я”. Лірычны герой Аўруціна спадзяецца і верыць у іншых гістарычных абставінах (“Хмур проводник... В одеяле прореха...”) у Расію, не разумеючы мэты гістарычнай хады (“Мир без концов и начал”). Ён зноў паўтарае за Цютчавым “В Россию можно только верить”, але іранічна ставіць гэтыя словы ў кантэкст рамансавых і дзіцячых вершаў:

Вспомнишь с трудом две строки про мочало,
Что нам твердил “Мойдодыр”...
Вспомнишь... Под визг тормозов на уклоне
Вытащишь хлеб и вино.
Снова умом ты Россию не понял,
Снова лишь верить дано...

У шэрагу вершаў Аўруцін вядзе паэтычную размову з Блокам, Цютчавым, Еўтушэнкам і іншымі рускімі паэтамі па пытанні адносін да Расіі, расійскай нацыянальнай культуры, яе гісторыі, а больш за ўсё – да літаратурнай традыцыі. Праз сучасны інтэрнацыянальны гарадскі пейзаж за вокнамі лірычнаму герою паэта бачацца літаратурныя цені іншай краіны:

Снова мокрый декабрь... Очертанья не резки...
Тьма во тьму переходит, что хуже всего.
Я не знаю, курил или нет Достоевский,
Но вон тот, с сигаретой, похож на него.

Аўруцін – чысты лірык, ён размаўляе “з сябе”, “аб сябе”: “Себе бы все сказать, себя оговорив” (верш “Обычные дела – работа есть работа...”). Яго нацыянальнае самавызначэнне відавочна праз

культурны вопыт, вопыт перажытага не сацыяльна, а інтымна. Тэма Радзімы для яго – гэта тэмы сям’і, бацькоў, дзяцінства. Паэт аб’ядноўвае словы Радзіма, Бацькі і Расія ў вершы “А.І. Памяти отца”:

Родина... Родители... Рождение...
Рожь... Россия... Розвальни... Росток...
Роковое слов кровосмешенье,
Роковое чтение между строк.

Адзначым выбар паэтам цвёрдага гука “Р” і жорсткую характарыстыку сваёй Радзімы – “Роковая Родина моя”. “Рок”, дадзеная звыш трагічная наканаванасць – характарыстыка наканаванага смяротнага лёсу чалавека (завершанасці смерцю яго жыццёвай хады) у гэтым мемарыяльным вершы (“Не бывает кровное – бескровным”). “Рок” – і паэтычная тэма сіроцтва (“Не бывает отчее – чужим!”).

Лірычны герой аўруцінскай паэзіі быццам дэманструе сваю прыналежнасць другой (чужой) нацыі праз вопыт роду і праз вопыт рускай лірыкі. Напрыклад, пушкінскага “цудоўнага імгнення”, які паэт фіксуе як асабісты і чужы: “Останутся в душе лишь "чудное мгновение", / Да женщин дорогих чужие голоса” (“Обычные дела – работа есть работа...”). Парадаксальнасць ці драматургія яго вопыту відавочна: свой і чужыя галасы; інтымны і літаратурны вопыт, рускі пейзаж і беларускі пейзаж. Напрыклад, рэфлексія лірычнага героя ў вершы “День солнечно светел, но есть увяданья печать” адбываецца на фоне сыходзячага сонечнага дня (“Зеленые вспышки пронзают полночную хмарь”) ранняй вясною падобнай на познюю восень (“Грачи прилетели... А им уже скоро в отлет...”). Забытанасць адметнасцей прыродных з’яў асацыюецца з таямнічай хадой асабістай гісторыі. Лірычны герой называе Беларусь “маёй”, але быццам гаворыць аб Расіі (“грачи прилетели” – пэўны сімвалічны вобраз рускага нацыянальнага пейзажу). Але далей паэт параўноўвае тутэйшыя “бліскавіцы” і тыя “зарніцы”. Пры гэтым для яго Айчына застаецца адзінай і далёкай (ці невытлумачанай, ці савецкай?), і той, што яго не прыняла (“уйти навсегда, незамеченным ею...”).

Зазначым галоўную характарыстыку Айчыны, дадзеную ў вершы на самым яго пачатку, – характарыстыку, якая аб’ядноўвае аўтара з беларускай паэтычнай традыцыяй – апяванне пакутлівага лёсу Радзімы. Праўда, паэт быццам бы імкнецца пазбавіцца гэтай традыцыі, быццам бы толькі фіксуе, а не перажывае яе:

Неужто Отчизна дана, чтоб над нею стонать,
Неужто без стонов Отчизна – уже не Отчизна?

Паэт не можа абыйсці і трагічную тэму Чарнобыля, яна становіцца ў адзін шэраг з тэмай “року”, памяці і набывае новыя трансцэндэнтальныя рысы:

Сирая Родина! Божие светы!..
Над пепелищем поник чернобыль.
Сколько их, канувших, что не отпеты –
Люди забыли и Бог позабыл!
Небо расколото... Ясень расколот –
Недосмотрели Матфей и Иов.
Боже, какой это мертвенный холод –
Змейкой крадущийся вдоль позвонков.
Так, покалечено-неизлечимо
Нам и нести этот холод в спине.
Сирая Родина шествует мимо,
И оттого-то дороже вдвойне.

Становішча паэта “над” ці “побач”, або “мимо”, ад тых, хто экзістэнцыяльна перажывае сваю нацыянальную існасць, існуе ў дыялектычным адзінстве з прыналежнасцю да паэтычнай лірычнай традыцыі як традыцыі чалавеказнаўства або духоўнага вызначэння чалавека. І лагічна выходзіць да хрысціянскай пазіцыі лірычнага героя. Тут да месца будзе выказванне І. Ільіна аб хрысціянскім нацыяналізме: “Национальное чувство не только не противоречит христианству, но получает от него свой высший смысл и основание; ибо оно создает единение людей в духе и любви и прикрепляет сердца к высшему на земле – к дарам Святого Духа, даруемым каждому народу и по-своему претворяемым каждым из них в истории и в культурном творчестве” [5].

Гэта выказванне з артыкула “Аб хрысціянскім нацыяналізме” дазваляе нам перайсці да “яўрэйскага, або хрысціянскага нацыянальнага праекта” ў рускамоўнай паэзіі Беларусі, які прадстаўлены Блажэнным Веніямінам (Веніямін Айзенштадт), не так даўно пакінуўшым гэты свет (1999). Лірычны герой яго паэзіі ўжо даўно існаваў у іншым свеце – у адухоўленым космасе, дзе няма мяжы паміж жывым і мёртвым. Гэта не значыць, што паэт не асэнсоўваў сябе этнічна, нацыянальна. Ён – зямляк Шагала:

Мне приснился мальчишеский Витебск,
Я по городу гордо шагал,
Словно мог меня в Витебске видеть
Мой земляк сумасшедший – Шагал [6].

Паэту дарагія людзі гэтай зямлі:

И я буду похож на себя же,
И на всех дорогих витебчан.

Свой яўрэйскі радавод паэт акрэслена апісвае беларускімі мясцінамі і сусветнымі нябеснымі межамі:

– “Ах, Мишка – “Михеле дер нар” – какой же ты убогий!”
Отец имел особый дар быть избранным у Бога.

Отец имел во всех делах одну примету – совесть.

...

...Вот так она и родилась, моя святая повесть (“Родословная”).

Драматычныя адносіны паміж зямным чалавечым лёсам і яго нябеснай наканаванасцю паэт прадстаўляе праз непарыўныя, але супярэчлівыя адносіны паміж маці і Богам, закранаючы тэадэцыйныя праблемы:

Уже из смерти мать грозила пальцем:
Связался сын с бродягою-Христом
И стал, как он, беспмятным скитальцем,
Спит без семьи, ночует под кустом.

...

От матери-кормилицы, от дома
Какая увела его тоска?
Тревогою звериною влекомый,
В каком он логе Бога отыскал?

Паэзія Блажэннага – быццам адна непарыўная размова з бацькамі і з Богам. Лірычны герой імкнецца знайсці гармонію паміж родным і сакральным:

...Мама, я и сам все это вижу –
Он стоит, Господь, как белый храм,
Он, кто всех нам душ родимых ближе,
Кто однажды повинился нам:

Я забыл в раю о вас когда-то,
Вы уж не сердитесь на меня,
Вспомнил – и опять душа крылата:
Есть и у Спасителя родня... (“Мама, расскажи мне по порядку”).

Бацька паэта, гарбар з Копыся, падобны да местачковых яўрэяў, вопратка якіх адначасова нагадвае “саван”, таму што імя гэтай нацыі цягне за сабой тэму смерці, смерці родных і асабістай Смерці, і нараджэнне іншай сутнасці, звышсутнасці:

Отец мой напялил сюртук –
О, нет, не сюртук это, саван! –
И сел на дубовый сундук –
На гроб, разминая суставы.

...

Отец, мне тебя не спасти,
Нет силы такой в человеке,
Прости меня, мертвый, прости –
И я буду мертвым навеки...

...

Отец, ты меня породил,
Веди же меня за собою
Туда, где Господь впереди
Стоит с топором для убоя...

Паэт вядзе свой сумны радавод ад мажлівага аўстрыйскага (чытай – сусветнага) продка (“Айзенштадт – это город австрийский”), радавод сусветнага вечнага вобраза яўрэйскага музыкі, які прыслухоўваецца да светабудовы:

С отрешенною робкой улыбкой
И доверчивыми глазами
Проходил он неспешно со скрипкой –
И прислушивался к мирозданию.

И играл он в каком-то трактире,
Но, однако, он знал непреложно,
Что и я буду жить в этом мире
И печальную песню продолжу.

Характэрнымі рысамі свайго роднага вобраза паэт называе маркоту і галечу, старасць і вольнасць:

Я не просто прохожий, а нищий – тот нищий,
 Что имя свое забывает в бреду постоянно.
 И вправду: Иван я, Степан я, Демьян ли, Абрам ли –
 Не так уж и трудно забыть свое прошлое имя,
 Когда я себя потерял за лесами-горами,
 Забыл, где я нищенствовал – в Костроме или в Риме.

Ініцыяцыя, або пераход яўрэйскага музыкі да Паэта – суразмоўцы з Богам, адбываецца на вачах чытача. Радзіма паэта – сусвет, дзе няма межаў паміж смерцю і жыццём. Яго мэта – сустрэцца з Богам. І дзеля гэтага паэт будзе дом свайго лірычнага героя паміж небам і зямлёю:

И я даю вам адрес на земле:
 Мой дом везде, где нищему ночевка,
 У птицы недобитой на крыле
 Он машет Богу детскою ручонкой...
 Мой дом везде, где побывала боль,
 Где даже мошка мертвая кричала
 Разнузданному Господу: – Доколь?..
 ...Но Бог-палач все начинал сначала (“Дом”).

Гаворачы аб Блажэнным Веніаміне, Юры Сапажкоў называе яго “мінскім Іовам”: “Вениамин Блаженный, пусть отдаленный и неточный, но все же – портрет своего библейского предшественника по судьбе” [7, с. 199]. Здаецца не толькі супадзенне лёсу, але і праграма яго лірычнага героя не ўпісваецца ў зямныя памеры. Некаторыя крытыкі параўноўваюць лірыку Блажэннага з паэзіяй старажытных хасідаў, якая была адрасаваная Адзінаму, і для якіх “браты меншыя” былі самымі роднымі. Веніамін Блажэнны – рускамоўны паэт Беларусі, космас паэзіі якога – духоўлены сусвет.

Аб’ядноўвае патрыятычную і рэлігійную тэму і такі рускамоўны паэт Беларусі, як Андрэй Скарынкін. Аднак яго паэзія прадстаўляе “беларускі нацыянальны праект”. Скарынкін – аўтар рэфлексійнай паэзіі, філасофія якой будзеца таксама на ідэі касмізму. Аб чым гавораць нават назвы яго вершаў: “Молитва женщины”, “Рим”, “Путешествие в рай”, “Голос”, “Проповедь”, “Покаяние”, “Столкновение в храме”, “Пророк”, “Утро отшельника”... Але новая рэлігійная святасць сучаснага паэта даволі часта выступае як процістаянне нігілізму, практыцызму, духоўнай абьякавасці. Разам з традыцыйнымі пастулатамі веры тэма духоўнага супраціўлення напаўняе сэнсам паэтычныя малітвы аўтара:

Я этот мир преступный победил,
 Я навсегда ушёл из царства беса! (“Эолова арфа”) [8].

У адзіным радку з рэлігійнай тэмай гучыць трагічны чарнобыльскі матыў верша “Весна на Полесье”:

Теплынь, цветенье, первый гром!
 А я с тоской гляжу кругом,
 Как будто черти в невидимках
 В тринадцать рук мне дают зоб,
 И заживо кладут во гроб,
 И веселятся на поминках...

Так сама як і ў аўруцінскай лірыцы, герой Скарынкіна “размаўляе” з рускай літаратурнай традыцыяй. Але суразмоўнік не “чуе” класікаў, ці па-постмадэрнісцку выпраўляе класічныя радкі: лермантаўскія –

Чайки голодные, что вы забыли
 Здесь, над волнами распятой земли?
 Видно, не знаете, что есть другие
 Реки, озёра, моря и пруды.
 Или немного вам надо от жизни?
 Или не верите в силы свои?
 Нет, вы не можете жить без отчизны,
 Вольные птицы невольной страны! (“Птички небесные...”)

Выпрабоўваецца сучаснасцю і паэзія Цютчава. І там, дзе класік гаворыць аб сацыяльнай свабодзе (“Над этой тёмною толпой... / Взойдётся ли ты когда, Свобода, / Блеснёт ли луч твой золотой?”), сучасны аўтар настойвае на вяртанні ў “палон” веры:

Блеснул Свободы светлый луч
 Над угнетённою толпою,
 Но снова штормы тёмных туч
 Её укрыли с головою.
 Куда ж нам плыть? – вот в чем вопрос,
 Не покидавший человека;
 Кто разрешит проблемы века –
 Он сам? Иль всё-таки Христос?...

Нават Рэвізор Гоголя пераўтвараецца пад пяром Скарынка ў містычную постаць:

К нам едет Ревизор...
Суровый приговор
Он вынесет Земле,
Земля лежит во зле.

Да некаторых скарынкінскіх вершаў эпіграфам служаць вершаваныя радкі рускіх паэтаў XIX стагоддзя, але сучасны аўтар гаворыць з імі на розных паэтычных мовах. З некрасаўскім “Пророком” размаўляе аб жаданні з’яўлення Бога, які б вызначыў розніцу паміж “колдовством” і “благодатью”. А пушкінскі завет паэту – “Ты царь: живи один...” нагул пераўтварае ў пародыю ў “Курортных запісках”:

Поэт, как Бог, не должен быть женат!
Иначе в нем самом наступит ад...
Вот если б я на миг стал одинокий!
Нашел бы дуб какой-нибудь высокий,
Гамак бы на верхушке натянул
И сладко бы забылся и заснул!

Руская літаратура для беларускага паэта – толькі знак, Скарынкін не працягвае вобразны сэнс класічных вобразаў, а вядзе сваю паэтычную размову. Паэзія Скарынка – гэта беларускі нацыянальны праект. Яго Айчына – беларуская прырода, яе канкрэтныя адрасы і асабісты боль. Яго характарыстыкі Айчыны – святая (“А родник, как Отчизна святая,/ Всё равно не беднел чистотой...” (“Родничок”), мілая (“Хочется нежно прижаться/ К родине милой моей!”), белая (“Для очей обелена,/ Как родная сторона”).... Так, яе лёс няпросты, ёй пагражаюць катастрофы, прыродныя і сацыяльныя (“...прикрывшись ризой красной,/ С виду кажется прекрасной,/ А внутри загноена/ Пуще прежнего она...”), культурныя (“С запада ветер подул/ В наши края озверело...”). У вершы “К Родине” Скарынкін знаходзіць для Айчыны вобраз Нявесты:

На краю у бездны мрачной
Ты стоишь в одежде брачной...
...
Столько лет ты веришь слепо,
Что тебя полюбит Небо!...

Паэтычны вобраз адыходзіць ад кананічнага рэлігійнага – “нявесты хрыстовай”. Яго вобраз – не Маці, не царква, не вера, а – “святая простота!”, якая чакае Хрыста або “новую химеру”.

Адсутнасць сапраўднай веры на гэтай зямлі правакуе і паэтычны вобраз адсутнасці Радзімы (што абумовіла назву нашага артыкула):

Грэзами яркими, чувствами страстными
Сами себя загоняем по свету.
Станем, осмотримся взорами ясными,
Что же увидится? – Родины нету.
И загрустится нам, занездоровится,
Жителей местных почуем угрозы.
Что-то прозрения к нам не торопятся?
Может, они зарождаются в грозы?
Или же гены шальных прародителей
Матери в нас занесли ненароком?
Как бы то ни было, в чуждой обители
С нами плохого случается много....

Як бачна, назва артыкула інтэрпрэтуецца радкамі Скарынка: ён вызначае Радзіму як чужое месца жыхарства, бо тут страчана вера.

Прадстаўлены ў паэзіі Валянціны Паліканінай беларускі нацыянальны праект вызначае свая “малая Радзіма”, ці “родны кут”, але заўжды ў суправаджэнні ці на фоне замалёвак расійскай культуры. Гэтаму, на наш погляд, спрыяе метафарычнае, семантычнае поле рускай мовы паэтэсы. Так, у вершы “Отъезд” гучыць пералік знакавых для Беларусі і Расіі рэчаў – жалейка і вясёлая дудка, горкі палын і чырвоная рабіна, касцёл і царква, млын і нівы, пушча і “тенеты”, бульба і “солёная горбушка”. Цікава, што аўтарка імкнецца азначыць сваё месца, дзеля гэтага абірае вобраз старажытнага гандлёвага шляху з’яднання паўночных народаў з паўднёвымі – шляху з варагаў да грэкаў:

А мысли текут в потаенные реки –
Плыву “из варягов” и, стало быть, “в греки”
По родине светлоосенней и ранней... [9].

