

MIESIĘCZNIK  
POŁOCKI.

Т о м I.  
Р о к 1818.

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



---

---

ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА  
Серыя Е. Педагагічныя навукі

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

---

---

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
Серия Е. Педагогические науки

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

---

---

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY  
Series E. Pedagogical sciences

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

---

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

Отв. за выпуск: *В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, С.М. Сороко, Н.И. Антипин.*  
Редактор *Т.А. Дарьянова*

Подписано к печати 30.11.15. Бумага офсетная 65 г/м<sup>2</sup>. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Ризография.  
Усл. печ. л. 13.02. Уч.-изд. л. 12.71. Тираж 100 экз. Заказ 1691.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.42:004:316.625:316.612-057.4

### ПРОГРАММИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЕЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

канд. пед. наук, доц. Л.И. СЕЛИВАНОВА  
(Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины)

*Одним из средств саморазвития специалистов социально-педагогической и психологической службы является умение программировать собственную деятельность. Предложенное в данной статье построение программы деятельности службы обеспечивает углубление психолого-педагогических знаний участников образовательного процесса, последовательность и рефлексивность их взаимодействия. На основе сведений о сущности программирования раскрываются процессуальные аспекты разработки специалистами программы, содержание ее основных частей, особенности формулирования структурных компонентов.*

Повышение эффективности работы социально-педагогической и психологической службы требует ее осуществления в русле системного и деятельностного подходов, которые предполагают структуризацию, критический анализ, оценку и проблематизацию настоящего, предварительное программирование будущего. Раскроем сущность и содержание данного направления в деятельности службы как средство саморазвития ее специалистов на примере разработки структурных составляющих различных социально-педагогических и психологических программ. Приведенные в статье комментарии из личного опыта автора помогут любому работнику системы образования в понимании методологических тонкостей программирования.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена не только необходимостью решения сложных практических задач, стоящих перед педагогом-психологом и педагогом социальным учреждения образования, но и помощи в выстраивании пути профессионального роста, личностного самосовершенствования всех участников образовательного процесса. Известно, что процессы моделирования, проектирования и в нашем случае программирования деятельности вызывают сложности у специалистов-практиков именно на этапе конкретизации каждого этапа работы. Это, в свою очередь, приводит к формализации составления программ деятельности, а отсюда – бессистемности их внедрения, рассогласованности стратегий, случайности используемых форм. В итоге недочеты в программировании становятся одной из причин слабой эффективности результатов. Системно и грамотно составленная программа поможет достижению конкретных целей и воспитательных перспектив.

В общем смысле термин «*программирование*» (англ. «programming») означает «процесс подготовки и составления программы любой деятельности, выполнение которой должно привести к определенным целям» [1]. С философской точки зрения, программирование представляет собой такое «средство организации работы и самоорганизации ее участников», которое обеспечивает не только сохранение, но и развитие «систем профессиональных деятельностей», «прорыв в будущее» [2, с. 160]. Здесь важно заметить, что программирование может являться *средством социально-экономического и научно-технического развития* целого блока государств, страны, нации, продвижения в тех или иных отраслевых или региональных областях. В то же время программирование может рассматриваться как *основа профессиональной деятельности и саморазвития специалиста* и использоваться в качестве *вспомогательной деятельности* для решения конкретных профессиональных задач, в т.ч. актуальных социальных и личностных проблем, рассматриваемых службой. В связи с этим одним из важнейших показателей повышения профессионального мастерства педагога социального и педагога-психолога становится умение самопрограммировать свою деятельность, разрабатывать программы.

*Программа* (от греч. про – пред, греч. γράμμα – запись) – термин, в переводе означающий «предписание», т.е. предварительное описание предстоящих событий или действий. Философский словарь определяет данное понятие как «способ пошаговой (поэтапной) организации деятельности по развертыванию какого-либо содержания, а также по организации и реализации познавательных (исследовательских) содержаний и процедур» [2, с. 159]. Программу можно рассматривать и буквально как результат процесса программирования, выраженный в письменной форме.

Существуют различные *типы программ*. По критерию продолжительности можно выделить программы долгосрочные (не менее двух лет), среднесрочные (от 6 месяцев до двух лет), краткосрочные (от 1 до 6 месяцев). По своей направленности программа может быть как комплексная, так и профильная. Комплексная программа включает разноплановую деятельность службы, объединения, учреждения и сочетает, например, различные направления воспитания, обучения, развития личности в специфических

условиях. Такой тип программы может формулироваться и как «комплексно-целевая программа» – «система увязанных между собой по содержанию, срокам, ресурсам мероприятий (действий) научно-технического, социального, педагогического, организационного характера, направленных на достижение единой цели, решение проблемы» [3, с. 126]. Профильная программа имеет ведущее направление деятельности и может стать составной частью большой комплексной программы. В работе социально-педагогической и психологической службы учреждения образования часто используются комплексно-целевые программы деятельности всех ее специалистов по определенному направлению, включая взаимодействие с другими службами и специалистами данного и (или) других учреждений.

Разработка программы представляет собой *циклический процесс*, включающий несколько *стадий*: 1) постановку цели программы; 2) научное обоснование программы; 3) построение структуры исполнения программы и программных мероприятий; 4) планирование ресурсов; 5) реализацию программы и ее корректировка; 6) анализ результатов и проектирование новой деятельности. Как видим, уже сам процесс построения программы включает ее реализацию, т.к. программирование является средством самоорганизации, структурирования деятельности, которая периодически пересматривается, соотносясь с непрерывно перестраивающейся программой.

Структурно программу можно представить состоящей из двух основных разделов: *пояснительной записки и содержания деятельности*. В свою очередь, пояснительная записка может включать: обоснование содержания и актуальности решаемой проблемы, цель, задачи, принципы, этапы, сроки, механизм реализации программы. Последовательно раскроем сущность этих элементов.

*Актуальность* является одним из критериев оценки качества теоретического исследования проблемы и программы реализации его практической части. Критерий актуальности в науке «характеризует противоречия, возникающие перед общественными потребностями и наличными средствами их удовлетворения» [4, с. 161]. Применительно к социальной педагогике и психологии критерий актуальности тоже указывает на необходимость и своевременность изучения и решения заявленной *проблемы*. Программирование отличается именно *проблемным характером* мышления и деятельности, это постоянный процесс проблематизации. «Еще не решенные проблемы и задачи, еще не выполненные работы: «пустоты» непрерывно оконтуриваются, прорисовываются, а затем заполняются; в ходе же их заполнения прорисовываются новые «лакуны» – ставятся новые задачи и проблемы, которые необходимо решить в рамках данной программы» [2, с. 160]. Программа считается реализованной со снятием проблемы, лежащей в ее основании.

При обосновании актуальности проблемы в тексте пояснительной записки необходимо привести краткое описание *социального заказа*, адресуемого в данном случае системе образования и призванного удовлетворить «непреодолимые потребности», являющиеся «необходимой предпосылкой нормальной жизнедеятельности общества» [5, с. 318]. В нашем случае анализируется социальный заказ на определенную идеальную модель: личности (например, обучающегося, педагога, родителя, профессионала), института социализации (семьи, учреждения, организации), среды (адаптирующей, развивающей, здоровьесберегающей), социального поведения (законопослушного), деятельности (коммуникативной, учебной, игровой), процесса (интеграции, адаптации, развития). При этом прежде всего следует опираться на нормативные документы, законы, правовые акты, директивы, концепции, традиции. Кроме того, следует показать *связь потребностей общества и выбора стратегии деятельности* специалистов. Здесь необходимо указать, что решение важных практических вопросов требует исследования деятельности субъектов и институтов социализации, разработки общих (диагностирования, оценивания, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования, др.) или специфических (профилактики, адаптации, реабилитации, компенсации, обеспечения, мобилизации, коррекции, стабилизации, просвещения, поддержки и др.) технологий решения проблемы.

При постановке проблемы и обосновании актуальности программы необходимо также учитывать, что социальная педагогика и психология ориентируются на *преодоление недостатков образовательной и воспитательной практики*. Так, актуальность разработки и использования комплексно-целевой программы оказания индивидуальной помощи подросткам с отклоняющимся поведением обусловлена необходимостью разрешения социальных последствий отклоняющегося поведения, которые на сегодняшний день имеют устойчивую тенденцию к увеличению численности их составляющих.

В описании социального заказа и аргументации противоречий помогают *статистические данные* из справочников, отчетов организаций, сборников международных и республиканских конференций. Например, по данным Национального статистического комитета Республики Беларусь 2014 г., 19,9% юношей от 16 до 19 лет в Беларуси являются активными курильщиками, и по данным 2013 г., среди совершивших преступления 1393 человека – это молодые люди 16–17 лет [6, с. 215, 286]. Приведенные в пояснительной записке конкретные данные позволяют разработчику программы подчеркнуть приобщение подрастающего поколения к здоровому образу жизни и формирование законопослушного поведения как приоритетные направления государственной политики в области образования.

Следующим элементом пояснительной записки к программе является генеральная *цель и система задач* (подцелей), доводимых до исполнителей. Умение ставить цель весьма важно в саморазвитии. Цель – это осознанный образ превосходящего результата, на достижение которого направлены действия человека или

группы людей; предполагаемый идеальный результат деятельности. Целеполагание в педагогике – «сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности» [7, с. 99]. Чем сложнее поставленная цель, тем более длительный путь нужно пройти для ее осуществления. Достижение больших целей предполагает планирование деятельности, выдвижение конечной и промежуточных целей. Разработанная система целей и задач предусматривает направленное изменение объектов и самой деятельности. Цель задает действие, действие обеспечивает достижение цели. Крупное действие есть последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные уровни иерархической системы действий. Целеобразование в рассматриваемом случае тесно связано с социально-педагогической и психологической практикой и переводит формулирование задач сразу на технологический уровень.

Следует учесть, что конечная цель, которую призвана реализовать программа, формулируется как возможная, желательная и поэтому предполагающая вариативные пути своего достижения. В этом отношении программирование «противостоит рецептурному способу задания деятельности, предполагающему точную выверенность каждого шага и решения и запрещающему какую-либо самостоятельность субъекта, который обязан строго следовать предписанному плану» [2, с. 159]. В ходе целеполагания внутри программы субъект приобретает активную *саморазвивающую позицию*.

Кроме того, необходимо считаться со значением и сложностью достижения цели, размерами имеющихся заделов, ожидаемым суммарным эффектом, а также потенциальными потерями в случае недостижения цели. *Содержание цели* программы зависит от условий ее реализации, реальных возможностей исполнителей и применяемых средств. Так, целью разработки программы поддержки адаптации пятиклассников к обучению в средней школе является создание условий для успешного обучения выпускников начальной школы в среднем звене. Цель может содержать конкретные указания на применяемые *технологии* социально-педагогической и психологической деятельности. Например, выявление в условиях средней школы групп учащихся, предрасположенных к проявлению различных видов отклоняющегося поведения, оказание им индивидуальной помощи, основанной на профилактике и коррекции данного поведения.

Формулируемые в программе *задачи деятельности* должны раскрывать поставленную цель и представлять собой систему подцелей. В частности, если целью программы является профилактика отчуждения подростка от семьи, то система задач может включать: 1) осуществление диагностики по выявлению детско-родительских отношений и проявлению отчуждения у подростков по отношению к родителям; 2) проведение информационно-просветительской работы с учащимися и их родителями, усовершенствование психолого-педагогической культуры родителей; 3) реализацию профилактической работы с подростками по предупреждению отчуждения подростка от семьи; 4) организацию работы педагогов современным эффективным методом взаимодействия с семьей; укрепление партнерских отношений семьи и школы.

В качестве еще одного примера сформулируем задачи программы поддержки адаптации пятиклассников к обучению в средней школе: выявить изменения в жизни ребенка, которые необходимо сделать более плавными для обеспечения переходного периода как здоровьесберегающего; помочь учащимся в освоении нового учебного пространства; обеспечить преемственность в развитии общеучебных умений, способов деятельности, на основе анализа сформированных умений определить необходимые пути коррекции; скорректировать деятельность обучающихся начальных классов и средней школы; осуществить психолого-педагогическое просвещение родителей и педагогов с целью реализации возможностей ребенка в период адаптации его к условиям обучения в средней школе. Такой подход к формулированию задач подчеркивает не только конкретные задачи образовательного процесса и узкопрофессиональные мотивы деятельности специалиста, но и ее направленность на реализацию интересов ребенка, а также *раскрытие внутреннего потенциала собственной личности и ее самореализацию* как механизма саморазвития.