Паэтычная геаграфічная (і гістарычная) недакладнасць каментуецца і “таямнічай” думкі, і вінаватым “стало быць”, і новым ці “раннім” статусам Айчыны (пасля Савецкага Саюзу). Паэтэса дадае да характарыстыкі сваёй радзімы тэму гістарычных трагедый і вясковай культуры як асноў вобраза беларускай культуры:

По родине, где каждый камень изранен,
По родине, город вплетающей в сѣла...

Адным словам, тут паўтараецца звычайны набор патрыятычнай беларускамоўнай паэзіі. Валяціна Паліканіна – паэтэса “чыстай лірыкі”. Для яе існуюць тэмы беларускай гісторыі і сучаснасці, але яна імкнецца гаварыць аб асабістым дачыненні да сацыяльнага, нацыянальнага, гаварыць аб жыцці як шляху пачуццяў, ці “бессэнсоўнай хадзе”, як пачынаецца адзін з яе вершаў “Все по наитию, все по наитию...”. Гэты верш знакавы для нашай тэмы, таму што ў ім роднае прадстаўлена як чужое: вечно роднае – і вечно чужое. У лірычнай герайні існуе наканаванасць жыць на “чужой бацькаўшчыне” (вобраз узяты намі з назвы вядомага рамана В. Адамчыка). Вобраз “чужой Радзімы” ў паліканінскай паэзіі мае гістарычны характар, як – непраўднага або несправядлівага лёсу (“Прошлое – нынешним горько осудится: / Вечно чужое – на вечно родном”), як стаўленне да тэмы доўгага пакутлівага шляху беларускага нацыянальна-дзяржаўнага вызначэння.

Заклучэнне. У сучаснай рускамоўнай лірыцы айчыннага літаратурнага працэсу зноў акцэнтаваны традыцыйны вобраз “чужой бацькаўшчыны”. Але сёння ён мае іншае тлумачэнне: перажыванне дзяржаўнага падзелу (знікненне СССР) і страты рэлігійнага пачуцця. Вобраз “чужой Радзімы” аб’ядноўвае сучасных паэтаў рознай нацыянальнай самавызначанасці: рускай, яўрэйскай, беларускай.

ЛІТАРАТУРА

1. Зуёнак, В. Д’ябальскае пытанне (з падборцы вершаў “Бясчасце” (16–22) / Васіль Зуёнак // Дзеяслоў. – 2015. – № 1(74), студзень – люты. – С. 16–22.
2. Мертон, Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории); пер. с франц. Е.А. Самарской. – М.: Прогресс, 1966. – С. 299–313.
3. Чернявская, Ю. “Белорусы. От “тутэйшых” – к нации”/ Ю. Чернявская. – Минск: ФУАинформ, 2010. – 512 с.
4. Аврутин, А. Западная Русь / Анатолий Аврутин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zapadrus.su/ruslit/almonah/405--l-r.html>. – Дата доступа: 22.11.2014.
5. Ильин, И.А. О христианском национализме / И.А. Ильин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://traditio-gu.org>. – Дата доступа: 18.11.2010.
6. Вениамин Блаженный (Айзенштадт) // Скиталец [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://skit.silence.ru/V_Blazhennyj/V_Blazhennyj.htm. – Дата доступа: 27.10.2014.
7. Сапожков, Ю. Минский Иов / Ю. Сапожков // Неман. – 2011. – № 10. – С. 194–204.
8. Скоринкин, А. Маттиолы / А. Скоринкин. – Минск: Беларус. сов. энцикл. имени Петруся Бровки, 2012. – 224 с.
9. Валентина Поликанина // Остров-сайт Александра Радашкевича [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.radashkevich.info/stihimoihdruzey/stihimoihdruzey_170.html – Дата доступа: 22.01.2015.

Паступіў 24.04.2015

“THERE IS NO POET IN MOTHERLAND – OR THE POET HAS NO MOTHERLAND?” THE PRESENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS IN BELARUSIAN POETRY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

N. LYSOVA

National consciousness of lyric heroes is analyzed in Belarusian poetry in the Russian language. The author presents Russian, Jewish and Belarusian national projects in the poetry of A. Avrutin, Blazhennyj Veniamin, F. Scarunkin and V. Policanina. Characteristic features of the image of Motherland in this poetry is described. In conclusion the author states general themes “strange motherland” and “the search of God in the Motherland”.

УДК 930.85(476)

УВАСАБЛЕННЕ АРХЕТЫПА ГЕРОЯ Ў ТВОРЧАЙ СПАДЧЫНЕ СУБ'ЕКТАЎ БЕЛАРУСКАЙ КУЛЬТУРЫ XIX СТАГОДДЗЯ

У.А. ЖЫЛКО

(Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў, Мінск)

Абапіраючыся на архетыпічную тэорыю К.Г. Юнга, выяўляецца адметнасць увасаблення архетыпа героя ў мастацкай спадчыне суб'ектаў беларускай культуры на матэрыялах літаратуры і жывапісу XIX стагоддзя. Адзначаецца, што беларускія суб'екты сацыякультурных працэсаў XIX стагоддзя семантычна ўвасаблялі ў архетыпе героя якасці боскай пакоры, цяжкіх выпадкаў, негвалтоўнага асветніцкага супраціву на аснове маральнасці, мірнага рэфармавання існуючай сітуацыі і непасрэднага змагання, адкрытай барацьбы за самавызначэнне, свабоду і справядлівасць.

Уводзіны. Кожны гістарычны перыяд культурнага развіцця любой этнасацыяльнай супольнасці заўсёды адзначаны пэўнай сацыякультурнай мадэллю, якая з'яўляецца сімвалам часу і адлюстраваннем менталітэту людзей. Усеахопліваючымі сімваламі этнасацыяльнай самасвядомасці і адначасова культурнай субстанцыяй, якая спараджае імпульсы да яе станаўлення на падсвядомым узроўні, з'яўляюцца этнасацыяльныя архетыпы, якія характарызуюць асноватворныя ўласцівасці супольнасці, уплываюць на асаблівасці светаўспрымання, духоўныя арыентацыі і сацыякультурныя набыткі яе членаў [1, с. 26]. Архетыпы ўвасабляюцца ў шматлікіх мастацкіх вобразах, сімвалах, сюжэтах. На змястоўную афарбоўку інтэрпрэтацыі ўплывае сацыякультурны кантэкст: канкрэтныя вобразы, у якія праектуюцца архетыпы, заўсёды абумоўлены не толькі калектыўным бессвядомым, але і эпохай з дамінантнай культурнай праграмай, якая спараджае іх.

Этнакультурныя архетыпы маюць моцны патэнцыял; на пачатковым этапе станаўлення беларускай нацыянальнай культуры XIX стагоддзя яны абумовілі культурную цэласнасць супольнасці, асаблівасці менталітэту беларускага народа, што найпрост звязана з праявамі калектыўнага бессвядомага.

Тэарэтычна К.-Г. Юнг распрацаваў феномен “калектыўнага бессвядомага” – крыніцы чалавечай агульнасці, што складаецца з архетыпаў – першасных вобразаў, універсальных мадэлей канцэнтрацыі вопыту, назапашанага калектыўна ўсімі папярэднімі пакаленнямі [1, с. 190]. Архетыпічная тэорыя ў межах гуманітарнага была пашырана паслядоўнікамі К.-Г. Юнга: Э. Нойманам, М.Л. фон Францам, Дж. Хендэрсанам, Дж. Хілманам і іншымі. У айчынай гуманітарнай навуцы разгляду архетыпаў прысвечаны працы У. Конана, Л. Кажухоўскай, А. Свечнікавай [2–4].

Мэта дадзенага даследавання – выявіць на падставе твораў беларускай літаратуры і жывапісу XIX стагоддзя адметнасць пераасэнсавання архетыпа героя ў кантэксце сацыякультурных парадыгм.

Асноўная частка. Пад сацыякультурнай парадымай мы разумеем, абапіраючыся на даследаванні Т. Куна, Н. Бакач, Н. Петрачэнка [5–7], феномен сэнсавай цэласнасці культурных адзінак у іх стылёвай сінхроннасці, у аснове якога – пэўны інтэгрэтыўны прынцып, аднолькава прадстаўлены ва ўсіх адначасовых феноменах сацыякультурнай рэчаіснасці і адносна якога дадзеныя з'явы могуць быць растлумачаныя як моманты культурнай цэласнасці. Сацыякультурная парадыгма ўяўляе сабой дамінуючую мысліцельную традыцыю, вызначае і стандартызуе стыль мыслення эпохі, па сутнасці выступае агульнастылёвым адзінствам канкрэтнага сацыякультурнага часу. Яна актуалізуе тую ці іншую традыцыю, задаючы тым самым на пэўным этапе развіцця культуры вядучы спосаб бытавання мовы і матэрыяльнага свету, а таксама канкрэтныя ўзоры чалавечай дзейнасці (прадпісанні, нормы, рэгулятывы, спосабы паводзін і вырашэння жыццёвазначных задач і г.д.), аб'ектывуючы, такім чынам, пануючыя сэнсы эпохі [6, с. 13]. Стыль культуры, у сваю чаргу, выступае як спосаб выражэння гэтых узораў у канкрэтнай сферы чалавечай дзейнасці згодна прадпісанням парадыгмы.

Полістылёвасць у беларускай сацыякультурнай сітуацыі XIX стагоддзя мы вызначаем як дамінуючую рысу. У айчынай культуры можна лічыць XIX стагоддзе перыядам выражаных праз ідэйна-мастацкія накірункі асветніцтва, рамантызму, рэалізму стыляў, адначасовае суіснаванне якіх абумоўлена сінтэзам сацыяльных і культурных фактараў розных парадыгм: асветніцкай, рамантычнай і дэмакратычна-рэалістычнай. Дадзеная акалічнасць пэўным чынам абумовіла сімвалічнае ўвасабленне этнакультурных архетыпаў у мастацкай творчасці суб'ектаў беларускай культуры. Выкарыстанне архетыпічнай тэорыі ў культуралагічным даследаванні літаратуры і жывапісу XIX стагоддзя дае нам магчымасць вылучыць раней не даследаваныя аспекты культурных тэкстаў, выявіць адметнасць менталітэту беларускай супольнасці.

Адным з дамінуючых архетыпаў, увасобленых у творчасці сацыякультурных суб'ектаў XIX стагоддзя, выступае *архетып героя*. Варта згадаць, што раннія формы архетыпічных уяўленняў пра героя

адрозніваюцца непадзельнасцю вобразаў першапродка – героя-дэміурга (творцы): культурны герой можа быць і першапродкам, і пераўтварацца ў бога, і толькі пасля трансфармавацца ў рэлігійным, эпічным і казачным кантэкстах; культурны герой эвалюцыянуе і становіцца альбо чароўным персанажам – творцам, альбо эпічным першапродкам – волатам, альбо персанажам – героем чароўнай казкі [8, с. 47]. Герой выступае як надзвычайная выключная асоба – антаганіст, барацьбіт з пачварай, праявамі хаосу. У дачыненне да акрэсленай функцыі героя ў беларускай культуры XIX стагоддзя лагічна звярнуцца да разгляду пэўных мадэлей дзеяння па пераўтварэнню недасканалай рэчаіснасці. Накірунак супраціву і сродкі будыць абумоўленымі тагачаснай сацыяльнай несправядлівасцю і культурна-палітычнай акупацыяй.

Асветніцкая парадыгма, уплыў якой быў надзвычай адчувальным у беларускай сацыякультурнай сітуацыі пачатку XIX стагоддзя, вылучыла ў якасці дамінуючага архетыпа *героя-асветніка*, *героя-рэфарматара*. Самаравіццё, адукацыя, асвета ў выглядзе плённай працы на карысць грамадства, служэнне Айчыне – своеасаблівы негвалтоўны супраціў, як дамінуючы выступае ў межах асветніцкай сацыякультурнай парадыгмы. У вершах Я. Чачот настойваў на неабходнасці асветы простага народу, бо бачыў у ёй найбагацейшы патэнцыял для станаўлення і развіцця нацыянальнай культуры. Асноўны шлях да гармоніі ў грамадстве ці сацыяльнай раўнавагі ляжыць праз маральнае ўдасканаленне людзей як важкі сродак пабудовы гарманічнай нацыі: “Я з сэрцам удзячным дар шчодры во гэты /Кладу перад вамі мрою: /Калі і для вас блісне промень асветы /Вы возьмеце дар мой з сабою” [9, с. 46].

Як змагар супраць несправядлівасці ўвасоблены ў беларускай культуры архетып *героя-гаспадара*, які падкрэслівае спробу перайначвання наяўнай сітуацыі шляхам рэфармавання. Шмат хто з прадстаўнікоў беларускай культуры XIX стагоддзя ў сваёй творчасці спрабаваў стварыць этычную мадэль ці абагульнены вобраз ідэальнага гаспадара з рысамі станоўчага народнага характару: сціпласць, ашчаднасць, гаспадарлівасць, гасціннасць, стрыманасць, шчодрасць, спагада, спачуванне. Канцэпт дбайнага гаспадара бярэ пачатак у народным эпасе і каляндарнай паэзіі. У якасці такога вобразнага ўвасаблення можна назваць суддзю Сапліцу з паэмы А. Міцкевіча “Пан Тадэвуш”: “Ён першы волю даў нам шляхце і сялянам, /І ў пояс кланяцца як перад грозным панам <... > /Клянуся, як на споведзі, не раз я бачыў: /Ён за адным сталом садзіўся з парабкамі, /Ды і з прыгоннымі сваімі – мужыкамі; /Плаціў за маламоцных часцяком падаткі, /А гэта ж не абы-якія там выдаткі!” [10, с. 196]. Герой-гаспадар выразна прадстаўлены ў творах Я. Баршчэўскага “Шляхціч Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” (вобразы шляхціца Завальні, пана Марагоўскага), Я. Лучыны “Паляўнічыя акварэлькі з Палесся” (ляснік Грышка) і інш.

Дадзеная мадыфікацыя архетыпа героя сутракаецца і ў мастацка-публіцыстычных творах К. Каліноўскага. У вобразе Яські-гаспадара з-пад Вільні нам адкрываецца адметнае яго пераасэнсаванне: не праз здзяйсненне подзвігаў, а праз дальнабачнасць і адэкватны аналіз сітуацыі, патрыятызм, паважлівае стаўленне да мінуўшчыны, да гісторыі свайго краю праяўляецца змаганне героя супраць хаосу і несправядлівасці, што падкрэслівае значнасць вобраза як героя-гаспадара і *героя-змагара*, *героя-абуджальніка*. Герой у вобразе *паэта-абуджальніка*, *лірніка-вешчуна*, *музыкі-творцы* дамінуе ў творчасці: А. Міцкевіча (Густаў-Конрад у паэме “Дзяды”); У. Сыракомлі (вясковы лірнік); В. Каратынскага, Ф. Багушэвіча (Мацей Бурачок). У аўтарскіх інтэрпрэтацыях дадзеных вобразаў прасочваецца ідэя Ф. Шэлінга, які ў свой час сцвярджаў, што герой – боскі абраннік, які разам з тым самастойна можа развівацца як геній у сваім імкненні ўздзейнічаць на душы людзей, абудзіць іх і стварыць нанова свой шматпакутны народ і зрабіць яго шчаслівым.

Рамантычная парадыгма сацыякультурнага развіцця XIX стагоддзя выяўляецца ў беларускай культуры як увасабленне і пераасэнсаванне архетыпа героя ў вобразе *абаронцы*, *ваюра*, *змагара*, якога характарызуе рамантычны бунт асобы, адкрытае супрацьстаянне ў барацьбе за ідэю. У Адама Міцкевіча герой неаддзельны ад свайго народа, да якога належыць, ён выступае ў якасці прыклада для людзей, яго дзейнасць не толькі асабісты, але і супольны досвед у агульнай справе. Сродкамі рэалізацыі місіі выступае барацьба: заручыўшыся даверам ворагаў, Конрад Валенрод знішчае крыжакоў з мэтай абароны роднага літоўскага народа; Гражына бараніла народ ад тэўтонцаў, а мужа ад здрады; Яцк Сапліца перараджаецца з неўтаймаванага ганарлівага маладзёна ў сапраўднага патрыёта свайго краю, рыхтуе шляху да паўстання і аднаўлення дзяржаўнасці праз дамову з Напалеонам; Стольнік дапамагае канфедэратам у змаганні за Канстытуцыю 3 мая. Акрамя пералічаных мастацкіх вобразаў у якасці такой мадыфікацыі героя выступаюць рэальныя культурныя і нацыянальныя героі, імёны якіх назаўсёды ўвайшлі ў гісторыю, паколькі менавіта ім належыць спроба змяніць існуючы лад у інтарэсах будучай нацыі.

Ідэалізацыя мінулых падзей і гістарычных асоб у мастацкай творчасці суб’ектаў беларускай культуры ілюстравана праз рэпрэзентацыю трагічных падзей (паўстанні 1794, 1830–1831 гг., 1863–1864 гг.) ды сапраўдных герояў тагачаснага нацыянальна-вызваленчага руху: Т. Касцюшкі, Т. Рэйтана, І. Дамейкі, Л. Нарбуга, Т. Зана, Я. Ясінскага, Т. Ваўжэцкага, Э. Плятэр – дзейсных суб’ектаў нацыятворчага працэсу, усе яны гераічна змагаліся супраць дэспатызму за ідэал свабоды. Паводле філасофіі экзистэнцыялізму

супрацьстаянне аднаго неўзабаве становіцца каштоўнасцю для супольнасці: Я супрацьстаю, адпаведна МЫ існуем. Менавіта гэтым тлумачыцца спрадвечная патрэба ў лідары – пачынальніку, абуджальніку, абаронцы, актуальная для беларускай супольнасці на ўсе часы. Дадзеную адметнасць вобразнага ўвасаблення героя зафіксавалі: А. Міцкевіч у паэме “Пан Тадэвуш”; М. Андрыёлі на карцінах “Смерць Нарбута пад Дубічамі”, “Партрэт Л. Нарбута”, “Сцэна з літоўскага паўстання”, “Атака паўстанцаў”, “Вылазка паўстанцаў”; К. Ельскі ў надмагіллі Т. Ваўжэцкага; А. Ромер у “Партрэце паўстанца 1863”. Тут мы бачым, як рэальныя гістарычныя падзеі і асобы пачалі ўваходзіць у кодавую сістэму нацыянальнай культуры, набываць не толькі ідэалізаваны, а сімвалічны сэнс як прыватнае ўвасабленне этнакультурнага архетыпа героя.

Дэмакратычна-рэалістычная парадыгма XIX стагоддзя на першы план вынесла праўдзівае адлюстраванне сацыяльнага ладу і крытыку несправядлівасці. Выяўленыя ў мастацкай спадчыне суб’ектаў беларускай культуры сродкі супрацьстаяння героя можна ахарактарызаваць двухбакова: з аднаго – у якасці сродкаў выступае сумленна цяжкая праца, якая адначасова з’яўляецца неабходнасцю фізічнага выжывання; з другога – праз пераадоленне і вытрымку нязгодаў, трагізм свайго становішча селянін выраतोўвае душу і мацуецца праз пакуты ў гераічнасці. Менавіта сумленна праца надавала мудрасць *герою-цярыліўцу* (Таміла з аднайменнай паэмы В. Каратынскага, прадстаўнікі сялянства ў паэзіі Ф. Багушэвіча). Безабароннасць селяніна перад голадам адлюстравана ў вершах Ф. Багушэвіча “Араты – да жаваранка”, “Гуляй, душа”. У архетыпічным разуменні гераізм вобразаў заключаецца ў трагізме лёсу: маштабнасць і жывучасць зла, яго незнішчальнасць, непраўданыя пакуты, безумоўна, выклікаюць адчуванне вострай несправядлівасці. Галоўная мэта жыцця герояў-пакутнікаў – не стаміцца супрацьстаяць злу, захаваць у сабе чалавечыя якасці, прайсці праз невыноснае выпрабаванне, праз тамленне духу, каб пераўтварыць энергію пакут у энергію актыўнага дзеяння, і ў гэтым бачыць своеасаблівае этычнае супрацьстаянне як варыянт барацьбы героя са злом.

У поруч вобразнаму ўвасабленню архетыпа героя-цярыліўца маем вобраз раба з адметнай сімвалічнай інтэрпрэтацыяй. Найбольш дакладна яго стварыў Ю. Азямблоўскі ў літаграфіі “Беларускі раб” – безнадзейнасць у постаці, экзістэнцыяльны страх у скіраваным долу поглядзе. Варта адзначыць, што станаўленне ў XIX стагоддзі беларускай нацыянальнай культуры і нацыі ўвогуле можна рэканструяваць праз гегелеўскі канцэпт “барацьбы за прызнанне”, у аснове якога ляжыць сістэма адносін гаспадара і раба. Экзістэнцыяльны страх, які падаўляе асобу, цяжкая праца на карысць іншага, якая ўмацоўвае дух, і ўрэшце рэшт уласная свабода гаспадара становяцца прыкладамі для раба – імпульсамі да змагання, што пераўтвараюць раба ў героя. Пачатак усведамлення ўсяго трагізму падняволенага становішча жыцця “ў астрозе” бачым у творчасці Ф. Багушэвіча, К. Каліноўскага. Наступным прыступкам набліжэння раба да героя павінна быць усведамленне неабходнасці вызвалення і пераадолення ўласнага рабскага становішча.

Атрымліваецца, што катэгорыю “гераічнае” неабходна разглядаць у непарыўнай сувязі з эстэтычнай катэгорыяй “трагічнае”. Трагічнай з’яўляецца не толькі барацьба героя за вышэйшыя ідэалы, але таксама і смерць за іх. Гатоўнасць ахвяраваць уласным жыццём выступае ў якасці абавязку (“Я вамі кіраваў, каб збыць няволі пугы, і абавязак мой за вас прыняць пакуты”, А. Міцкевіч [11]). Дадзеная акалічнасць абумовіла такую тыпалагічную рысу беларускай нацыянальнай культуры, як ахвярнасць архетыпа героя, дзе смерць выступае яго сімвалічным хрысціянскім атрыбутам. Доказам будучь ахвяраванне жыццём Яцака Сапліцы ў паэме “Пан Тадэвуш”, пакаранне смерцю К. Каліноўскага і яго паплечнікаў, якія ўвасабляюць духоўных лідараў таго часу: Я. Дамеля “Смерць Глінскага ў няволі”; Я. Сухадольскі “Смерць Кіпрыяна Гадэбскага...”, “Смерць Юзафа Панятоўскага”, “Сцэна з паўстання 1831”; І. Гараўскі “Смерць паўстанца”; М. Андрыёлі “Смерць Л. Нарбута пад Дубічамі”; К. Альхімовіч “Пахаванне на Урале”, “Смерць выгнанніка”, “Смерць М. Глінскага ў турме”.

Адметнасць інтэрпрэтацыі архетыпа героя ў дадзеных творах – аўтарская рэфлексія, скіраваная на абумоўленасць ахвяры праз гераічны подзвіг, які прадугледжвае барацьбу дзеля жыцця, добра, шчасця, свабоды народа. Семантыка смерці ў XIX стагоддзі была наўпрост звязана з папярэдняй эпохай, калі сярод шляхты панавалі выраз “добрая смерць”. Прыклады гераічнай гібелі ваяроў розных эпох і народаў натхнялі да абавязку “добра памерці”, змагаючыся з ворагамі. Тым не менш XIX стагоддзе ўнесла адметнасць у трактоўку смерці – апроч гераічнай смерці ў змаганні мы бачым трагічную смерць у выгнанні як апафеоз стагоддзя імперскага панавання на нашай зямлі.

Заклучэнне. Разгледжаны архетып героя ў якасці дамінуючага ў кантэксце сацыякультурных парадыгмаў XIX стагоддзя. У творах айчынай літаратуры і жывапісу герой прадстаўлены ў разнастайных вобразах-мадыфікацыях: героя-асветніка, змагара, абаронцы, творцы, абуджальніка, рэфарматара, гаспадара. Суб’екты сацыякультурных працэсаў XIX стагоддзя пабудавалі пэўную мадэль-характарыстыку існавання і дзейнасці беларускага этнасу, актуальную для тагачаснай сацыякультурнай сітуацыі. Яна была адлюстраваная ў мастацтве як барацьба героя са злом, дзе сродкі барацьбы складалі шырокі арсенал – ад

пакорлівай хрысціянскай ахвярнасці, перамогі ворага шляхам маральнай перавагі, асветы, творчага рэфармавання да перайначвання рэчаіснасці праз адкрытую барацьбу з ворагам, праз узброенае змаганне за вышэйшыя ідэалы з усвядомленай гатоўнасцю ахвяраваць уласным жыццём.

ЛІТАРАТУРА

1. Юнг, К.-Г. Архетып и символ / К.-Г. Юнг. – М.: Renaissans, 1993. – 286 с.
2. Конан, У. Архетыпы нашай культуры / У. Конан // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 1. – С. 16–21.
3. Кажухоўская, Л.С. Станаўленне і карэляцыя базісных сімвалаў у нацыянальнай мастацкай карціне свету беларусаў: дыс. ... канд. культуралогіі: 24.00.01 / Л.С. Кажухоўская. – Мінск, 2003. – 121 с.
4. Свечникова, Е.В. Универсальные и этнокультурные архетипы в современной белорусской антиутопии: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Е.В. Свечникова. – Минск: БГУК, 2013. – 21 с.
5. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
6. Бакач, Н.Б. Культурная парадигма как объект социально-философского анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н.Б. Бакач. – Волгоград: ВГПУ, 1998. – 24 с.
7. Петроченко, Н.В. Культурная парадигма как методологическое средство исследования хореографического искусства: автореф. дис. ... д-ра культурологии / Н.В. Петроченко. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2005. – 23 с.
8. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / под ред. И.В. Мелик-Гайказян. – М.: Научный мир, 2005. – 256 с.
9. Чачот, Я. Свіцязь: Выбраныя творы / Я. Чачот. – Мінск: БелЭн, 1999. – 220 с.
10. Міцкевіч, А. Пан Тадэвуш, або Апошні наезд у Літве: шляхецкая гісторыя 1811–1812 гг.: у 12-ці кн. вершамі / А. Міцкевіч. – Мінск: Маст. літ., 1998. – 367 с.
11. Міцкевіч, А. Дзяды: у 2-х т. Т. 2 (пераклад: С. Мінскевіч) / А. Міцкевіч. – Мінск: Медысонт, 1999. – 264 с.

Паступіў 27.02.2015

**THE EMBODIMENT OF THE ARCHETYPE OF HERO IN THE ARTISTIC HERITAGE
OF THE SUBJECTS OF THE BELARUSIAN CULTURE OF THE XIX CENTURY**

U. ZHYLKO

Using the Jungian archetypal theory it is analyzed the feature of the interpretation and discussed archetype of Hero in the artistic heritage of the subjects of Belorussian culture (based on the art and literature of the XIX century). It is noted that the subjects of social and cultural paradigms of the XIX century based on the interpretation of the archetype of the Hero built a harmonious model-specific characterization of the existence of the Belarusian nation, as evidenced by the combination of the Hero archetype within the semantic realization of the patience, non-violent resistance by improving morality, reform of the existing situation and direct competition, the fight against injustice for highest ideals of the freedom, truth and justice.

УДК 130.2

**ДИАЛОГ С БИБЛИЕЙ В ЖИВОПИСИ И МУЗЫКЕ
АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО МОДЕРНИЗМА****А.К. ДАНЧЕНКО***(Белорусский государственный университет, Минск)*

На примере творчества У. Льюиса и Б. Бриттена исследуется культурологическая проблематика диалога с Библией в живописи и музыке англо-американского модернизма. Обосновывается идея, что в живописи Льюиса диалог с Библией осуществляется через сюжеты о творении мира, о трех мироносицах, через образ Бога-Творца и мифологему Земли Обетованной; его образы и сюжеты тесно связаны со смещением фокуса в системе культурных ценностей с Запада к Востоку, от монотеизма к политеизму. Написанные на библейские сюжеты о потопе, о трех отроках в печи огненной и о блудном сыне оперные произведения Бриттена раскрывают диалог с Библией через характерные традиции средневековой литургии. Оставаясь центральной темой в творчестве модернистов, библейские сюжеты объединяют вокруг себя аллюзии различных культур, в том числе восточных.

Введение. Диалог человека с Библией ярко проявляется в переломные эпохальные периоды, когда основные ценности культуры подвергаются переоценке, вырабатываются отличающиеся от прошлого принципы художественной культуры и векторы её дальнейшего развития. Именно таким является период зарождения и расцвета культуры модернизма. Понять её основные интенции позволяет диалог художника с Библией в западноевропейской культуре, сохраняющий актуальность и для современников. Среди крупных ученых, занимающихся библейской проблематикой на постсоветском пространстве, отметим С.С. Аверинцева; в Беларуси – Г.В. Синило. В живописи и музыке англо-американского модернизма диалог с Библией до сих пор не рассматривался как предмет самостоятельного исследования, что подтверждает новизну идеи. В то же время диалог культур выступает определяющим фактором при обозначении феноменологических и временных рамок художественной культуры англо-американского модернизма. К такому выводу мы пришли, исследуя творчество наиболее ярких представителей англо-американского модернизма [1].

Цель данного исследования – выявить специфику состоявшегося диалога с Библией представителей англо-американского модернизма в живописи (У. Льюиса) и музыке (Б. Бриттена).

Основная часть. Художник У. Льюис, прежде всего, известен как создатель и представитель модернистского течения вортицизма (“vortex” – вихрь). Однако стилистический, жанровый и тематический диапазон его работ шире. Наиболее волнующими были реализованные в его раннем творчестве идеи обновления, созидания, а также связанные с ними и одновременно противоположные темы разрушения, гибели, общезначимые во время и после Первой мировой войны. Эти две основные тематические линии порождают целый ряд подтем и мотивов, касающихся фундаментальных проблем бытия, а потому неизбежно вовлекают работы Льюиса в диалог с авторитетными текстами западноевропейской культуры, среди которых, конечно, Библия.

Творческий диалог с Библией, на наш взгляд, наиболее выразителен в следующих работах Льюиса: «Миф о Творении» (“Creation Myth”, 1927, карандаш, гуашь, газета, бумага – работа выполнена в технике коллажа); «Три фигуры под покрывалом» (“Three Veiled Figures”, 1933, масло, холст); «Миф о Творении» (“Creation Myth”, 1933–1936, масло, холст); «Пейзаж с норманнами» (“Landscape with Northmen”, 1936, масло, холст); «Иегова-Громовержец» (“Jehova the Thunderer”, 1941, тушь и акварель, бумага); другие.

Несмотря на то, что в конце 20-х годов Льюис выступал против абстракции, он до конца не порвал связь с ней, многие его работы тяготеют к абстрактным формам. При этом они уникальным образом сохраняют связь с реальностью, что относится и к вышеназванным картинам. Изначально их условно можно разделить на две группы. В первой – те, в которых диалог с Библией возникает в паратексте произведения, в самом названии: две работы «Миф о Творении» и «Иегова-Громовержец». Во второй – картины, в которых диалог с Библией осуществляется непосредственно через образный язык художественного текста произведения, минуя паратекст: «Три фигуры под покрывалом», «Пейзаж с норманнами» и другие.

Рассмотрим *первую группу*. Самая ранняя из работ создана в 1927 году. Диалог с Библией заявлен в названии «Миф о Творении». Творение здесь направляет весь ход мысли созерцателя картины. Для культур западноевропейского типа наиболее понятным и распространенным сюжетом о творении мира является библейский. На наш взгляд, Льюис отражает его через композицию и ритм. Шесть уровней коллажа в композиции соотносятся с шестью днями творения в Библии, создают своеобразный горизонтальный ритм произведения, подчеркивая статичность общей композиции. Седьмой же уровень – Седьмой день творения, или Божественное отдохновение, – должен передавать статическую завершенность,

однако, напротив, вносит в композицию динамику. Ритмическую наполненность библейского сюжета Льюис передает как бы в обратном порядке. По Льюису, миф о творении напрямую связан с неприемлемым для Библии архетипом космогонического брака, что выражают человеческие фигуры на синем фоне. Техника создания произведения отражает его фрагментарность, разорванность и хаотичность, что не соотносится с созидательным посылом названия. Все составляющие мироздания, последовательно сотворенные в Библии, а также представленные в языческих мифах, перемешаны, разбросаны в беспорядке: земля вздымается над небом, растительный мир повисает во тьме, антропоморфная фигура находится на одном уровне с небесным светилом. Мир символично распадается на части, для которых в целом характерны мрачные напряженные тона.

Одноименная картина Льюиса более позднего периода также начинается с библейского семантического ряда, заявленного в названии произведения, однако вслед за этим в тексте произведения звучат небиблейские или же добиблейские языческие мотивы, которые можно идентифицировать как аллюзии на египетскую мифологию, скандинавские и зороастрийские представления о начале и конце времен. При этом, как представляется, преобладает значимость эсхатологических сюжетов о конце света. Таким образом, творение мира в обеих картинах Льюиса осуществляется как бы наоборот – это деконструкция, возврат к началу, к первозданному хаосу.

Акварель «*Иегова-громовержец*» – последняя из рассматриваемой нами группы, по смысловому содержанию гармонично вписывается в один ряд с предыдущими произведениями Льюиса. Само название акварели выступает прозрачной аллюзией на Библию, соединяя библейский текст с язычеством, образуя характерную для модернистов интертекстуальную последовательность и диалогичность. Имя Иегова отсылает к библейскому Единственному Богу; именование Его громовержцем не оставляет сомнений, что автор проводит здесь параллель с языческими добиблейскими культурами, в которых присутствовал этот культ.

Самая ранняя картина *второй группы* – «*Три фигуры под покрывалом*». Её семантическое пространство наполняют образы, одновременно отсылающие к западноевропейской христианской культуре и к древним культурам Ближнего Востока; к библейскому и языческому, к современности и древности. Здесь силуэты напоминают монахинь или женщин в восточных одеждах, чаша символизирует Тайную вечерю, дорическая колонна – античность. Три фигуры, будто восточные глиняные сосуды, представлены тремя мироносцами. Картина отсылает к библейскому сюжету, изложенному Марком (*Мк 16:1–2*). У Льюиса мироносицы движутся справа налево, от христианского Запада к Востоку; библейская культура «три мироносицы» осмысливается в качестве связующего звена; фиксируется смена в установках западноевропейской культуры XX века, обращение внимания на Восток.