Показательным элементом пояснительной записки в программе деятельности являются *принципы ее реализации*. Следует отметить их согласованность с общими принципами государственной образовательной политики (гуманизации, демократизации, научности, индивидуализации и др.), а также с основными установками в работе социально-педагогической и психологической службы учреждения образования: единство диагностики и коррекции; нравственная направленность психолого-педагогической помощи; прагматизм психолого-педагогического воздействия; своевременность индивидуальной поддержки; творческое сочетание специализации и комплексности в психолого-педагогической работе и др. Провозглашаемые принципы могут отражать и более конкретные установки в работе с определенной проблемой, данными объектами. Например, согласие учащегося на помощь, опора на собственные силы и потенциальные возможности личности, конфиденциальность, безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства, рефлексивный, аналитический подход к процессу и результату. Перечисленными принципами специалисты руководствуются и в ходе организации работы с обучающимися, и в процессе саморазвития.

Следующими отражаемыми в пояснительной записке моментами являются определение *предназначения и сроков реализации программы*. В этом отношении следует отметить, где осуществляется деятельность, в каком учреждении (с указанием его типа, принадлежности, образовательной ступени и т.п.). Рамки деятельности могут быть ограничены возрастными и индивидуальными особенностями объекта. Например, программа может быть предназначена для учащихся средних школ и рассчитана на детей

подросткового возраста. *Продолжительность* реализации программы – 1 год, однако рекомендуется ее дальнейшее использование при внесении дополнений в содержание. Регламентации может также подлежать *периодичность* проведения занятий, например, один раз в неделю с учащимися, один раз в месяц – с их родителями и классными руководителями, один раз в полугодие – с педагогами. Время занятий (от 1 до 3 часов) варьируется в зависимости от потребностей и желания участников.

За определением сроков логично следует обозначить *этапы* (алгоритм) реализации программы. Например, первый этап – организационный (сентябрь) – анализ состояния проблемы в учреждении (микрорайоне), непосредственное планирование, согласование планов; второй этап – диагностический (сентябрь-октябрь) – изучение потребностей и запросов; третий этап – деятельностный (ноябрь-май) – координация действий, осуществление запланированных мероприятий, разработка системы управления и контроля над их реализацией; четвертый этап – итоговый (июнь) – анализ результатов, подведение итогов, планирование работы на следующий год с учетом рекомендаций, выработанных в ходе анализа. Этапы могут иметь обусловленные конкретными задачами названия (сигнальный, контактно-созидательный, диагностический, проектный, деятельностный, результативно-аналитический и т.п.) и краткую аннотацию деятельности каждого профессионального звена. Количество этапов ограничивается здравым смыслом и содержанием деятельности.

Дальнейшее описание *механизма достижения поставленных целей* может содержать перечисление и изложение краткого содержания основных направлений деятельности службы. Так, программа, предназначенная для работы с детьми 10–11-ти лет (5-е классы), реализуется в нескольких направлениях: организационная работа (проведение больших и малых педагогических советов, совещаний с представителями школьной администрации), диагностика, консультативная (с учителями, классными руководителями, учащимися и их родителями), коррекционно-развивающая, аналитическая, методическая работа. Здесь при характеристике диагностического направления составитель намечает периодизацию данного вида деятельности специалиста. Первый этап диагностики проводится в выпускном классе начальной школы с целью глубокого определения уровня знаний, умений и навыков по основным предметам. Второй этап диагностики проводится в начале пятого класса с целью изучения степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации. На этом этапе психологом изучается уровень школьной тревожности, мотивации, групповой сплоченности коллектива. Параллельно идет анкетирование родителей по вопросам физического и психологического состояния детей. Следует сказать, что в зависимости от направленности, программа может включать не только работу с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом, но и взаимодействие с правоохранительными органами, КДН, ИДН, предприятиями, общественностью.

Основным разделом программы является *содержание деятельности*. Структура этого раздела программы включает систему программных мероприятий, четко связанную со сроками их реализации, направлениями деятельности и ответственными. Например, в декабре месяце по трем направлениям (работа с педагогами, учащимися и их родителями) планируется проведение соответственно лекции для учителей «Профилактика наркотической зависимости», тренингового занятия для учащихся «Правила достойного отказа», круглого стола для родителей «Признаки и последствия употребления наркотиков». Содержание программы может быть также разбито на отдельные направления и представлять собой относительно самостоятельные части (подпрограммы, блоки) программы.

Характеристика содержания деятельности требует четкого определения *форм проводимой работы*: методический семинар, координационное совещание, медико-психолого-педагогический консилиум, индивидуальная консультация, круглый стол, родительский лекторий, обучающее занятие, конференция, беседа, дискуссия, диспут, экскурсия, демонстрация фильма, тренинг, др. При выборе форм работы главное состоит в том, чтобы всю необходимую информацию донести до адресата в доступном виде, привлечь его внимание.

Необходимо указывать также *тематику* перечисленных форм работы, согласованную с этапами реализации программы. Так, при программировании работы по поддержке адаптации пятиклассников к обучению в средней школе рассматриваются мероприятия по следующей тематике: «Готовность ребенка к обучению в средней школе: личностная, социально-педагогическая, интеллектуальная»; «Возрастные особенности детей младшего подросткового возраста»; «Нарушения в школьной адаптации, трудности в обучении»; «Особенности адаптации пятиклассников к обучению в средней школе», «Психофизиологические аспекты адаптации учащихся при переходе из начальной школы в среднее звено»; «Организация преемственности ступеней образования»; «Анализ результатов учебно-воспитательной деятельности в адаптационный период».

В содержании работы программы желательно указывать цели проведения конкретного мероприятия. Например, при проведении медико-психолого-педагогического консилиума рассматриваются вопросы предварительного комплектования пятых классов, уточнения адаптационного потенциала учащихся, составления индивидуальных программ адаптации. Специалисты социально-педагогической и психологической службы консультируют классных руководителей и учителей-предметников об особенностях межличностных взаимоотношений в ученическом коллективе, осуществляют собеседование по вопросам групповой и личностной коррекции пятиклассников.

После плана работы в конце содержательной части программы указываются ее предполагаемые результаты, а также управление и контроль над ходом выполнения программы.

Формулирование *предполагаемых результатов деятельности* может опираться на определенные критерии и показатели. Например, включение в программу характеристики степеней адаптации старшеклассников к обучению (высокой, средней, низкой) дает составителю возможность логично выстроить ожидаемые результаты реализации программы: улучшение психологического самочувствия (активности, настроения) и физического здоровья учащихся, снятие тревожности, повышение интеллектуального уровня, успешность в обучении, развитие мотивации учения, личностное развитие школьников, профессиональное самоопределение старшеклассников, развитие навыков рефлексии. При широком формулировании критериев эффективности программы обычно указываются повышение уровня психолого-педагогической грамотности родителей и педагогов школы по рассматриваемой проблеме, установление наиболее близких и доверительных отношений в семье и т.п. Данный раздел пояснительной записки программы придает деятельности специалистов *рефлексивный характер*.

*Управление и контроль над ходом выполнения программы* отмечается перечислением исполнителей или ответственных (педагог социальный, педагог-психолог, администрация учреждения, классные руководители, кураторы, юрист учреждения, др.). Программная организация – это демократическая форма организации коллективной работы, где каждый участник программирует свою работу в контексте целого. Следует подчеркнуть, что наибольший эффект программа дает при условии обеспечения целостной системы партнерской деятельности учителей (преподавателей), педагога социального, педагога-психолога, администрации, родителей, направленной на решение поставленных задач в образовательном пространстве.

Таким образом, программа представляет собой средство, с помощью которого можно не только эффективно планировать, координировать деятельность всех заинтересованных лиц, контролировать будущую совместную работу, но и осуществлять процесс саморазвития. При организации деятельности специалистов разработка программы придает решению актуальной проблемы системный характер. При составлении программы деятельности специалист опирается на достижения науки, передовой опыт, учитывает существенные характеристики рассматриваемых явлений, влияние средовых и личностных факторов, значимость решаемых социальных задач. Содержание программы, весь корпус ее методического обеспечения компонуется вокруг центральной проблемы и фокусируется на саморазвитии личности в современном социуме. Такой подход к программированию работы способствует ее эффективному осуществлению, самореализации в деятельности, стимулирует постоянное самосовершенствование, профессиональное и личностное.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Программирование [Электронный ресурс] // Antinazi. Энциклопедия социологии, 2009. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/3105/>. – Дата доступа: 16.12.2014.
- 2 Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
- 3 Основы социального управления / В.И. Иванов [и др.]. – М. : АРГУС, 2002. – 372 с.
- 4 Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
- 5 Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
- 6 Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь. 2009 – 2013 : стат. сб. / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь ; редкол. : В.И. Зиновский [и др.]. – Минск, 2014. – 326 с.
- 7 Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 544 с.

Поступила 22.05.2015

#### PROGRAMMING ACTIVITIES OF SOCIAL, PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SERVICES AS A MEANS OF SPECIALISTS' SELF-DEVELOPMENT

L. SELIVANOVA

*One of the ways of self-development in social, pedagogical and psychological services is the ability to program their own activities. In this paper proposed a way of building an activity program that provides services deepening psychological and pedagogical knowledge of the participants of the pedagogical process, the sequence of reflexivity and their interaction. On the basis of information about the nature of programming the author reveals the procedural aspects of the program development by specialists, the content of its main parts, especially the formulation of structural components.*

УДК 378.1

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

С.А. ВОЕВОДИНА, Т.Л. ЖУКОВА  
(Полоцкий государственный университет)

*Описаны возможности использования современных информационных технологий для профессиональной подготовки будущих специалистов. Поиск и разработка работоспособных и результативных технологий дистанционного обучения является одной из приоритетных задач развития высшей школы. Дистанционное обучение позволяет развивать и модернизировать систему высшего образования Беларуси за счет интеграции с мировыми системами образования, повышения конкурентоспособности обучающихся на международном рынке образовательных услуг. Эффективность организации такой формы обучения сопряжена с необходимостью разработки и внедрения в педагогический процесс вуза электронных учебных пособий, которые рассматриваются как средство обучения, построенное на гипертекстовой основе, предназначенное для самостоятельного изучения теоретического и практического материала курса и позволяющее студентам работать по индивидуальной образовательной программе. Электронные пособия являются действенным средством обучения самоуправлению, самоконтролю и коррекции учебной деятельности студентов.*

**Введение.** Внедрение дистанционного обучения сегодня является одним из ключевых направлений развития образования, способствующих решению актуальных проблем модернизации высшей школы и, в первую очередь, повышению эффективности обучения, под которой понимается его уровень и качество, интенсивность и экономичность. Появившись в XX в., дистанционное обучение выступает как серьезный претендент на изменение всего высшего образования. Глубина этого изменения определяется тенденциями в использовании информационных технологий, пересмотре отношений между учебными заведениями, учебными заведениями и учащимися, появлении новых видов деятельности внутри учебных заведений. Нынешняя обстановка предлагает учебным заведениям небывалую возможность для создания такой образовательной среды, где обучающие технологии будут прежде всего ориентированы на потребности учащихся.

**Основная часть.** Дистанционное обучение – это практика, связывающая преподавателя, обучаемых, а также источники (учебный контент), которые расположены в различных географических регионах, с помощью специальной технологии, позволяющей осуществлять их взаимодействие [1, с. 77]. Другими словами, дистанционное обучение – это форма организации обучения, в рамках которой взаимодействие обучаемых, преподавателя и учебного контента осуществляется удаленно и опосредованно, например, через электронные средства обучения. При этом обеспечивается целенаправленность процесса обучения, интерактивное взаимодействие обучающегося с преподавателем, обучающегося с учебным контентом, обучающихся между собой. В дистанционном обучении также может использоваться практически любой электронный контент: графика, анимация, видео, документы и т.д. Разработка учебного контента может быть коллективной и индивидуальной, на основе готовых шаблонов, или авторской. Технологии дистанционного обучения способны обеспечивать визуальные, аудиальные, текстовые (синхронные и асинхронные) коммуникации между преподавателем и обучаемым, учащимися в группе.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов: дистанционные курсы; веб-страницы и сайты; электронная почта; форумы и блоги; вики. Комбинируя технологические возможности, можно автоматизировать процесс обучения в необходимой степени.