Следующая картина – «*Пейзаж с норманнами*». Её библейский текст раскрывается через образное переосмысление мифологемы Земли Обетованной. Полагаем, что художник избрал сюжет о завоевании Земли Обетованной крестоносцами неспроста. Норманны стали для него собирательным образом, символом вортекса; этой идее Льюис оставался верен на протяжении всего своего творческого пути, несмотря на отказ от первоначальной эстетики и стилистики вортицизма. Вортекс – это вихрь творческого вдохновения, дух жизни и развития, обновления культуры и искусства. Можно предположить, что на «Пейзаже с норманнами» рыцари символизируют вортекс как обновляющее начало, а мифологема Земли Обетованной выступает как ось, вокруг которой закручивается обновляющий и творящий вихрь. Ось – необходимое Европе духовное основание.

Итак, мы видим, что библейские тексты в произведениях Льюиса раскрывают движение мысли художника с Запада к Востоку, от библейского монотеизма к политеизму, акцентируют внимание на проблеме взаимодействия с духовным началом.

В представленной творчеством Б. Бриттена музыке англо-американского модернизма диалог с Библией также имеет свою специфику. На наш взгляд, он ярко выражен в ряде оперных произведений: «Ноев ковчег» (“*Noe’s Fludde*”, 1958); «Пещное действо» (“*The Burning Fiery Furnace*”, 1966); «Блудный сын» (“*The Prodigal Son*”, 1968). Хотя даты их создания достаточно далеки от периода зарождения основных модернистских течений в художественной культуре, специфические черты указывают на принадлежность к модернизму. К таковым относим инновационные тенденции: цитатность; отсылку к предшествующим культурным эпохам и музыкальным традициям; заключающийся в использовании нестандартных музыкальных элементов эклектизм; ориентацию на синкретизм с другими видами искусства; многоуровневость порождаемых произведением смыслов, которая позволяет удовлетворять вкусы самых разных слушателей.

Опера «Ноев ковчег» – одноактное музыкальное произведение, предназначенное для исполнения в церкви. В его основе средневековый текст из цикла Честерских мистерий. Сюжет о потопе избран композитором неслучайно: мир потерпел катастрофу во времена библейского Ноя и символически терпит подобную катастрофу в XX веке, забывая о духовности в войнах, социальных и экономических потрясениях. Пережить катастрофу можно следуя голосу Бога, возрождая в себе духовное начало. Не отступая от классического библейского сюжета, композитор переосмысливает его. Библейский сюжет повествует,

что Бог решил истребить несправедное человечество, помиловав только Ноя и его семью. После спасения Ной принес Господу жертву. Господь, видя духовное устремление Ноя, принимает решение больше не повторять потоп, ибо ошибки человека – «зло от юности его» (*Быт 8:21*). Комментировал этот фрагмент Д.В. Щедровицкий: «Человек еще очень юн на земле; человечество юно, оно еще не приобрело истинной мудрости; именно поэтому “помышление сердца человеческого – зло”; человек не утвердился в Законе Божьем, не стал “мужем мудрым”; он все еще буйствует, как невоспитанный, необузданный, не знающий цели и смысла жизни ребенок» [3, с. 111].

Бриттен грешное человечество не уподобляет детям, корень зла и ошибок видит не в юности. В самом деле, XX век – это не начало времен человечества, которое давно должно бы войти в пору зрелости. Однако, невзирая на тысячелетний опыт, человечество отменяет мудрость предыдущих эпох и погрязает в пороках, войнах и бездуховности. Ответственность за это композитор возлагает именно на взрослую, а не на юную часть человечества, то есть на Ноя и его жену. Их партии написаны для профессионального исполнения, все остальные исполняют дети разных возрастов. Для раскрытия смысла произведения важны детали. Так, интересна сцена постройки ковчега с детским оркестром, где звучат трели, пиццикато, открытые струны и постукивания восточных тэмпл-блоков (корейских колоколов). Тэмпл-блок – инструмент и атрибут буддийского культа, представляется, звучит в этом эпизоде с определённой целью. Ковчег – это целый мир, он включает ценности разных культур, в том числе и восточной. Ковчег как символ духовной работы подразумевает, по мнению Бриттена, обращение к мудрости и культуре Востока. Восточные мотивы играют значимую роль в творчестве композитора [4].

Успех «Ноева ковчега» вдохновил композитора на создание особого жанра оперного искусства – притчи для исполнения в церкви. В целом оперы-притчи Бриттена имеют следующие общие черты: одноактность; условность пространства и времени, подчеркнутую композиционно; принадлежность литературных корней к библейским текстам, драматических – к средневековой литургической драме и японскому «театру Но»; иносказательность; определенную дидактичность; обрамленную композицию постановки, своеобразный оперный палимпсест; использование музыкальных традиций различных эпох и культур: средневековой и барочной западноевропейской, японской, неоклассической [5]. Перечисленные особенности позволяют рассматривать музыкальные произведения Бриттена как диалог с Библией в контексте англо-американского модернизма.

«Пещное действо» – первая опера-притча на библейский сюжет о трех отроках в огненной печи (*Дан 1–3*). Еврейские юноши Седрах, Мисах и Авденаго служили при царском дворе во времена Вавилонского плена, послушались приказа Навуходоносора, отказавшись поклоняться золотому идолу, за что были ввергнуты в огненную печь. Но они сохранили свою веру, которая спасла их. Опера начинается – хор монахов поёт григорианский гимн; затем аббат повествует о том, что будет происходить на сцене; завершается постановка процессией-хором монахов*.

Как и во всех операх Бриттена в «Пещном действе» важны детали. Костюмы каждого из действующих лиц силуэтом напоминают сутану священнослужителей, что наряду с переодеванием на сцене подчеркивает условность происходящего. Особый интерес представляет сцена явления ангела в печи. Ангел поет дискантом, эхом повторяя фразы из песни отроков, его хрупкая фигура застыла в позе, напоминающей готическую скульптуру, белоснежные одежды подчеркивают чистоту и святость. Ангел с отроками находится посредине сцены на деревянном круге красного цвета. В этом центре разворачиваются важнейшие события. Круговое убранство сцены наводит на мысль о замкнутости времени, о его цикличности, об архетипе-символе мирового яйца, известного в разных культурах.

В «Пещном действе» мы выделяем несколько наложенных друг на друга культурных текстов при диалоге с Библией. Первый – *христианский средневековый* – период, когда вера и религия как духовное начало стояли на первом месте, а Библия выступала метатекстом целой эпохи. Он представлен в музыке хором монахов, исполняющих средневековые церковные напевы, а также кроем сценической одежды как контекстом культуры Средневековья. Второй – собственно *библейский текст* – сюжет о трех отроках Книги Даниила. Третий – *современный религиозный* – библейская история, раскрытая средневековыми монахами под церковными сводами в наши дни как пример для верующих. Четвертый текст можно обозначить как *современный общекультурный* – притча с замкнутой кольцевой композицией, с постановкой на сцене, символизирующей мировое яйцо. В центре мира, в его основе лежит чудо нерушимой веры, которая служит примером силы духа и жизни во все времена.

В опере-притче Бриттена «Блудный сын» библейский сюжет преломляется сквозь призму двух культурных текстов – средневекового и XVII века. Средневековье утверждало библейскую истину; европейская культура XVII века с эстетикой барокко наделила сюжет особым драматизмом, близким по силе катастрофам XX века, а самое главное – живой человечностью приближая его к современному зрителю.

* Премьера состоялась в Орфордской церкви, графство Саффолк, Англия, 1966 г. Постановка была снята для телевидения там же в 1967 г. Режиссер – Б. Бриттен, оркестр – English Opera Group.

В постановке прослеживается диалог западной и восточной культур через использование заимствованных из «театра Но» приемов, формирующегося в модернизме синтеза восточной и европейской театральных традиций. Состоящая из нескольких кругов сцена, в центре которой происходит главное, вновь соотносится с символом мирового яйца, обозначает диалог с древними политеистическими культурами. Специфика диалога с библейскими текстами в операх-притчах Бриттена, на наш взгляд, состоит в преемственности, которую можно рассматривать в нескольких аспектах: сюжетном; жанровом; метатекстуальном (Библия раскрывает основной смысл, а авторский модернистский контекст помогает глубже понять произведение).

Заключение. В англо-американском модернизме библейская тематика приобрела новое звучание как своеобразный диалог культур. В живописи У. Льюиса Библия предстает точкой обратного отсчета в движении от современности к древности; возможно, символизирует распад современной цивилизации и возврат к истокам, к сознанию и культуре добиблейского типа. Библейский текст раскрывается в этом диалоге через взгляд на языческий мир Ближнего Востока; он имеет «код», позволяющий понять смысл произведения вне времени и культурных пространств. В творчестве Б. Бриттена диалог с Библией идёт через средневековую литургическую музыку, через интертекст на уровне сюжета и сценических образов оперных певцов, где даже одежда создает библейский контекст. Диалог с Библией в произведениях Бриттена и Льюиса – это поворот к Востоку, который констатирует важность духовного начала перед лицом кризиса культурных ценностей XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данченко, А.К. Проблема определения англо-американского модернизма: феноменологические границы и специфика / А.К. Данченко // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2014. – № 7. – С. 132–135.
2. Lewis, W. Wyndham Lewis the artist / From 'Blast' to Burlington house / W. Lewis. – N.Y.: ArdentMedia, 1971. – 380 p.
3. Щедровицкий, Д.В. Введение в Ветхий Завет. Книга Бытия / Д.В. Щедровицкий. – М.: Оклик, 2008. – 336 с.
4. Cooke, M. Britten and the Far East: Asian Influences in the Music of Benjamin Britten / M. Cooke. – Woodbridge: theBoydellPress, 1998. – 279 p.
5. Левина, Е.Д. Притча в музыкальном театре Бенджамин Бриттена: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Е.Д. Левина. – М., 1996. – 19 с.

Поступила 25.05.2015

THE DIALOGUE WITH THE BIBLE IN ART AND MUSIC OF ANGLO-AMERICAN MODERNISM

A. DANCHENKO

This article is devoted to the dialogue with the Bible in art and music of Anglo-American modernism on the examples of W. Lewis and B. Britten's works. In Lewis's art the dialogue with the Bible is realized by the plot of world's creation, the plot of women who brought anointments to Christ's tomb, the image of God-Creator and the mythologeme of the promised land. All this is closely related to the shift of cultural focal point from West to East and from monotheism to polytheism. Britten's operas are made on the plots of flood, three boys in the burning furnace and the prodigal son. The dialogue with the Bible is also manifested through the elements of medieval liturgy. Being the center of the operas, the biblical plots integrate around themselves allusions on different cultures including allusions on the East in wide meaning.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

УДК 796.091.2(476)

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

канд. пед. наук, доц. В.В. РУДЕНИК

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Исследуется развитие системного подхода как методологии познания. Разработаны основные положения методологии системного подхода в сфере физического воспитания. Выработан алгоритм использования системного подхода в процессе изучения двигательной деятельности в сфере физической подготовки военнослужащих. Разработанный алгоритм использован в процессе исследования военно-прикладной физической подготовки как компонента системы национальной безопасности Республики Беларусь. Выявлены системообразующие факторы компонента национальной безопасности Республики Беларусь. Установлены взаимосвязи между военно-прикладной физической подготовкой военнослужащих и другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Разработаны положения, реализация которых позволяет эффективно и своевременно влиять на систему военно-прикладной физической подготовки адекватно изменениям в системах, находящихся на более высоких иерархических уровнях системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь.

Введение. Стремительный рост публикаций по вопросам двигательной деятельности человека в области как естественных, так и гуманитарных наук порождает у спортивного педагога чувство беспомощности при попытке анализа всего многообразия научных фактов, которые изучить физически невозможно. Такая ситуация сложилась не только в спортивной педагогике, но практически во всех областях знаний. Теоретические исследования, посвященные совершенствованию методологии познания, свидетельствуют, что, по самым общим оценкам специалистов, фактически 90 % всей научной информации, накопленной за время существования современной цивилизации, получено в XX веке, а с периодичностью в 40–50 лет объем научных знаний удваивается. В свою очередь, глобальная система научного знания и его фактологическая база ежегодно усложняются, идет процесс дифференциации науки с сопутствующим возникновением новых отраслей научного знания, причем в каждой из них информационные потоки суммируются и многократно растут. Так, если не принимать к сведению всемирную информационную сеть, уже сегодня реально насчитывается до 100 млн. опубликованных научных работ, в том числе свыше 30 млн. книг научно-теоретического содержания и свыше 13 млн. патентов и авторских свидетельств. В более чем 100 тыс. научных и периодических изданий ежегодно публикуется свыше 4 млн. статей, а в расчете на одного специалиста фактически в каждой, даже узкой области прикладной науки ежедневно издается в среднем до 1600 страниц текстовых материалов.

Наряду с проблемой изучения объема научных публикаций существует не менее важная проблема – объединение уже исследованных разрозненных научных положений во что-то объединенное и единое целое. Значительные трудности в разрешении этой проблемы привели к необходимости разработки методологий познания, которые позволили бы разобраться в логических связях между отдельными научными фактами. Так появилось научное движение, которое получило название «системный подход». Предполагалось, что системный подход в познавательной деятельности человека даст возможность «... разобраться в логических связях между отдельными фактами ... и позволит более успешно и на более высоком уровне проектировать новые исследования» [1, с. 17].

Среди основоположников системного подхода особое положение занимает уроженец Гродненской губернии Александр Александрович Богданов (1873–1928) (настоящая фамилия Малиновский). Исследователь предложил идею создания новой научной дисциплины – тектологии, в которой предвосхитил некоторые положения кибернетики и теории самоорганизации систем. В своей работе «Тектология» [2; 3] А.А. Богданов объясняет процессы развития природы и общества на основе принципа динамического (подвижного) равновесия, где равновесие, по сути, является системообразующим фактором той или иной системы. По мнению А.А. Богданова, уравновесить систему призваны противоположные тенденции, одни из которых направлены на повышение устойчивости системы путем улучшения системообразующих связей, а другие – на снижение устойчивости вследствие системных противоречий, способных привести

систему к распаду. В результате усиления одних тенденций и ослабления других система или разрушается (например, организм умирает), или преобразовывается путем устранения противоречий.

Создание общей теории систем как теоретической концепции системного подхода связывают с именем биолога Карла Людвиг фон Бергаланфи (1901–1972). Впервые идею общей теории систем исследователь выдвинул в 1937 году на семинаре по философии, проходившем под руководством Чарлза Морриса в Чикагском университете, но особую активность в разработке названной теории исследователь проявил во второй половине прошлого столетия [1, с. 22]. В это время начинается бурное развитие теоретической концепции системного подхода как методологии познания и в других сферах исследований: философии (Георгий Щедровский, Владислав Лекторский, Вадим Садовский, Игорь Блауберг, Эрик Юдин, Авенир Уёмов, Эрвин Ласло, Рассел Акофф, Михаил Сетров, Евгений Седов, Никита Серов, Геннадий Мельников и др.); математике (Алексей Ляпунов, Андрей Колмогоров, Михайло Месарович, Лотфи Заде, Рудольф Калман и др.); психологии и психиатрии (Вольф Мерлин, Уильям Эшби, Анатолий Рапопорт и др.).

Не стали исключением и биологические системы. Отметим, что потребность введения целостного подхода при объяснении функций живого организма ощутил в ранних своих работах И.П. Павлов. Он же разработал и методы исследования функций организма у целостного животного: фистальные методы при изучении пищеварения, методы изучения кровяного давления, высшей нервной деятельности. Однако длительное время исследование функций живого организма в условиях *vivisectionis* (от лат. *vivus* – живой и *sectio* – рассечение – операция на живом животном с целью изучения функций организма) велось параллельно с исследованиями целостного, ненаркотизированного животного, практически не обогащая друг друга результатами исследований [1, с. 18–19]. К середине прошлого столетия в среде исследователей-биологов назрела необходимость *упорядочить* материал, накопленный в результате аналитического подхода, то есть поставить любой конкретный результат, полученный без всякого системного подхода, в определенное место системы [1, с. 22–23]. Однако возникла ключевая проблема теории биологических систем: по какому принципу все разрозненные компоненты живого организма упорядочиваются в систему. Существовало несколько определений этого термина, но принципы упорядочивания в них отсутствовали. И сегодня во многих отраслях знаний под системой (от греч. *systema* – целое, составленное из частей; соединение) понимают множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. В то же время ключевой вопрос о том, по какому принципу множество компонентов живого организма с беспорядочным взаимодействием организуется в упорядоченное множество – систему, оставался открытым. Это обстоятельство препятствовало развитию теории биологических систем. Разрешил эту проблему П.К. Анохин. Исследуя теории систем, ученый пришел к выводу, что «...взаимодействие, взятое в его общем виде, не может сформировать системы из «множества элементов». Следовательно, и все формулировки понятия системы, основанные только на «взаимодействии» и на «упорядочении» компонентов, оказываются сами по себе несостоятельными» [1, с. 32]. Отчетливо поставив вопрос о системообразующем факторе и проведя научные исследования, П.К. Анохин определил понятие системы, где конкретный результат деятельности, то есть системообразующий фактор, является ведущим компонентом: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [1, с. 35].

Таким образом, результат конкретной деятельности, который может быть выражен через свои специфические параметры, способен благодаря обратным связям влиять на взаимодействие компонентов в системе освобождать те или иные компоненты от избыточных степеней свободы, которые не содействуют получению соответствующего результата, вплоть до исключения компонентов из системы [1, с. 35].

Необходимо отметить, что в настоящее время при достаточно распространенном использовании термина «системный подход» в *сфере физической культуры* методология системного подхода при исследовании двигательной деятельности человека требует существенной доработки, конкретизации.