Дистанционное (электронное) обучение может осуществляться следующими способами:

– Синхронное обучение – в этом случае преподаватель и обучаемый одновременно присутствуют в системе обучения. Этот тип обучения полностью воспроизводит ситуацию взаимодействия преподавателя и слушателя в учебной аудитории. Благодаря функционалу системы управления обучением такое взаимодействие позволяет реализовать принципы «живого обучения» и включает Webinars – вебинары (семинары, основанные на веб-технологиях), текстовые и голосовые чаты.

– Асинхронное обучение – преподаватель и обучаемый присутствуют в системе не одновременно, но благодаря тому, что система накапливает статистику обучения, вопросы и результаты выполнения заданий, преподаватель имеет возможность принимать участие в процессе с незначительным опозданием. Такое обучение называется асинхронным. Обучение может быть полностью автоматизированным и не требовать участия преподавателя.

– Смешанное обучение (Blended Learning) подразумевает различные комбинации синхронных и асинхронных технологий обучения. Это может быть и комбинация различных форм дистанционного (электронного) обучения, и комбинация электронных и контактных (традиционных) форм обучения. Возможности смешанного обучения безграничны и могут также включать наставничество.

Дистанционное обучение способно решить достаточное количество современных проблем традиционного обучения:

1) преподавателю и обучаемому не нужно находиться в одно и то же время в одном и том же месте. Если у субъектов обучающего процесса напряженные графики рабочего времени, то дистанционное обучение позволит их сбалансировать, предоставляя возможность и преподавателю, и обучаемому выполнять свои функции в удобное (свободное) время, в рамках более гибкого графика;

2) отчасти позволяет решить проблему дефицита квалифицированных преподавательских кадров. При наличии даже одного квалифицированного преподавателя можно охватить его курсом неограниченное число обучаемых. Нет ограничений по количеству слушателей курса (в традиционном обучении их количество ограничивается размерами аудитории);

3) охват удаленных групп обучаемых без необходимости отправлять к ним преподавателя, т.е. создает условия для массового непрерывного самообразования независимо от социального положения (школьники, студенты, гражданские и военные, безработные и т.д.) в любых регионах страны и за рубежом – для реализации права на образование и получение необходимой информации;

4) автоматизация рутинных процессов в обучении. Например, можно обеспечить автоматическое тестирование большого количества (до нескольких тысяч) обучаемых в сжатые сроки. При этом тестирование можно пройти с любого компьютера, подключенного к Интернету (на работе или дома). При этом итоговое тестирование можно проводить в традиционной форме или в специально подготовленном компьютерном классе, где у тестируемого не будет возможности воспользоваться каким-либо источником информации.

Технологии дистанционного обучения позволяют организовывать и комбинировать учебный контент, упорядочить доступ к нему, регламентировать индивидуальные и групповые планы обучения (взаимодействия с учебным контентом), осуществлять тестирование практически любой сложности и мониторинг процесса дистанционного обучения, накапливать статистику и предоставлять отчетность.

Одним из важнейших условий личностно-ориентированного дистанционного обучения является креативная позиция обучаемого. Эффективность дистанционного обучения зависит от взаимодействия преподавателя и обучаемого, используемых педагогических технологий, эффективности обратной связи в разработанных средствах обучения и способов их доставки [2, с. 50].

Для прохождения курса от слушателя требуются самоорганизация, трудолюбие и определенный стартовый уровень образования. Работа студента с системой дистанционного обучения относится к индивидуальной форме обучения, при которой преобладает внутреннее управление обучением: выбор времени, места, последовательности, уровня сложности и темпа изучения учебного материала. Студент после регистрации зачисляется в учебную группу и получает доступ к материалам учебных курсов, размещенным на сервере. Кроме того, он снабжается необходимыми дополнительными материалами (учебники, диски и т.п.). На сервере автоматически создается и ведется его персональная страница, на которой он получает информацию, методические рекомендации по планированию выполнения учебных заданий, комментарии. По мере изучения курса студент проходит тестирование и сдает экзамены [3, с. 127].

Любой вуз, осуществляющий дистанционное обучение, неизбежно сталкивается с проблемой проведения аттестации обучаемых. Требование явки в базовое учебное заведение на итоговую аттестацию разумно, но необходимость приезжать для сдачи зачета или экзамена, например, из разных регионов Беларуси может сделать нереальной саму возможность обучения для большой категории студентов, таких как: жители регионов, удаленных от вузовских центров; лица, имеющие ограничения для получения образования в стационарных условиях, т.е. инвалиды, военнослужащие срочной службы; иностранные граждане, желающие получить образование в Республике Беларусь, и др. Что же касается создания каждым учреждением высшего образования широкой сети филиалов, то это экономически нецелесообразно – тем более, что для организации учебного процесса с помощью сетевых технологий филиалы не нужны. Решение данной проблемы видится в установлении партнерских отношений между вузами, представленными в единой информационно-образовательной среде. Это позволит, с одной стороны, решать вопросы на рациональной, а часто и взаимовыгодной основе (обучение в любом месте, но сдача экзаменов и зачетов под контролем представителей вуза-партнера), с другой – устранить еще одну важную проблему – идентификацию личности студента, которая может быть затруднительной при использовании сетевого приема зачетов и экзаменов.

Дистанционное образование с первого курса предоставляет студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития, самодвижения в овладении профессией. Данная форма организации обучения помогает активизировать познавательную деятельность студентов посредством использования возможностей информационных технологий в процессе их самостоятельной учеб-

ной деятельности – разработкой электронных средств обучения в виде электронных учебных курсов, учебников, пособий, комплексов и т.д.