Исследовательская часть. Рассмотрим возможность использования системного подхода как методологии познания применительно к системе национальной безопасности Республики Беларусь и к системе военно-прикладной физической подготовки как ее компоненту. Национальная безопасность – это состояние защищенности национальных интересов Республики Беларусь от внутренних и внешних угроз. Целью обеспечения национальной безопасности является достижение и поддержание такого уровня защищенности личности, общества и государства от угроз, при котором гарантируется устойчивое развитие Республики Беларусь и реализация ее национальных интересов. Под системой обеспечения национальной безопасности понимается совокупность взаимодействующих субъектов и средств, используемых ими для осуществления деятельности по защите и реализации национальных интересов Республики Беларусь и обеспечению безопасности личности, общества и государства. Система обеспечения нацио-

нальной безопасности организуется и развивается на основе дальнейшего совершенствования имеющихся подсистем и механизмов, обеспечивающих надежность и устойчивость ее функционирования, а также с учетом реальных финансовых и материальных возможностей государства. Для решения задач обеспечения национальной безопасности созданы силы обеспечения национальной безопасности, в состав которых входят и *Вооруженные Силы Республики Беларусь*, являющиеся важнейшим компонентом системы обеспечения национальной безопасности [4].

В Вооруженных Силах Республики Беларусь одним из основных компонентов подготовки является *боевая подготовка*. Цель боевой подготовки – достижение и поддержание требуемого уровня подготовленности для эффективного выполнения военными служащими боевых и других задач в соответствии с предназначением [5]. Одним из основных предметов боевой и профессионально-должностной подготовки военнослужащих является *физическая подготовка*. Цель физической подготовки – обеспечить такой уровень физической подготовленности, который позволит военнослужащим эффективно выполнить поставленные задачи по их боевому предназначению в любое время и в любых условиях [6]. В процессе физической подготовки решаются общие и специальные задачи. Решение общих задач обязательно для всех военнослужащих независимо от специфики их военно-профессиональной деятельности [6]. Специальные задачи физической подготовки определяются в зависимости от специфики военно-профессиональной деятельности военнослужащих [6] и составляют суть *военно-прикладной физической подготовки*, которая является системным компонентом физической подготовки военнослужащих и одной из подсистем системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь (рисунок).



Национальная безопасность Республики Беларусь
в иерархическом объединении систем различного уровня

Примечание: по [1], перераб.

Одна из основных задач обеспечения национальной безопасности – создание системы обеспечения национальной безопасности и организация ее эффективного функционирования [4]. Исходя из положений теории функциональных систем [1], в каждый конкретный момент времени функционирует определенная система обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Изменение компонентов системы и доли их участия в обеспечении национальной безопасности приводит к изменению всей системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Система военно-прикладной физической подготовки военнослужащих должна изменяться адекватно изменениям в системах, находящихся на более высоких иерархических уровнях (см. рисунок), а также при изменении собственных компонент и их доли участия в обеспечении определенного уровня физической подготовленности военнослужащих.

Таким образом, выработка механизмов, которые позволят эффективно и своевременно изменять систему военно-прикладной физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь, является актуальной темой исследования.

Совершенствование системы военно-прикладной физической подготовки в Вооруженных Силах Республики Беларусь на основе механизмов, которые позволят эффективно и своевременно изменять систему военно-прикладной физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь, выступает целью данного исследования.

Задачи исследования:

- разработать основные положения методологии системного подхода в сфере физической подготовки военнослужащих;
- установить взаимосвязи между военно-прикладной физической подготовкой военнослужащих и другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь;
- разработать положения, реализация которых позволит эффективно и своевременно влиять на систему военно-прикладной физической подготовки адекватно изменениям в системах, находящихся на более высоких иерархических уровнях системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь.

Объект исследования – система обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь; *предмет исследования* – система военно-прикладной физической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь; *методы исследования:* анализ научной и научно-методической литературы, нормативных правовых актов, нормативных документов, регламентирующих деятельность компонентов системы обеспечения национальной безопасности; системный подход; методы теоретического исследования.

Основная часть. Использование системного подхода с целью совершенствования системы национальной безопасности Республики Беларусь предопределяет решение следующих вопросов [1]:

- определение системообразующего фактора системы обеспечения национальной безопасности;
- определение подсистем, которые вовлекаются в систему обеспечения национальной безопасности;
- определение системообразующих факторов каждой из подсистем, вовлекаемых в систему обеспечения национальной безопасности;
- определение доли участия каждой из подсистем в системе обеспечения национальной безопасности;
- определение механизмов необходимого взаимодействия между компонентами системы национальной безопасности для обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь.

В нормативных правовых документах сформулирован системообразующий фактор системы обеспечения национальной безопасности Беларуси, определены компоненты, которые вовлечены в систему обеспечения национальной безопасности республики [4; 7], сформулированы системообразующие факторы каждого из компонентов, вовлекаемых в систему обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь [4–7].

Цели (системообразующие факторы) военно-прикладной физической подготовки и физической подготовки военнослужащих совпадают по формулировке, но частично отличаются задачами, так как в процессе физической подготовки наряду с подготовкой к решению боевых и других задач в соответствии с предназначением [5] решаются общепедагогические и социальные задачи физического воспитания военнослужащих (всестороннее гармоничное развитие и др.). Таким образом, говоря о доле участия физической подготовки в системе обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь (см. рисунок) отметим, что именно военно-прикладная физическая подготовка и является этой определяющей долей в системе физической подготовки военнослужащих.

Важнейший вопрос совершенствования системы военно-прикладной физической подготовки военнослужащих – определение механизмов необходимого взаимодействия между военно-прикладной физической подготовкой и другими компонентами системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь, а также определение необходимого взаимодействия между компонентами системы военно-прикладной физической подготовки для обеспечения национальной безопасности государства.

Вопрос о взаимодействии функциональных систем в иерархическом объединении систем различного уровня решен в общем виде П.К. Анохиным [1]. Так, в процессе обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь создана иерархия функциональных систем (см. рисунок). Каждая функциональная система, находящаяся на более низком уровне иерархии и получающая конкретный результат своей деятельности, должна организовать необходимое взаимодействие его с результатами деятельности функциональных систем более высокого уровня иерархии. В результате создается своего рода иерархия результатов деятельности систем. Функциональные системы, находящиеся на разных иерархических уровнях, имеют сложные механизмы взаимодействия. В то же время «...все функциональные системы независимо от уровня своей организации и от количества составляющих их компонентов имеют принципиально одну и ту же функциональную архитектуру, в которой результат является доминирующим фактором, стабилизирующим организацию систем» [1, с. 44].

Исследуя и анализируя нормативные правовые документы, регламентирующие функционирование системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь [4–8], и используя системный подход [1], получены следующие результаты [9]:

- в иерархическом объединении систем различного уровня (см. рисунок) прямая взаимосвязь военно-прикладной физической подготовки военнослужащих с другими компонентами системы установлена на уровне Z₄ (Вооруженные Силы Республики Беларусь), а также с компонентами системы на нижележащих уровнях. Установлено, что в руководстве по боевой подготовке цель физической подготовки военнослужащих и задачи физической подготовки должны совпадать с целью и задачами военно-прикладной физической подготовки, сформулированными в нормативных правовых документах по физической подготовке [6];

- специальная направленность физической подготовки военнослужащих должна быть сформулирована на основе взаимосвязи нормативов по боевой подготовке и действий военнослужащих в соответствии с их предназначением во время боевых действий;

- исходя из взаимодействия военно-прикладной физической подготовки с другими компонентами системы, установленного на уровне Z₄ (Вооруженные Силы Республики Беларусь), необходимо своевременно и с необходимой эффективностью влиять на нее посредством руководящих и нормативных документов и указаний при объективном изменении на уровне Z₃ (боевая подготовка в Вооруженных Силах Республики Беларусь) компонентов боевой подготовки (новое техническое оснащение войск; изменение тактики ведения боевых действий; опыт ведения боевых действий и подготовки иностранных армий, и др.);

- практическое влияние на военно-прикладную физическую подготовку военнослужащих целесообразно оказывать посредством своевременного и эффективного внесения изменений в программы по физической подготовке для различных воинских специальностей, корректируя их специальную направленность с учетом поступающих руководящих и нормативных документов и указаний на уровне Z₄ и Z₃ (Вооруженные Силы Республики Беларусь и боевая подготовка в Вооруженных Силах Республики Беларусь).

Заключение. Системный подход как методология познания при исследовании двигательной деятельности в сфере физической культуры позволяет на основе определения системообразующих факторов каждого из компонентов системы воспитания человека, установления взаимосвязей между физическим воспитанием и другими компонентами системы воспитания человека эффективно и своевременно влиять на эффективность педагогического процесса адекватно изменениям в системах, находящихся на более высоких иерархических уровнях системы воспитания человека на современном этапе развития общества.

Использование системного подхода с целью совершенствования системы физического воспитания (системы военно-прикладной физической подготовки военнослужащих) требует алгоритмического решения следующих вопросов:

- определение системообразующего фактора системы воспитания человека на современном этапе развития общества (определение системообразующего фактора системы обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь);

- определение подсистем, которые вовлекаются в систему воспитания человека на современном этапе развития общества (определение подсистем, которые вовлекаются в систему обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь);

- определение системообразующих факторов каждой из подсистем, вовлекаемых в систему воспитания человека на современном этапе развития общества (определение системообразующих факторов каждой из подсистем, вовлекаемых в систему обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь);

- определение доли участия каждой из подсистем в системе воспитания человека на современном этапе развития общества (определение доли участия каждой из подсистем в системе обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь);

- определение механизмов необходимого взаимодействия между компонентами системы воспитания человека на современном этапе развития общества (определение механизмов необходимого взаимодействия между компонентами системы национальной безопасности для обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь).

Специальная направленность физической подготовки военнослужащих должна быть сформулирована на основе взаимосвязи нормативов по боевой подготовке и действий военнослужащих в соответствии с их предназначением во время боевых действий.

Исходя из взаимодействия военно-прикладной физической подготовки с другими компонентами системы, установленного на уровне Вооруженных Сил Республики Беларусь, необходимо своевременно и с необходимой эффективностью влиять на нее посредством руководящих и нормативных документов и указаний при объективном изменении компонентов боевой подготовки (новое техническое оснащение войск;

изменение тактики ведения боевых действий; опыт ведения боевых действий и подготовки иностранных армий, и др.). Практическое влияние на военно-прикладную физическую подготовку военнослужащих целесообразно оказывать посредством своевременного и эффективного внесения изменений в программы по физической подготовке для различных воинских специальностей, корректируя их специальную направленность с учетом поступающих руководящих и нормативных документов и указаний на уровне Вооруженных Сил Республики Беларусь и боевой подготовки в Вооруженных Силах Республики Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.
2. Богданов, А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука: в 2-х кн. / А.А. Богданов. Кн. 1. – М.: Экономика, 1989. – 304 с.
3. Богданов, А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука: в 2-х кн. / А.А. Богданов. Кн. 2. – М.: Экономика, 1989. – 351 с.
4. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь от 9 ноября 2010 г. № 575. – Минск, 2010. – 25 с.
5. Руководство по боевой подготовке в Вооруженных Силах: приказ Министра обороны Респ. Беларусь от 22 дек. 2007 г. № 1075. – Минск, 2007. – 131 с.
6. Инструкция об организации физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах. – Минск, 2014. – 163 с.
7. Военная доктрина Республики Беларусь: Закон Республики Беларусь от 3 янв. 2002 г. №74-3. – Минск, 2002. – 12 с.
8. Нормативы по боевой подготовке для мотострелковых, танковых, мобильных и разведывательных воинских частей и подразделений: приказ Министра обороны Респ. Беларусь от 16 янв. 2004 г. № 20. – Минск, 2004. – 211 с.
9. Руденик, В.В. Военно-прикладная физическая подготовка в Вооруженных Силах как системный компонент национальной безопасности Республики Беларусь / В.В. Руденик, В.И. Гавроник // Актуальные проблемы служебно-прикладной физической подготовки и спорта: сб. материалов междунар. науч. конф. Ч. 1 / под ред. д-ра пед. наук, проф. А.А. Обвинцева, д-ра пед. наук, проф. В.Л. Пашута, канд. пед. наук, доц. Е.Н. Курьянович. – СПб.: ВИФК, 2014. – С. 85–88.

Поступила 19.05.2015

SYSTEMATIC APPROACH AS THE METHODOLOGY OF RESEARCH IN THE FIELD OF PHYSICAL TRAINING OF MILITARIES

V. RUDZENIK

The article studied the development of a systematic approach as the methodology of knowledge. The main positions of the methodology of the system approach in the field of physical education were developed. The algorithm of a systemic approach was developed in the research process of motion activity in the field of physical training of militaries. This algorithm is used during the study of the military-applied physical training as a component of the national security system of the Republic of Belarus. The backbone factors were identified as a component of the national security system of the Republic of Belarus. The relationship between the military-applied physical training of the militaries and other components of the national security system of the Republic of Belarus were installed. The provisions whose implementation enables to influence efficient and timely on the system of military-applied physical training were designed, adequate changes in the systems that are at higher hierarchical levels of the national security system of the Republic of Belarus.

УДК 370(476)

ФИТНЕС КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ВИД ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ

(Полоцкий государственный университет)

Исследуются отдельные, наиболее важные положения теории фитнеса, признанного лидера современной физкультурно-оздоровительной практики. Фитнес рассматривается как инновационный вид оздоровительной физической культуры. При этом особое внимание уделяется анализу фитнес-программ и их главной отличительной характеристике – фитнес-технологиям. Представлен ряд возможных классификаций фитнес-программ, базирующихся на различных признаках. Выделены причины интеграции фитнеса в отечественную физкультурно-спортивную практику.

Введение. В разные периоды исторического развития человеческого общества спорт и физическая культура оставались неотъемлемой его частью. С античных времен и по сегодняшний день физические упражнения служат средством достижения внутренней гармонии и внешней красоты человека.

Многочисленными исследованиями доказана взаимосвязь между образом жизни, объемом и характером повседневной физической активности человека и его здоровьем, умственной и физической работоспособностью (Н.М. Амосов, Г.Л. Апанасенко, Э.Г. Булич, И.И. Брехман и др.). Несомненным достижением явилось научное обоснование в работе с детьми оздоровительной ценности физических упражнений (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Л.П. Матвеев, Р.Е. Мотылянская), приемов и способов регулирования (нормирования) физической нагрузки в динамике учебного дня, месячного цикла обучения (Я.С. Вайнбаум, А.А. Виру).

В настоящее время считается, что решающим фактором укрепления здоровья признана позиция самого человека. Отсюда вытекает сущность новой концепции формирования ценностно-мотивационных установок личности, ориентированных на здоровый стиль жизни, на достижение высоких результатов в собственном физическом и духовном развитии, улучшении самочувствия.

Анализируя формы и средства, применяемые для повышения физической активности населения, Т.С. Лисицкая, отмечает, что на современном этапе физическая культура человека характеризуется не только как совокупность физических качеств личности, но и как носитель определенного стиля жизни [1, с. 173]. Сохранение здоровья становится важнейшим ценностным ориентиром индивида.

Некоторые ученые (например, В.И. Столяров, Н.В. Кудрявцева) считают, что традиционные, издавна сложившиеся и используемые на практике виды физкультурно-спортивной работы, в том числе и с детьми школьного возраста, уже не отвечают современным потребностям и должны быть заменены или модернизированы [2]. Поэтому в настоящее время ведется поиск новых, более эффективных форм повышения физкультурно-спортивной активности, позволяющих сохранить здоровье человека, повысить уровень развития его физических качеств, содействовать гармонизации личности. Предполагается также, что внедрение прогрессивных технологий, инновационных методик в организацию физкультурных занятий позволит более результативно решать задачи не только оздоровительной, но и образовательной, и воспитательной направленности.

Появление инновационных видов оздоровительной физической культуры связано с развитием ее массовости, прежде всего с возникновением и распространением фитнеса. Что явилось отражением как изменившихся потребностей современного человека в двигательной активности, стремлении к здоровью и благополучию, так и требований общества к уровню развития его физических и психических качеств.

Результаты научных исследований и практической деятельности американского врача, ученого К. Купера, признанного основателя современного фитнес-движения и «отца аэробики», стали основой фитнес-идеи, которая получила практическое воплощение в многочисленных компаниях за здоровый образ жизни [3]. Автор пропагандировал профилактику заболеваний вместо их лечения, определив главный принцип фитнеса – «нагрузка ради здоровья».

Сегодня можно говорить о создании фитнес-индустрии практически во всех развитых странах мира, в том числе и в Республике Беларусь: подготовка кадров, производство специального оборудования, наличие профильных центров, создание специализированных телевизионных программ и т.д.

Основная часть. Большинство разработчиков теоретических и методических основ организации фитнеса указывают на то, что слово «фитнес» произошло от английского глагола «to be fit» – быть в форме, хорошо себя чувствовать, быть здоровым. Анализ значительного числа определений данного понятия, позволяет сделать вывод о том, что все они по своей сути отражают те признаки, которые указывает в обобщенном виде Е.Г. Сайкина: «фитнес – целенаправленный процесс оздоровления, основанный

на добровольности выбора двигательной активности, для поддержания, укрепления и сохранения здоровья (физического, социального, духовного), для снижения риска заболеваний и их профилактики, для приобщения к здоровому образу жизни с целью личной успешности и физического благополучия на фоне привлекательности занятий и получения удовольствия от них» [2, с. 187].

Таким образом, в соответствии с данным определением, фитнес в первую очередь – это целенаправленный процесс. И как всякий процесс, его структура должна включать следующие компоненты: цель, задачи, содержание, форму, методы, средства и условие, в которых он осуществляется. Главная цель – оздоровление, которое обеспечивается решением задач, таких как: поддержание, укрепление и сохранение здоровья; приобщение к здоровому образу жизни; снижение риска заболеваний; получение удовольствия от занятий.

Важной характеристикой фитнеса является его добровольность, то есть изначально здесь заложена идея сознательного выбора способа активности. При этом активность рассматривается как необходимое условие нашей жизни и может быть при определенной организации и наличии желания доступна всем.

Исходя из приведенного выше определения, к фитнесу можно отнести различные физические упражнения, современные виды двигательной активности, авторские оздоровительные методики и программы, инновационные технологии, целью которых является оздоровление, а главным принципом – нагрузка ради здоровья. Некоторые методисты предлагают также рассматривать бег, катание на роликах, коньках, плавание, велосипедные прогулки как индивидуальный фитнес [4].

Фитнес обладает достаточной специфичностью по отношению к другим видам физической культуры. Эта специфичность проявляется не только в решаемых задачах, но и в предметном и личностном компонентах, включающих духовные и материальные ценности.

В связи с этим Б.В. Бастафьев предлагает рассматривать фитнес по критерию соответствия конкретным видам человеческой деятельности, связанным с целенаправленным социальным процессом физического развития людей [2]. Такой подход позволяет автору рассматривать предметную часть фитнеса через специфический результат материального и духовного труда, который используется как средство и способ организации фитнеса, направленный:

- на систематическое оздоровление человека;
- коррекцию существующих недостатков его физического развития;
- профилактику различных заболеваний;
- повышение работоспособности, функциональных возможностей организма;
- восстановление утраченных сил после нервно-эмоционального, психического и физического напряжения;
- приобщение к здоровому образу жизни.

Предлагается к материальным ценностям фитнеса в его предметной форме относить фитнес-клубы, фитнес-центры, тренажерные залы и т.д. Они выступают в качестве средств, обеспечивающих процесс оздоровительной тренировки, а также различных фестивалей, конвенций с целью пропаганды здорового образа жизни. В свою очередь, духовными ценностями следует считать: учебные пособия, книги, методические рекомендации, публикации, в которых рождается и раскрывается современная теория фитнеса и оздоровительной тренировки, приводятся тесты для определения функционального состояния занимающихся, их физической подготовленности и физического развития [2]. Без предметных ценностей невозможен целенаправленный и управляемый процесс физического совершенствования людей, без личностных – осуществление практической деятельности.

Таким образом, «фитнес» – это, скорее, сложное собирательное понятие, которое нельзя однозначно определить.

По данным И. Линн, М.П. Ивлева, А.В. Григоренко и других, насчитывается более 200 видов двигательной активности, проявляемых в разных направлениях фитнеса, что затрудняет разработку его единой классификации [5].

В качестве основного средства реализации фитнес-идеи, фитнес-цели выступают разнообразные *фитнес-программы*, которые необходимо рассматривать как организованную последовательность деятельности, направленной на содействие развитию фитнеса (подготовленности) [6; 7].

Все программы по фитнесу имеют общие характеристики, отличающие их от других оздоровительных программ (ходьба, бег, плавание, ходьба на лыжах, прыжки со скакалкой, утренняя гигиеническая, производственная, ритмическая, атлетическая гимнастики):

- *направление на достижение единых целей*: оздоровление, повышение уровня физического и психического развития, физической дееспособности, развитие физических способностей и др.;
- *инновационность* (приоритетное использование новых средств, методов, форм проведения занятий, современного инвентаря и оборудования);
- *вариативность* (разнообразие средств, методов, форм проведения занятий);
- *мобильность* (быстрая ориентация на изменение спроса населения на виды двигательной активности, на появление нового инвентаря и оборудования);

- *адаптивность* (простота и доступность позволяет быстро приспособиться к упражнениям любому контингенту занимающихся);
- *эстетическая целесообразность использования средств искусства* (музыкальное сопровождение, элементы хореографии и танца);
- *эмоциональная направленность* (повышение настроения, позитивный эмоциональный фон, удовлетворенность от занятий);
- *результативность* (гарантия выполнения поставленных задач).

Большинство авторов, занимающихся типологией фитнеса, в качестве основного классификационного признака используют характеристики именно фитнес-программ. Однако некоторые классификации можно рассматривать как условные, то есть признаки, по которым они осуществляются, часто имеют весьма обобщенный характер. Например, В.И. Григорьев и В.С. Симонов предлагают дифференцировать все фитнес-программы по следующим направлениям: аэробные классы; силовые классы; классы смешанного формата; программа «Mind & Bodi» («разумное тело»); танцевальные программы; элементы восточных единоборств [8]. Однако данное деление не дает полного представления о фитнес-программах, а позволяет лишь обеспечить общую ориентировку в содержании физических упражнений.

На основании результатов анализа научно-методической литературы и исследований Л.В. Сидневой, Т.А. Кудры определен ряд возможных классификаций фитнес-программ, базирующихся на различных признаках (цель, возраст, содержание и т.д.) [6; 7].

Исходя из мотивации, уровня физического развития, здоровья, физической подготовленности, занимающимся могут быть предложены программы занятий, решающие разные цели и задачи. В зависимости от цели фитнес-программы делятся на такие: рекреационно- и профилактико-оздоровительные; лечебно-коррекционные; реабилитационно-восстановительные; кондиционно-развивающие.

Фитнесом занимаются представители самых разных возрастных групп, поэтому фитнес-программы отличаются по содержанию и физической нагрузке. Следовательно, их можно классифицировать и по возрастному признаку: программы для детей дошкольного возраста, школьного, молодежи, людей среднего возраста, пожилых и для разновозрастных (смешанных) групп.

Значительное количество занятий по фитнесу проводится с использованием разнообразного инвентаря и оборудования, что позволяет классифицировать их по признаку технической оснащенности (рис. 1).

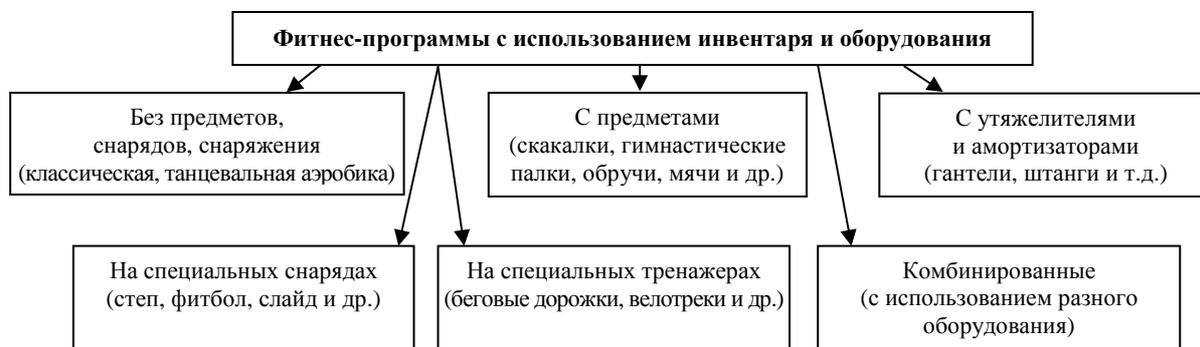


Рис. 1. Классификация программ по технической оснащенности

Учитывая то, что в фитнес-программу подбираются физические упражнения, которые оказывают определенное воздействие на организм и психику занимающихся, их можно также классифицировать и по данному признаку (рис. 2).

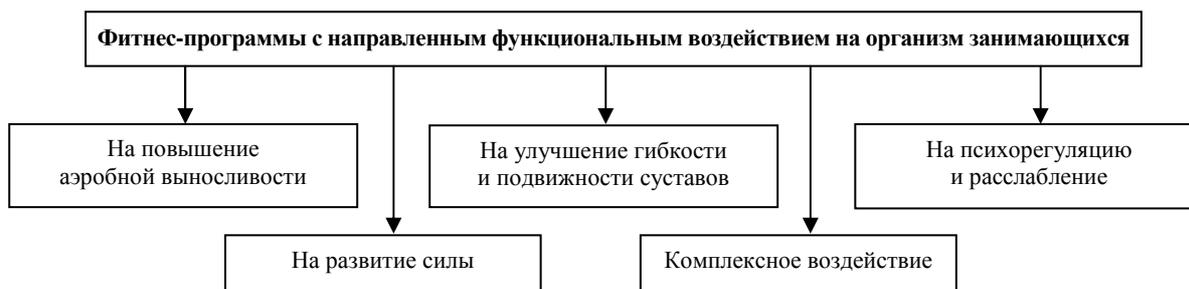


Рис. 2. Классификация фитнес-программ по направленному функциональному воздействию на организм занимающихся

Все фитнес-программы можно также классифицировать в зависимости от места проведения (танцевальный зал, бассейн, тренажерный зал, зал восточных единоборств и др.), а также по другим признакам, например, в зависимости от организации занятий (групповые, персональные) или от направленности используемых упражнений (циклические, гимнастическо-танцевальные, атлетические, с элементами восточных оздоровительных систем и единоборств, игровые, комплексные) и т.д.

Благодаря развитию фитнеса появился еще один весьма популярный термин в физической культуре – «фитнес-технологии», который встречается и в научных исследованиях, и в методических разработках, и в образовательных программах.

Фитнес-технологии – прежде всего технологии, обеспечивающие результативность занятий фитнесом.

Более точным, на наш взгляд, определением является следующее: «фитнес-технологии» – это совокупность научных способов, шагов, приемов, сформированных в алгоритм действий, реализуемый определенным образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий гарантированное достижение результата на основе свободного мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий, современного инвентаря и оборудования [9].

По мнению С.О. Филипповой, рассматривая переход – миграцию технологий из одного вида физической культуры в другой, целесообразно для большей определенности и в силу «размытости» границ вида использовать термин «формат» [10]. Традиционно в русском языке, он обозначает размер, а точнее, границы описываемого явления. Поэтому автор делает вывод о возможности использования его для обозначения условных границ как видов физической культуры и такого сложного явления, как фитнес, в виде дефиниции «технологии, разработанные в формате фитнеса», то есть «фитнес-технологии» [10]. Такой подход указывает на то, что данные технологии разработаны для решения задач фитнеса в соответствии с его принципами, особенностями мотивации занимающихся и т.п.

Анализируя причины появления фитнес-технологий, их истоки и содержание, установлено, что больше всего они используются в фитнес-индустрии, которая, развивается быстрыми темпами, беря для решения своих задач все самое ценное, наработанное за многие годы в оздоровительной физической культуре. К внешним причинам, определившим и определяющим создание фитнес-технологий, следует отнести изменяющийся социокультурный запрос – растущая потребность современного общества в красивых и здоровых людях. Внутренней же причиной явилось изменение аксиологических (ценностных) ориентаций самих членов общества.

Однако следует отметить, что фитнес-технологии, появляющиеся в фитнес-индустрии, выходят далеко за ее пределы и находят свое применение во всех видах физической культуры: базовой (школьная, вузовская и т.д.), фоновой (рекреационная и реабилитационная).

Заключение. Появление фитнеса в Беларуси необходимо рассматривать с позиции культурной изменчивости. Поэтому можно выделить ряд причин его интеграции в отечественную физкультурно-спортивную практику. К ним следует отнести:

- необходимость адаптации к изменившимся условиям бытия (как к внешним, так и к внутренним);
- необходимость разрешения накопившихся внутренних противоречий в духовной и телесной культуре;
- наличие прогрессивной направленности в идеологии фитнеса как культурного явления;
- проявление творческой инициативы многих людей, занятых в этой сфере деятельности;
- подготовленность специалистов к данной деятельности.

В целом развитие фитнеса в Республике Беларусь является ответом на новые потребности, обусловленные меняющейся социокультурной ситуацией. Значимой тенденцией в современном обществе выступает усилившийся процесс социокультурной дифференциации, который сопровождается появлением субкультур и различных стилей поведения. В этой связи многообразие форм и средств физической культуры, включая как традиционные, так и нетрадиционные, все более ориентируются на удовлетворение культурных запросов различных слоев общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисицкая, Т.С. Аэробика. Теория и методика: в 2 т. / Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. Т. 1. – М.: Федерация аэробики России, 2002. – 230 с.
2. Столяров, В.И. Новые формы физкультурно-спортивной работы с учащейся молодежью: обзоры / В.И. Столяров, Н.В. Кудрявцева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. – № 1. – С. 21–26.

3. Лисицкая, Т.С. Организационно-педагогические аспекты развития фитнес-аэробики / Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева, Б.К. Ивлиев // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: сб. науч. тр., 2003. – Т. 3. – С. 30–31.
4. Столяров, В.И. Новые формы физкультурно-спортивной работы с учащейся молодежью: обзоры / В.И. Столяров, Н.В. Кудрявцева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. – № 1. – С. 21–26.
5. Виес, Ю.Б. Фитнес для всех / Ю.Б. Виес. – Минск: Книжный дом, 2006. – 512 с.
6. Международная система подготовки специалистов по аэробике / И. Линн [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 12. – С. 54–57.
7. Кудра, Т.А. Фитнес. Американская концепция достижения здоровья: моногр. / Т.А. Кудра. – Владивосток: МГУ имени адмирала Г.И. Невельского, 2002. – 222 с.
8. Сиднева, Л.В. Оздоровительная аэробика и методы ее преподавания: учеб. пособие / Л.В. Сиднева, С.А. Гониянц. – М.: Тривант, 2000.
9. Григорьев, В.И. Стратегия формирования индустрии рекреации / В.И. Григорьев, В.С. Симонов. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2006. – 208 с.
10. Свирса, А.А. Фитнес-программы на занятиях физического воспитания / А.А. Свирса, А.В. Мухина // Физическая культура в здоровье школьника: материалы междунар. межвуз. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 22 дек. 2003 года. – СПб., 2004. – С. 95–96.
11. Филиппова, С.О. Понятие «фитнес-технология» и его отличие от понятий «методика», «программа», «система» / С.О. Филиппова // Фитнес: становление, тенденции и перспективы развития в России: материалы междунар. науч.-практ. конф., посв. 210-летию РГПУ им. А.И. Герцена, 60-летию факультета физической культуры. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 11–23.

Поступила 24.04.2015

THE ISSUE OF CERTAIN PROVISIONS OF THE THEORY OF FITNESS

O. LUTKOVSKAYA

The main propositions of fitness theory are analyzed in the article. Fitness is a leader among modern health-improving practices. Fitness is considered as innovative kind of health-improving physical culture. Special attention is given to the analyses of fitness programmes and their distinctive characteristic-fitness technology. A set of possible classifications of fitness programmes, based on various criteria, are described in the article. The article highlights the reasons of fitness integration into domestic sports practice.

УДК 371.72(476)

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ****К.И. НАРУШЕВИЧ***(Полоцкий государственный университет)*

Рассматриваются особенности применения нетрадиционных технологий физического воспитания. В ходе предварительных экспериментальных исследований использовались как педагогические, так и инструментальные методы исследования: окружность грудной клетки; экскурсия грудной клетки; пробы Штанге и Генчи; дыхательный объем; жизненная емкость легких; резервный объем выдоха; резервный объем вдоха; максимальная вентиляция легких; Индекс Тиффно. Выявлено, что нетрадиционные технологии физического воспитания значительно повышают резервные возможности организма, улучшают обмен веществ, укрепляют нервную систему; в виде дыхательной гимнастики могут найти свое применение на уроках физической культуры. Даны рекомендации по выполнению дыхательных упражнений для детей среднего школьного возраста.

Введение. Формирование здоровья детей, полноценное развитие их организма – одна из основных проблем в современном обществе. Школьный возраст – наиболее ответственный период в жизни каждого человека. Именно в этом возрастном периоде закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту. Физическое воспитание многогранно, направлено на укрепление потребности учащихся в занятиях физической культурой и спортом, развитие физических сил и здоровья. Образовательный процесс, построенный с учетом норм и правил, способствующих сохранению и укреплению здоровья школьников с помощью здоровьесберегающих технологий, является определяющим фактором сохранения и укрепления их здоровья.

По современным представлениям, помимо традиционных здоровьесберегающих технологий, в коррекционно-педагогическом процессе эффективно применение нетрадиционных здоровьесберегающих технологий [1]. Выявить эффективность нетрадиционных технологий у учащихся на уроках физической культуры в виде *дыхательной гимнастики* и является *целью* данной работы, в которой *объектом исследования* выступают нетрадиционные технологии физического воспитания школьников; *предметом* – изменение состояния функций внешнего дыхания под воздействием нетрадиционных технологий физического воспитания.

Для достижения поставленной цели решались следующие *задачи*:

- 1) определить технологию использования нетрадиционных средств на уроках физической культуры;
- 2) выявить эффективность и влияние нетрадиционных средств физического воспитания на состояние организма учащихся средних классов на примере дыхательной гимнастики.

В ходе решения поставленных задач использовались следующие *методы исследования*:

- анализ научно-методической литературы;
- антропометрические измерения;
- педагогическое наблюдение;
- педагогический эксперимент;
- методы математической статистики.

Специалисты разных стран относят *дыхательную гимнастику* к числу действенных факторов, способствующих оздоровлению и повышению устойчивости организма человека к различным заболеваниям.

Правильное применение дыхательной тренировки, как заметил М.Н. Щетинин [2], способствует становлению и укреплению кардиореспираторной системы и на этом фоне повышению работоспособности, общему оздоровлению организма.