Один и тот же материал может быть представлен несколькими средствами обучения (учебными книгами на бумажных носителях, сетевыми учебно-методическими пособиями; компьютерными обучающими системами, аудио-, видео- учебно-информационными материалами; лабораторными дистанционными практикумами; тренажерами, базами данных и знаний, электронными библиотеками с удаленным доступом), каждое из которых обладает своими дидактическими возможностями. Преподаватель должен знать эти возможности, уметь распределять учебный материал по различным средствам, формировать из них комплект средств обучения (кейс) как систему носителей учебной информации, предназначенную для решения совокупности дидактических задач.

Основной дидактической единицей методического обеспечения процесса дистанционного обучения является электронный учебный курс – компьютерное программное средство, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее учебной программе, как правило, включающее вопросы и задачи для самоконтроля и проверки знаний, а также обеспечивающее обратную связь [4, с. 61].

В подборе материала при создании электронных учебных курсов и пособий (ЭУП) исходными являются требования к знаниям и компетенциям выпускника высшего учебного заведения. Эти требования в виде государственного (социального) заказа формулируются в образовательном стандарте, типовом плане специальности, учебной программе по дисциплине и других документах. На основе вышеназванной документации определяются цели обучения, производится отбор источников информации, используемой в электронном учебнике, и структурирование содержания учебного материала.

Электронное учебное пособие как средство обучения представляет собой комплект обучающих, контролируемых, моделирующих и других программ, размещаемых на магнитных носителях ПЭВМ, в которых отражено основное научное содержание учебной дисциплины. Оно содержит тщательно структурированный учебный материал, представленный в виде последовательности интерактивных кадров, содержащих текст и мультимедийные приложения. В электронном учебном пособии обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего внутренняя (в системе «учебный материал – обучающийся»), эффективное обучение самоуправлению, самоконтролю и коррекции учебной деятельности. Реально осуществляется поэтапное управление учебной деятельностью и ее формирование на основе оптимально сконструированных алгоритмов.

Электронный учебник или пособие – одно из необходимых и доступных средств, т.к. в отличие от традиционного учебника обеспечивает практически мгновенную обратную связь, помогает быстро найти необходимую информацию (поиск которой в обычном учебнике для некоторых студентов затруднен), существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям – показывает, рассказывает, моделирует. Также ЭУП позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для конкретного обучающегося, проверить знания по определенному разделу.

ЭУП должно иметь современный дизайн и соответствовать эргономическим, кинезиологическим и биодекватным (природосообразным) требованиям, предъявляемым к компьютерным средствам обучения. *Эргономичность* рассматривается как возможность включать в пособия современные способы представления информации в виде обучающих программ, использующих, в т.ч. мультимедийные средства и анимацию. *Кинезиологичность* предоставляет возможность включать интерактивные средства контроля для проверки и самопроверки знаний [5].

Структура *биодекватного* представления имеет следующие ярко выраженные части: образ изучаемого явления; пояснение к образу; творческие задания по изучаемому явлению.

ЭУП создают условия для обеспечения реализации учебных целей и задач на всех этапах образовательного процесса. Исполняемый модуль электронного учебного курса обеспечивает доступ к дидактическим материалам, хранящимся в базе данных, и их отображение на экране пользователя. В основу ЭУП положены гипертекстовые технологии, которые помимо стандартного текста и изображений на страницах размещают информацию мультимедиа, кадры, формы, а также используют современные средства – динамические DHTML, позволяющие строить интерактивные страницы и оснащать их эффектами мультимедиа. При создании ЭУП учитывается их открытость, т.е. возможность их модернизировать, вносить новый материал, доступность, простота использования, наглядность. Особое внимание должно быть уделено дизайну и оформлению, которые не должны отвлекать студентов от учебных задач.

Для удобства изучения каждая тема или раздел в электронном пособии должны быть представлены на карте курса (рис. 1). Карта курса содержит графическое представление содержания ЭУП, отражающее логические, иерархические и прочие связи его элементов, оглавление, которое имеет соответствующие гиперссылки. По желанию студент может выбрать определенную тему (или раздел), кликнув по названию кнопкой мыши, и перейти к ней.

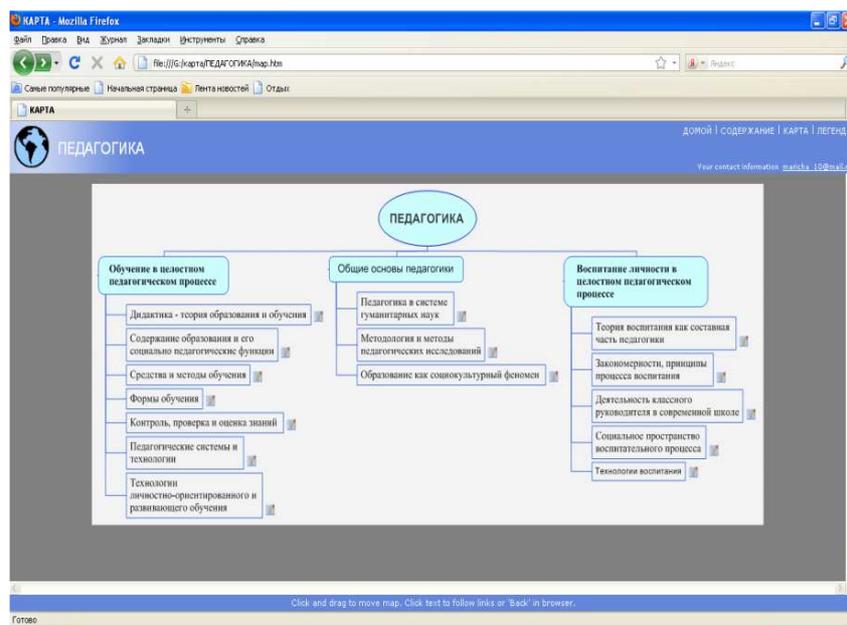


Рисунок 1 – Общий вид карты курса «Педагогика»

Теоретический раздел ЭУП состоит из логически завершенных учебных модулей и включает материал для теоретического изучения учебной дисциплины. Каждая тема-модуль дает целостное представление об определенной тематической области и способствует индивидуализации процесса обучения, т.е. обучающийся может выбрать необходимый из нескольких вариантов обучения: изучение полного курса по предмету, изучение только конкретных тем или тестовые задания. К каждой теме предлагаются вопросы для самоконтроля.

Практический раздел ЭУП также может иметь модульную структуру и включать разработанные практические занятия, состоящие из трех блоков: информационно-дискуссионного, практико-развивающего и рефлексивного, каждый из которых содержит практические примеры профессиональных и учебных задач для самостоятельного решения и другие материалы, предназначенные для отработки разного рода профессиональных умений и навыков, повторения и закрепления теоретических знаний.

Студентам в ЭУП, как правило, предлагаются программированные тестовые задания к каждой теме, позволяющие легко осуществить самопроверку и самоконтроль знаний или провести текущую или итоговую аттестацию (рис. 2).

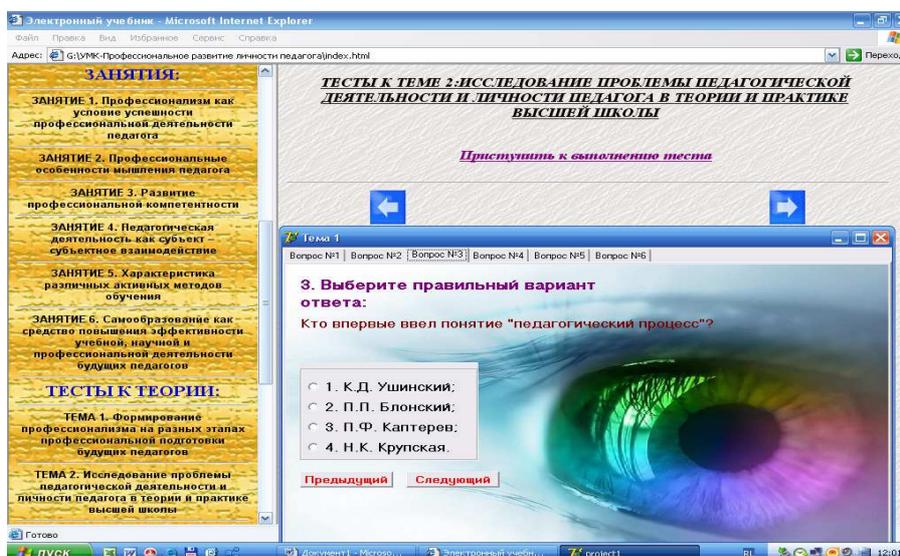


Рисунок 2 – Пример тестового задания

ЭУП могут быть выполнены в двух вариантах: для открытого доступа через глобальную компьютерную сеть Интернет и для использования в процессе аудиторного обучения (для локальной сети). И, наконец, электронную версию легко переместить на любой электронный носитель и пользоваться им на домашнем компьютере.

Использование электронных учебных пособий создает условия для непрерывного профессионального саморазвития, т.к. формирование компетентности предполагает в первую очередь развитие активности личности по овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

**Заключение.** Таким образом, дистанционное обучение в своей структуре имеет все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализует их специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими взаимодействие преподавателя и студента. При этом происходит смещение образовательного процесса в сторону активных и интерактивных форм усвоения знаний; возможности тиражирования знаний лучших педагогов и специалистов; повышение адаптивности обучения к уровню знаний обучаемого; стимулирование кафедр, преподавателей, студентов, активно участвующих в разработках дистанционного обучения; организация и проведение международных и национальных конференций, телеконференций, семинаров и выставок в области дистанционного обучения и других современных форм обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загидулин, Р.Р. Концептуальные вопросы дистанционного образования / Р.Р. Загидулин, В.Ц. Зориктуев // Информ. технологии. – 1999. – № 5. – С. 140.
2. Сеидов, Б. К всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму / Б. Сеидов // Перспективы. – 1999. – Т. 27. – № 3. – С. 45–77.
3. Беловский, Г.Г. Эффективность дистанционного обучения в процессе подготовки педагога / Г.Г. Беловский // Педагогическое образование и наука: история и современность : материалы Респ. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 окт. 2009 г. В 2 ч. Ч. 1 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; П.Д. Кухарчик, В.В. Бущик, А.И. Андарало. – Минск : БГПУ, 2009. – С. 126–127.
4. Бельзецкий, А.И. Электронный учебный курс по финансовым дисциплинам / А. И. Бельзецкий // Инновац. образоват. технологии. – 2010. – № 3. – С. 61–69.
5. Кречетников, К.Г. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации [Электронный ресурс] / К.Г. Кречетников // Эйдос. – 2001. – № 2. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm>.

Поступила 08.10.2015

#### DISTANCE LEARNING AS AN EFFECTIVE FORM OF ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

S. VAYAVODZINA, T. ZHUKOVA

*In the article the authors describe the possibility of using modern information technologies for the professional training of future specialists. Search and development of effective and viable technologies of distance learning is one of the priority tasks of development of higher education. Distance learning allows us to develop and modernize the higher education system of Belarus through integration with the world's education systems, and enhancing the competitiveness of students in the international education market. The effectiveness of the organization of this form of education is associated with the need for development and implementation of electronic manuals in pedagogical process of higher school. Electronic textbook is regarded as a learning tool, built on hypertext, designed for self-study of theoretical and practical course material and it allows students to work on the individual educational program. Electronic aids are an effective means of learning self-management, self-control and correction of educational activity of students.*

УДК 37.014

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СРЕДНИХ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ  
В РОССИИ В СЕРЕДИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.**

*д-р пед. наук, проф. В.Д. ПАВЛИДИС  
(Оренбургский государственный аграрный университет)*

*На основе архивных источников и опубликованных материалов показан процесс становления системы средних сельскохозяйственных учебных заведений России в XIX – начале XX вв. В результате анализа имеющихся данных выявлены социокультурные и экономические факторы формирования системы сельскохозяйственного образования России в указанный период; установлена специфика учебно-производственной работы в земледельческих училищах, учебных заведениях лесного и землемерного профиля; определен сложносоставленный характер содержания сельскохозяйственного образования; проанализированы организационно-содержательные и управленческие аспекты подготовки кадров для межевой части и лесного департамента; обоснованы возможности использования дореволюционного опыта в современном процессе преобразований профессионального обучения и реформирования сельского и лесного хозяйства.*

Вопросы модернизации российской экономики и ее аграрного сектора широко обсуждаются и научной общественностью, и в структурах государственной власти.