В своей книге «Гипоксическая тренировка – путь к здоровью и долголетию» Ю.Б. Буланов показал высокую эффективность гипоксической дыхательной тренировки в лечении болезней органов дыхания, ожирения, болезней сердца и сосудов [3]. Представляется, что специальная дыхательная гимнастика оказывается в определенных случаях намного сильнее, чем применение лекарственных препаратов.

Эффективность метода гипоксической дыхательной тренировки заключается не только в доступности и эффективности, но и в оздоровительном значении. В исследованиях многих авторов доказано, что гипоксическая тренировка способствует лечению болезней органов дыхания, печени, почек [4].

Существующие разновидности дыхательных гимнастик можно подразделить: на парадоксальную гимнастику Стрельниковой, способствующую лечению органов дыхания; боевые искусства (Ушу), спо-

собствующие воспитанию комплексов (Йога); методы (К.П. Бутейко, Ю.Г. Вилунас, Н.А. Агаджаняна, Ю. Буланова, В.Ф. Фролова); системы (И.П. Мюллера, Л. Кофлера, О. Лобановой – Е. Лукьяновой); упражнения (входящие в состав разминки), связанные с дыханием.

Основная часть. Анализ литературных источников позволил сделать вывод о том, что повышение индекса здоровья учащихся через использование современных *здоровьесберегающих технологий*, всестороннее развитие личности средствами дыхательной гимнастики – создание условий для физического развития учащихся и снижения заболеваемости, формирования жизненно необходимых двигательных умений и навыков в соответствии с индивидуальными особенностями развития.

Считалось, что применительно к педагогике термин «технология» не «работает», так как данная дефиниция характеризует процессы, происходящие в промышленном производстве. Но «технологизировать» можно любую человеческую деятельность при условии повторяемости ее элементов и масштабности осуществления, поскольку это создает подобающие экономические условия для создания специального инструментария. В связи с этим термин «педагогическая технология» правомерен и справедлив. Рассмотрим определения этого термина, сформулированные различными авторами.

По мнению М.В. Кларина, «педагогическая технология – это направление в педагогике, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [5].

Как считает Л.И. Лубышева, «педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» [6]. Технология есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Под нетрадиционными технологиями С.А. Мухина понимает совокупность методов, претендующих на способность лечить (или предупреждать) болезни, эффективность которых не была доказана научным методом [7]. Типичными примерами являются дыхательные гимнастики, хатха-йога, ушу, система Мюллера и другие. Применение нетрадиционных технологий повышает резервные возможности организма, улучшают обмен веществ, функции внутренних органов, нервной системы.

Обобщая данные определения авторов, можно сделать вывод, что понятие «технология» в физическом воспитании – это *организация сбалансированной по организационным, материальным, информационным и кадровым ресурсам, эффективно развивающейся системы физической культуры, отвечающей современным запросам учащихся*. Она охватывает всю совокупность процессов формирования высоких физических кондиций школьников, с помощью которых реализуется целостность обучения и спортивной тренировки, регулирующих операционный состав их двигательной деятельности, ее структуру и развитие. Говоря о технологии, внимание акцентировано на гарантированном конечном результате при выполнении определенного набора действий. Специалисты по физической культуре все чаще пользуются терминами «инновационная технология», «авторская программа», «экспериментальная методика», а также различными сочетаниями этих слов [8].

Появление педагогических технологий исследователи относят к 1960-м годам в связи с реформированием сначала американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам педагогических технологий за рубежом относятся: Д. Хамблин, Г. Гейс, В.Коскарелли и другие.

Теория и практика осуществления технологических методов к образованию отражена в научных трудах А.Г. Ривина, В.П. Беспалько, М.В. Кларина, В.Д. Симоненко и других авторов.

Первоначально педагоги не делали различий между методикой и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств.

По нашему мнению, понятие «технология» отвечает современному развитию науки о физической культуре.

Использование нетрадиционных технологий дает следующие результаты:

- эмоциональную нагрузку, дети «узнают себя»;
- развивается дыхательная мускулатура грудной клетки;
- укрепляется весь организм;
- развивается память, мышление, внимание [9].

В ходе анализа литературных источников установлено, что применение традиционных и нетрадиционных технологий повышает резервные возможности организма, улучшает обмен веществ, приводит к снижению заболеваемости органов дыхания и повышению тренированности в таких видах спорта, которые связаны с проявлением физического качества (выносливость) и воспитанием профес-

сионально необходимых качеств (Ю.Б. Буланов, М.Х. Щетинин, В.М. Наскалов, А.Н. Стрельникова, К.П. Бутейко и другие).

Практическая часть исследования проводилась на базе УО «Общеобразовательная средняя школа № 2 г. Новополоцка» в период с октября 2013 года по май 2014 года. В исследовании участвовали 40 человек, учащиеся 8-х классов в возрасте 13–14 лет.

В ходе проведения исследования нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявить эффективность *гипоксической тренировки на уроках физической культуры*. В результате эксперимента выявлены сдвиги в показателях:

- окружность грудной клетки (ОГК);
- экскурсия грудной клетки;
- пробы Штанге и Генчи;
- дыхательный объём (ДО);
- жизненная емкость легких (ЖЕЛ);
- максимальная вентиляция лёгких (МВЛ);
- резервный объём вдоха (Ровд);
- резервный объём выдоха (Ровыд);
- Индекс Тиффно.

В исследовании использовался спирометр МАС-1.

На втором этапе был проведен формирующий педагогический эксперимент (октябрь 2013 года – май 2014 года), в ходе которого учащиеся экспериментальной группы (7 «В») занимались на уроках физической культуры с использованием комплексной программы, разработанной нами на основе *дыхательной гимнастики Стрельниковой* (экспериментальная группа ЭГ-1), 7 «А» – Бутейко (экспериментальная группа ЭГ-2), а контрольная группа – КГ (7 «Б») по *традиционным упражнениям, предусмотренным программой школы*. Занятия проводились в спортивном зале, отвечающем экогигиеническим условиям, 2 раза в неделю на уроке физической культуры в подготовительной части урока.

В процессе вариативного педагогического эксперимента в комплекс вводились более сложные упражнения, увеличивалась дозировка упражнений и интенсивность проведения занятий. Особенность проведения занятия заключалось в том, что нами были использованы 2 комплекса дыхательной гимнастики по методике А.Н. Стрельниковой и К.П. Бутейко [10; 11].

Для контроля за состоянием организма проводились измерения частоты сердечных сокращений до и после дыхательной тренировки, а также учитывались субъективные ощущения.

После окончания эксперимента в процессе математической обработки полученных данных была выявлена достоверность в результатах воздействия используемых дыхательных физических упражнений.

В результате проведенного эксперимента при сравнительной характеристике показателей ЭГ-1, которая занималась по программе *дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой*, с КГ, занимающейся по традиционной программе, предусмотренной школой, выявлено, что в ЭГ-1 произошли статистически значимые улучшение показателей функций внешнего дыхания, таких как ЖЕЛ, на +0,41 л ($t = 2,4$ при $p > 0,05$); Ровыд на + 0,15 л ($t = 3,7$ при $p > 0,05$); Ровд на +0,2 л ($t = 2,9$ при $p > 0,05$); МВЛ на +11,8 л ($t = 2,5$ при $p > 0,05$) (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты показателей у школьников КГ и ЭГ-1 после формирующего эксперимента

№	Показатели	ЭГ-1		КГ		Разница	t	P
		$X_1 \pm m_1$	δ	$X \pm m$	δ			
1	ЖЕЛ	$3,98 \pm 0,13$	0,5	$3,57 \pm 0,11$	0,34	+0,41	2,4	< 0,05
2	Ровыд	$1,00 \pm 0,03$	0,11	$0,85 \pm 0,03$	0,1	+0,15	3,7	< 0,05
3	Ровд	$1,71 \pm 0,05$	0,2	$1,51 \pm 0,05$	0,16	+0,2	2,9	< 0,05
4	МВЛ	$97,4 \pm 3,19$	11,8	$85,6 \pm 3,46$	10,39	+11,8	2,5	< 0,05
5	Экскурсия грудной клетки	$8,2 \pm 0,23$	0,86	$7,8 \pm 0,54$	1,62	+0,4	0,7	> 0,05
6	Проба Штанге	$38,4 \pm 1,56$	5,76	$33,4 \pm 1,19$	3,57	+5	2,6	< 0,05
7	Проба Генчи	$22,9 \pm 0,62$	2,3	$20,7 \pm 0,65$	1,95	+2,2	2,5	< 0,05
8	ОГК	$78,8 \pm 1,17$	4,32	$78,6 \pm 1,73$	5,19	+0,2	0,1	> 0,05
9	ДО	$0,34 \pm 0,02$	0,09	$0,33 \pm 0,02$	0,06	+0,01	0,3	> 0,05
10	Индекс Тиффно	$80,9 \pm 0,78$	2,89	$80,4 \pm 1,19$	3,57	+0,5	0,4	> 0,05

При сопоставлении КГ с ЭГ-1 было отмечено увеличение показателей времени задержки дыхания на вдохе и выдохе (проба Штанге на +5 с ($t = 2,6$ при $p > 0,05$) и Генчи – +2,2 с ($t = 2,5$ при $p > 0,05$), что статистически достоверно свидетельствует о повышении нервных центров к гипоксии, а также об увеличении мощности кардиореспираторной системы.

Окружность грудной клетки составила 78,6 см, экскурсия – 7,8 см, что свидетельствует об увеличении на +0,4 см ($t = 0,1$ при $p > 0,05$) и +0,2 см ($t = 0,7$ при $p > 0,05$). Дыхательный объем увеличился незначительно на +0,01 л ($t = 0,3$ при $p > 0,05$); индекс Тиффно на +0,5 % ($t = 0,4$ при $p > 0,05$). Это объясняется недостаточной подготовленностью дыхательной системы и растущим организмом в данном возрасте.

На фоне применения *дыхательной гимнастики Бутейко* у школьников (ЭГ-2) также наблюдались отчетливые положительные изменения в состоянии функций внешнего дыхания. По сравнению с КГ у ЭГ-2 показатели ЖЕЛ увеличились на +0,57 л ($t = 3,6$ при $p > 0,05$); РОвд на +0,19 л ($t = 3,8$ при $p > 0,05$); РОвд на +0,22 л ($t = 3,1$ при $p > 0,05$); МВЛ на +11,6 л ($t = 2,6$ при $p > 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные результаты показателей у школьников КГ и ЭГ-2 после формирующего эксперимента

№	Показатели	ЭГ-1		КГ		Разница	t	P
		$X_2 \pm m_2$	δ	$X \pm m$	δ			
1	ЖЕЛ	4,14 ± 0,12	0,44	3,57 ± 0,11	0,34	+0,57	3,6	< 0,05
2	РОвд	1,04 ± 0,04	0,14	0,85 ± 0,03	0,1	+0,19	3,8	< 0,05
3	РОвд	1,73 ± 0,05	0,17	1,51 ± 0,05	0,16	+0,22	3,1	< 0,05
4	МВЛ	97,2 ± 2,73	10,09	85,6 ± 3,46	10,39	+11,6	2,6	< 0,05
5	Экскурсия грудной клетки	8,3 ± 0,31	1,15	7,8 ± 0,54	1,62	+0,5	0,8	> 0,05
6	Проба Штанге	37,8 ± 1,32	4,9	33,4 ± 1,19	3,57	+4,4	2,5	< 0,05
7	Проба Генчи	23,0 ± 0,47	1,73	20,7 ± 0,65	1,95	+2,3	2,9	< 0,05
8	ОГК	78,7 ± 1,24	4,61	78,6 ± 1,73	5,19	+0,1	0,05	> 0,05
9	ДО	0,33 ± 0,02	0,06	0,33 ± 0,02	0,06	+0	0	> 0,05
10	Индекс Тиффно	80,5 ± 0,7	2,59	80,4 ± 1,19	3,57	+0,1	0,07	> 0,05

Отмечено, что у ЭГ-1 увеличение показателей времени задержки дыхания на вдохе и выдохе (проба Штанге на +4,4 с ($t = 2,5$ при $p > 0,05$) и Генчи – +2,3 с ($t = 2,9$ при $p > 0,05$)). Это статистически достоверно свидетельствует о повышении нервных центров к гипоксии, а также об увеличении мощности кардиореспираторной системы.

Установлено увеличение показателей окружности грудной клетки на +0,1 см ($t = 0,05$ при $p > 0,05$), экскурсии грудной клетки на +0,5 см ($t = 0,8$ при $p > 0,05$), Индекс Тиффно на +0,1 % ($t = 0,07$ при $p > 0,05$). Дыхательный объем остался на прежнем уровне +0 л ($t = 0$ при $p > 0,05$), но в пределах нормы.

Так как были увеличены показатели ЖЕЛ, МВЛ, РОвд, РОвд, пробы Штанге и Генчи и полученное значение $t > t_{0,05}$, то различия между полученными в эксперименте средними арифметическими значениями считаются достоверными. Значит, достаточно оснований для того, чтобы говорить об эффективности применения нетрадиционных технологий физического воспитания в виде дыхательной гимнастики у школьников.

Закключение. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что применение нетрадиционных средств физического воспитания у учащихся среднего школьного возраста оказывает положительное влияние на состояние кардиореспираторной и нервной систем. Для того чтобы процесс физического воспитания на уроках физической культуры был на более высоком качественном уровне, а его главной целью являлось улучшение состояния здоровья, считаем, что преподавателям физической культуры необходимо включать передовые нетрадиционные технологии в учебно-воспитательный процесс.

В результате проведенного педагогического эксперимента выявлено, что под воздействием дыхательной гимнастики Стрельниковой и Бутейко произошли изменения: достоверно увеличились показатели жизненной емкости легких, максимальной вентиляции легких, резервного объема вдоха, резервного объема выдоха, пробы Штанге и Генчи по сравнению с теми, кто не занимался дыхательными упражнениями. Следовательно, проведение гипоксической дыхательной тренировки на уроке физической культуры позволяют улучшить состояние функций внешнего дыхания у школьников. Поэтому такую тренировку можно включать в занятия физической культурой в школе по разработанным комплексам, что бу-

дет способствовать повышению состояния функций внешнего дыхания. Таким образом, можно констатировать, что нетрадиционные технологии физического воспитания у школьников могут найти свое применение на уроках физической культуры, а разработанные нами рекомендации могут использоваться в школах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Особенности применения нетрадиционных технологий [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/08/30/k-voprosu-o-primeneni>. – Дата доступа: 07.01.2015.
2. Щетинин, М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / Н.М. Щетинин. – Изд-во: Метафора, 2007. – 128 с.
3. Буланов, Ю.Б. Гипоксическая тренировка – путь к здоровью и долголетию / Ю.Б. Буланов. – 99 с.
4. Влияние гипоксических тренировок на здоровье школьников, проживающих в экологически неблагоприятных районах / О.С. Глазачев [и др.] // Физиология человека. – 1996. – Т. 22, № 1. – С. 88 – 92.
5. Кларин, М.В. Педагогические технологии в учебном процессе / М.В. Кларин. – М.: Просвещение, 1989. – 402 с.
6. Лубышева, Л.И. Здоровьеформирующая технология физического воспитания младших школьников / Л.И. Лубышева, А.Н. Кондратьев // Теория и практика физ. культуры. – 2006. – № 3. – С. 5–13.
7. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьёва. – М.: Феникс, 2004. – 384 с.
8. Грец, Г.Н. Применение нетрадиционных методов и средств оздоровительной физической культуры в целях достижения планируемых двигательных показателей и нормализации деятельности систем организма / Г.Н. Грец // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – № 9. – С. 49.
9. Физкультурно-оздоровительные системы [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://revolution.allbest.ru>. – Дата доступа 03.01.2015.
10. Дышите по К.П. Бутейко [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: http://www.mbuteyko.ru/astma10_1.html. – Дата доступа: 10.06.2013.
11. Стрельникова, А.Н. Парадоксальная дыхательная гимнастика / А.Н. Стрельникова. – М.: ФиС, 1990. – 120 с.

Поступила 22.05.2015

THE PECULIARITIES OF NON-TRADITIONAL TECHNOLOGIES OF PUPILS' PHYSICAL EDUCATION

K. NARUSHEVICH

In the article different definitions of non-traditional technologies of physical education are given and features of their application are marked. It was revealed that the combined use of traditional and non-traditional technologies increases reserve abilities of the organism and improves metabolism, the nervous system. In preliminary experimental studies both pedagogical and instrumental methods of research were used: chest circumference, chest excursion, Shtenge and Genchitests, TV (tidal volume), vital capacity of the lungs, expiratory reserve volume, inspiratory reserve volume, the maximum ventilation of lungs, index Tiffno. It was revealed that their novative technologies of physical education such as breathing exercises for schoolchildren may find their application in physical training lessons. Recommendations are given on the implementation of breathing exercises for children of secondary school age.

УДК 796.51

РЕКРЕАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ТУРИСТИЧЕСКИХ ПОХОДОВ

канд. биол. наук **И.П. АПАНАСЕНКО**
(Полоцкий государственный университет)

Рассматриваются вопросы организации, проведения туристических походов и других рекреационных мероприятий с целью сохранения и укрепления здоровья, поддержания здорового образа жизни. Особое внимание уделено методике определения оптимальной двигательной активности и физической нагрузки. В качестве основных показателей физиологических функций как индикатора здоровья предлагается использовать частоту сердечных сокращений, артериальное давление, легочную вентиляцию, а также данные самоконтроля – сон, аппетит, чувство бодрости или усталости, настроение и готовность продолжать занятия.

Проведение туристических походов является эффективной формой в организации здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья. Здоровый образ жизни предполагает наличие оптимального уровня двигательной активности и величины физической нагрузки. Только при соблюдении оптимального соотношения этих параметров может реализоваться рекреационная функция туристических походов.

Исследователи по-разному понимают и трактуют понятие «рекреация». По Дж. Келли, «рекреация – это восстановление сил духовных и физических». А по Дж. Шиверсу «рекреация – это проведение досуга и восстановление сил» [цит.: по 1]. Последнее определение дает более широкое понимание рекреации. Но рекреация и досуг это не одно и то же. Досуг – это свободное проведение вне рабочего времени, а рекреация, прежде всего, предполагает восстановление работоспособности. В этимологическом смысле рекреация (от лат. *rescreatio* – восстановление) также понимается как восстановление.

Основная часть. Для того чтобы туристические походы выполняли рекреационную функцию, необходимо строго нормировать величину физической нагрузки. Нормирование физической нагрузки основано на комплексном изучении реакции организма на величину нагрузки и ее дозирование. Оптимальной считается такая нагрузка, которая еще не оказывает существенного отрицательного влияния на функциональное состояние организма человека. Ведущий принцип гигиенического нормирования физической нагрузки в *туристических походах* заключается в поддержании соответствия мощности и объема выполняемых физических нагрузок возрастным особенностям человека его физическому состоянию и возможностям адаптивных механизмов. Недостаток двигательной активности и физических нагрузок приводит к развитию гиподинамии, а избыток – к переутомлению. Обе эти крайности негативно сказываются на состоянии здоровья. Эффективным средством в борьбе с негативными последствиями гиподинамии являются занятия оздоровительной физкультурой и туристические походы. Они дают возможность с максимальной эффективностью использовать рекреационные возможности окружающей природы на основе пофакторной оценки каждой из составляющих: рельефа, водных объектов, почвенно-растительного покрова и климата, гидротермальных и уникальных ресурсов. Необходимо также учитывать различия в усилении физиологических функций организма, нагрузок и времени восстановления в норму в зависимости от возраста и пола занимающихся. Известно, например, у юношей и девушек после бега наблюдается примерно одинаковое увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС) до 200–240 уд/мин. Однако длительность восстановительного периода (по частоте пульса) у девушек значительно больше. При изучении максимальной работоспособности было установлено, что минимальная ЧСС не зависит от возраста и составляет 190–200 уд/мин, а предельная ее величина после работы максимальной мощности находится в пределах 196–202 уд/мин у юношей и 203–206 уд/мин у девочек. Следует отметить, что при физических нагрузках, не соответствующих возрастному уровню развития двигательных качеств, восстановительный период длиннее, у детей длиннее, чем у взрослых. Во время занятий оздоровительными упражнениями необходимо ориентироваться на следующие показатели: до 30 лет – 130–160 уд/мин; 31–40 лет – 120–150 уд/мин; 41–50 лет – 120–140 уд/мин; 51–60 лет – 120–130 уд/мин [2].

С гигиенической точки зрения во время проведения походов и занятий рекреационным туризмом необходимо контролировать величину физической нагрузки и работоспособности. Физическая нагрузка определяет величину запросов, предъявляемых к функциональным системам организма человека. Любое повышение физической активности (например, при переходе от ходьбы на бег или переход с движения налегке к движению с рюкзаком) сопровождается повышением функциональной активности организма,

«функциональной надбавкой», увеличением ЧСС, легочной вентиляции, употребления кислорода и т.д. Таким образом, физическая нагрузка – это дополнительная по сравнению с покоем степень физической активности организма, вызванная выполнением упражнений [3].

Участие в туристических походах, естественно, обуславливает определенный уровень физической нагрузки. Величина нагрузки определяется двумя ее составляющими – объемом и интенсивностью работы. Под объемом нагрузки, в широком смысле слова, понимают суммарное количество выполненной работы за определенное время. Работа при этом понимается как некоторая физическая активность деятельности. В туризме объем нагрузки можно измерить длительностью движения и протяженностью пройденного расстояния с грузом определенной массы или без. Интенсивность нагрузки означает степень напряжения усилий при выполнении работы и ее продолжительность во времени. Измерить интенсивность нагрузки можно по показателям скорости движения, мощности работы и величины отягощений. Например, интенсивность нагрузки может измеряться скоростью движения туриста с грузом определенной массы, длительностью интервалов движения и отдыха, массой переносимого груза.

Физическая работоспособность определяется потенциальными возможностями человека проявлять максимальные усилия в работе: статической, динамической или смешанной. Чем выше работоспособность человека, тем большую по объему и мощности работу он способен выполнять, тем выше пределы его физических возможностей. Степень работоспособности человека зависит от комплекса морфологических, физических и иных особенностей организма: телосложения, антропометрических показателей, силы, выносливости, ловкости, механизмов энергопродукции, работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма. При этом понимают, что способность организма противостоять утомлению во многом зависит от работы органов кровообращения, снабжающих мышцы кровью (кислородом и питательными веществами).

Уровень физической нагрузки с точки зрения оздоровления и профилактики заболеваний должен быть оптимальным, то есть способствовать снятию неблагоприятных последствий гиподинамии и не вызывать чрезмерного переутомления. Занятия оздоровительной физической культурой, рекреационные занятия туризмом помогут восполнить дефицит двигательной активности, а оптимальный ее уровень должен соответствовать возрастным особенностям, уровню физического развития человека, состоянию его здоровья и другим показателям.

Величина нагрузки может определяться по расходу мышечной энергии на выполняемую работу. По оценкам физиологов, оптимальная трата энергии взрослого человека на мышечную деятельность составляет 1200–2000 ккал/сут. Оздоровительными считаются такие нагрузки, когда работа (двигательная активность) выполняется в так называемой «аэробной зоне». В таком случае энергия, затрачиваемая на совершение работы, образуется в организме за счет процесса аэробного (кислородного) окисления органических веществ. При дозированной интенсивности аэробная работа считается умеренной. Ее можно достаточно легко и просто контролировать по простейшим физиологическим показателям, например, по частоте сердечных сокращений. Для пожилых людей интенсивность физической нагрузки не должна превышать порога, соответствующего ЧСС 140–150 уд/мин, а для молодых людей (не спортсменов) 160–170 уд/мин. При большей частоте сердечных сокращений высвобождение энергии осуществляется в смешанном режиме [4].

На занятиях оздоровительными физическими упражнениями и в туристических походах необходимо контролировать величину физической нагрузки для конкретного человека. Определить оптимальность физической нагрузки можно с использованием методики, предложенной Всемирной Организацией Здравоохранения. С этой целью определяется так называемый *максимальный резерв ЧСС* (в основном для лиц старше 21 года) по следующим формулам:

- для спортсменов – 220 минус возраст в годах и минус ЧСС в покое;
- для здоровых людей – 200 минус возраст в годах и минус ЧСС в покое;
- для лиц, перенесших болезни (выздоровливающих), – 150 минус возраст в годах и минус ЧСС в покое.

Таким образом можно определить величину физических нагрузок и для людей других возрастных категорий.

Оптимальными оздоровительными физическими нагрузками считаются такие, которые мобилизуют 60–70 % максимального резерва ЧСС. Оптимальная величина пульса в процессе оздоровительной тренировки должна составлять около 130 уд/мин.

Занятия рекреационным туризмом, оздоровительные мероприятия, походы выходного дня обеспечивают полноценный отдых участников. Активный туризм является доступным, посильным и привлекательным для широких масс средством здорового образа жизни. Они помогают устранить неблагоприятные влияния «мышечного голода», тренируют основные функциональные системы организма. Физические нагрузки протекают в естественной среде, что благоприятно сказывается на эмоциональном здоро-

вье занимающихся по показателям основных физиологических функций – частоте сердечных сокращений и артериальному давлению. Нельзя сбрасывать со счетов и данные самоконтроля: самочувствие, настроение, сон, аппетит, готовность продолжать занятия и др.

Считается, что ходьба с нетяжелым рюкзаком в течение нескольких часов в день доступна каждому, даже нетренированному, но в целом здоровому человеку. В рекреационном походе участники выполняют относительно большую по объему работу циклического характера (например, многочасовая переноска рюкзака). Однако мощность такой работы сравнительно невелика и находится в пределах 200–500 кгм/мин, а энергетические траты составляют примерно 1 ккал/мин.

Таким образом, например, в походе выходного дня на работу по преодолению дневного пешего похода в 12–15 км турист тратит около 850 ккал (энергозатраты, характерные для людей, занятых легким физическим трудом). При этом турист восполняет дефицит двигательной активности человека, наблюдаемый у большинства городского населения. В энергетическом выражении такой дефицит составляет примерно 500–700 ккал/сут. Показатель ЧСС в данном случае составляет 100–140 уд/мин.

Как показали исследования влияния различных факторов на процесс оздоровления (рекреации) людей, определяемых по ЧСС, решающее значение на функциональное состояние организма имеет уровень двигательной активности, а не климатические условия или сезон отдыха [5].

Основной эффект занятий рекреационным туризмом состоит в повышении работоспособности человека. Субъективно это проявляется в виде снятия усталости, появления чувства бодрости и прилива сил, а объективно – в улучшении функционального состояния организма. Достижение оптимальной физической нагрузки (необходимой и достаточной) нужно проводить с учетом индивидуальных особенностей каждого отдельно взятого человека – его пола, возраста, тренированности, характера основной работы (умственной или физической) и состояния здоровья. Планирование нагрузки, которая будет предложена туристам, нужно проводить, ориентируясь на наименее подготовленных участников похода. Уровень физической нагрузки для каждого конкретного контингента туристов руководитель похода регулирует доступными приемами. Достигается это, прежде всего, за счет рационального составления маршрута или плана похода, определения продолжительности отдельных (дневных) этапов и распределения весовых нагрузок на участников. Правильное планирование пути (трассы) движения позволяет привести суммарную величину физической нагрузки в соответствие с конкретным составом туристической группы. В походных условиях суточный объем нагрузки регулируют за счет выбора рационального режима движения и отдыха, объема бивачных работ.

Регулировать интенсивность нагрузки в условиях похода можно также за счет изменения скорости движения и массы переносимого груза. Для мальчиков 11 лет максимальная масса рюкзака составляет 8 кг и 6 кг – для девочек; в 16 лет – 18 кг для юношей и 14 кг для девушек; в 25–30 лет – 20 кг для мужчин и 17 кг для женщин. Средняя скорость движения по равнинной местности составляет 3–4 км/ч. Для учащихся школ в возрасте 11–12 лет рекомендуется средняя продолжительность дневного похода 12 км; для учащихся 13–14 лет – 15 км; для учащихся 15–16 лет – до 20 км [6]. Считается, что в пешеходном туризме дневные переходы 12–20 км доступны для активной рекреации лицам различного контингента взрослого населения, мужчинам и женщинам. Однако в рамках рекреационного туризма объем нагрузки следует определять особенно тщательно, с учетом консультации врача.

Оценку предложенной в рекреационном походе физической нагрузки для каждого конкретного туриста можно произвести с помощью названных ранее простейших методов учета ЧСС и времени, необходимого для ее нормализации после выполнения нагрузки. Для оценки готовности сердечно-сосудистой системы к походным нагрузкам можно воспользоваться методом ортостатической пробы. Методика ее проведения такова: утром, в положении лежа подсчитывается ЧСС, а затем этот показатель определяется в положении стоя (спустя 2–3 минуты после подъема). У хорошо тренированных людей разность показаний ЧСС в положении стоя и лежа не должна превышать 6–15 уд/мин. Если разность составляет 16–20 уд/мин, то это является свидетельством недостаточной тренированности. Оценить состояние сердечно-сосудистой системы туриста можно также с использованием пробы Мартине. Испытуемому предлагается сделать 20 приседаний за полминуты. Частота сердечных сокращений у него измеряется до выполнения приседаний и через 3 минуты после выполнения упражнения. Если разность показателей меньше 5 – состояние сердечно-сосудистой системы хорошее, при разности 6–10 – удовлетворительное, при разности больше 10 – плохое. Считается, что турист нормально переносит походные нагрузки, если в первые дни похода ЧСС после дневного перехода увеличивается до 100–120 уд/мин, а в исходное состояние возвращается спустя 5–10 минут отдыха [7].

Заключение. Приведенные сведения, результаты исследований показывают, что необходимым условием реализации рекреационной (оздоровительной) функции туризма является поддержание оптимальной двигательной активности и регулирование физической нагрузки. Это помогает утолить «мышеч-

ный голод», преодолеть гиподинамию и не вызывает чрезмерной усталости, переутомления. Оптимальная величина физической нагрузки достаточно индивидуальна для каждого человека и зависит от возраста, общего физического развития, тренированности, пола и состояния здоровья. Определить величину оптимальной физической нагрузки можно по показателям основных физиологических функций: частоте сердечных сокращений, величине артериального давления и легочной вентиляции. Наряду с объективными показателями необходимо учитывать и субъективные – прилив сил и энергии, чувство бодрости или усталости, настроение, разбитость, сон и аппетит, а также готовность продолжать занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровский, В.И. Гигиена физического воспитания и спорта / В.И. Дубровский. – М.: Владос, 2003. – 507 с.
2. Вайнбаум, Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта / Я.С. Вайнбаум, В.И. Коваль, Г.А. Радинова. – М.: Академия, 2005. – 234 с.
3. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
4. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура: учебник для студ. вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Минск: Тесей, 2003. – 528 с.
5. Федотов, Ю.Н. Спортивно-оздоровительный туризм: учебник / Ю.Н. Федотов, И.Е. Востоков; под общ. ред. Ю.Н. Федотова. – М.: Советский спорт, 2002. – 324 с.
6. Туризм в школе.: книга руководителя путешествия / И.А. Вербя [и др.]. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 160 с.
7. Шальков, Ю.Л. Здоровье туриста / Ю.Л. Шальков. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 144 с.
8. Гигиена туризма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://med-books.info/gigiena-sanepidcontrol733/gigiena-turistichescoy-reotilj/html/>

Поступила 17.03.2015

RECREATIONAL FUNCTION OF HIKING

I. APANASENKO

The article deals with the organization, the holding of hiking and other recreational activities in order to maintain, to make health stronger and to keep a healthy lifestyle. Special attention is given to the method of determining the optimal physical activity and exercise. As the main indicators of physiological functions as an indicator of health, it is proposed to use such as heart rate, blood pressure, pulmonary ventilation, as well as self-control – sleep, appetite, sense of vigor or fatigue, mood and willingness to continue the exercise.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Сманцер А.П.</i> Приоритеты и ценностно-смысловое отношение к инклюзивному образованию: глазами студентов классического университета.....	2
<i>Коньшова А.В.</i> Формирование межкультурной компетенции студентов переводческих специальностей.....	9
<i>Игнатович Е.С.</i> Системная профориентационная деятельность как средство инновационного развития общества	14
<i>Лятецкая И.Н.</i> Интедифия в образовательном процессе учреждения высшего образования	18
<i>Ходько А.Ф.</i> Формирование национального самосознания учащейся молодежи	22
<i>Селиванова Л.И.</i> Выраженность потребности в саморазвитии у учащейся и студенческой молодежи	26
<i>Федяченко Г.В.</i> Психолого-педагогические основы профессиональной направленности преподавания высшей математики в техническом университете	30
<i>Алексеева А.В.</i> Интерактивные компьютерные обучающие программы на уроках английского языка в начальной школе	34

МЕТОДИКА

<i>Капусто А.В., Кузнецова А.А.</i> Компетентностный подход в процессе обучения математике студентов строительных специальностей.....	39
<i>Таранчук В.Б.</i> Инструменты и средства Wolfram Mathematica для разработки интеллектуальных обучающих систем.....	47
<i>Баев В.С., Дайняк И.В., Карнович С.Е.</i> Интерактивный компьютерный практикум по химии	54

ФИЛОСОФИЯ

<i>Ионе В.И.</i> Обоснование социального статуса духовенства в сакральных текстах сенсимонистов.....	61
<i>Киричок А.Б.</i> Киеворусские летописи как политическое явление	68
<i>Зайцев Д.М.</i> Понимание смерти в библии	73
<i>Галавашчанка С.І.</i> Біблейскія штудыі ў Кіеўскай духоўнай акадэміі ХІХ – пачатку ХХ стагоддзя: вынікі і перспектывы даследавання	77
<i>Мащитыко О.В.</i> Основные стратегии исследования языка идеологии в современной философии культуры.....	86
<i>Клімовіч Г.І.</i> Вытокі і шляхі рэцэпцыі ідэй неатамізму на беларускай геакультурнай прасторы	96

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Сабадаш Ю.С.</i> «Новый гуманизм» Аурелио Печчеи и глобальные проблемы: культурологический аспект.....	100
<i>Кургузов В.Л.</i> Национальное культурное пространство: к проблеме теоретического осмысления феномена	105
<i>Лысова Н.Б.</i> “Няма паэта ў сваёй Айчыне – а можа, Айчыны ў паэта няма?” Адлюстраванне нацыянальнай самасвядомасці ў рускамоўнай паэзіі Беларусі	109
<i>Жылко У.А.</i> Увасабленне архетыпа героя ў творчай спадчыне суб’ектаў беларускай культуры ХІХ стагоддзя	116
<i>Данченко А.К.</i> Диалог с библией в живописи и музыке англо-американского модернизма	120

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

<i>Руденик В.В.</i> Системный подход как методология исследования в сфере физической подготовки военнослужащих	124
<i>Лутковская О.Ю.</i> Фитнес как инновационный вид оздоровительной физической культуры	130
<i>Нарушевич К.И.</i> Особенности применения нетрадиционных технологий физического воспитания у школьников.....	135
<i>Апанасенко И.П.</i> Рекреационная функция туристических походов	140