Для осуществления долговременной стратегии перевода аграрного сектора экономики на инновационный путь развития необходимо изменить отношение государства к современной аграрной науке, применению новейших разработок на практике и инновационному развитию. Решение основных задач развития сельскохозяйственного производства требует, в первую очередь, грамотной политики со стороны государства относительно проектирования, организации и финансирования сельскохозяйственных, землеустроительных, лесопользовательских работ, а также относительно подготовки и переподготовки кадров для осуществления деятельности в данных областях.

Таким образом, подготовка кадров, способных к эффективной инновационной деятельности в области сельского и лесного хозяйства, землеустройства и кадастров, является необходимым условием динамичного развития аграрного производства в России.

В связи с этим особый интерес представляет история возникновения и развития системы сельскохозяйственных учебных заведений (земледельческих школ и училищ, землемерных, егерских училищ и лесных школ). Поскольку именно эти типы учебных заведений были призваны решать одну из насущных проблем России второй половины XIX – начала XX вв. – подготовку специалистов, на которых возлагалась задача повышения эффективности земле-, лесоустроительных и лесосберегающих работ, что в свою очередь вело к росту аграрного производства. Изучение и переосмысление исторического опыта приобретают особое значение, т.к. анализ деятельности профессиональных учебных заведений в исторической ретроспективе позволит критически осмыслить ход современных реформ и определить наиболее перспективные направления дальнейшего совершенствования системы профессионального образования.

Целью данного исследования является изучение и анализ на основе имеющихся архивных источников и опубликованных материалов процесса становления и развития системы среднего сельскохозяйственного образования России в XIX – начале XX вв.

Первым сельскохозяйственным учебным заведением, подходящим к типу средних учебных заведений, была Московская земледельческая школа, учрежденная Московским обществом сельского хозяйства в 1822 г. (на основе Высочайшего повеления 4 января 1819 г.). Первоначально для поступления в школу требовалось лишь знание грамоты. Кроме теоретического курса, ученики занимались практическими работами по съемке планов, а также огородничеством и полеводством на особом, состоявшем при школе хуторе [1, с. 24].

В 1833 г. школа была преобразована – обучение разделялось на два двухгодичных курса. В первом, кроме общеобразовательных предметов, преподавались бухгалтерия и черчение, во втором – низшая геодезия, механика, физика, химия (общая и земледельческая), физиология растений, земледелие, архитектура и черчение землемерных планов.

В школу принимались дети с 16 лет. Ученики, изучившие первый курс, выпускались конторщиками, второй – шли в землемеры, сельские архитекторы, приказчики и управляющие [1, с. 25].

Несколько позже (15 (27) августа 1840), по Положению 1836 г. [2, с. 435–443], была открыта Земледельческая школа в местечке Горки Могилевской губернии двух разрядов [1, с. 27], из которых в 1848 г. высший разряд преобразован в Горы-Горечский земледельческий институт, а другой – в Земледельческое училище [3, с. 455–463]; устав последнего изменен в 1859 г. [4, с. 328–340]. С 1842 по 1864 гг. было основано 5 земледельческих училищ.

После крестьянской реформы вопрос о сельскохозяйственном образовании выдвинулся на первый план. При этом появилась потребность во всех видах и степенях сельскохозяйственного образования: нужны были и низшие, непосредственные наблюдатели за производством работ – старосты, нарядчики, скотники, овчары, нужен был и контингент управленцев для средних и крупных хозяйств; наконец, понадобились и преподаватели для низших, средних и высших агрономических учебных заведений и т.п.

В земледельческих училищах, начиная с 1870 г., срок обучения увеличивается до пяти с половиной лет, включая год практики в частном хозяйстве. Больше внимания стали уделять изучению естественно-научных дисциплин: химии, физики, ботаники, зоологии, минералогии. В учебном плане появляются растениеводство и учение о сельскохозяйственных машинах и орудиях.

В 1878 г. было издано «Положение и штаты земледельческого училища» [5, с. 379–382]. Это был первый документ, вносивший в организацию и деятельность земледельческих училищ определенное единообразие и впервые в России установивший основные требования к среднему сельскохозяйственному образованию. Положение предусматривало открытие при средних землемерных училищах специальных отделений лесных кондукторов, торфмейстеров, шелководов, специалистов по сельскохозяйственной технике, однако на практике такие отделения открыты не были.

В этом же году была проведена унификация учебных планов, в которых значительное место стали занимать специальные предметы как основа профессиональной подготовки.

Согласно действующему Положению об училищах от 30 мая 1878 г., они «имеют целью давать молодым людям практическое и теоретическое образование, потребное для правильного ведения сельского хозяйства». Для поступления в училище требовалось знание курса сельского двухклассного училища. В состав теоретического преподавания входили те общеобразовательные предметы, которые преподавались в реальных училищах (в несколько сокращенном объеме), естествознание и специальные предметы. Курс продолжался в большинстве училищ 6 лет. Ученики были обязаны научиться тщательно выполнять все работы и, насколько возможно, практически ознакомиться как с устройством имений, так и с управлением ими. Окончившие курс в зависимости от успехов получают немедленно или по истечении трех лет сельскохозяйственной деятельности звание личного почетного гражданина. Кроме того, воспитанники в зависимости от успехов получают наименование «ученого управителя», «помощника ученого управителя» и «нарядчика сельскохозяйственных работ». Успешно окончившие курс с особым свидетельством имеют, кроме того, право поступать в высшие учебные заведения ведомства Министерства земледелия и государственных имуществ. Учебный план среднего земледельческого училища 1878 г. представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Учебный план среднего земледельческого училища 1878 г.

Учебные предметы	Классы					Всего
	1	2	3	4	5	
Закон Божий	2	2	2	1	1	8
Русский язык	4	2	2	2	2	12
Немецкий язык	6	5	2	2	1	16
География и обзор с/х промышленности	2	2	1	1	1	7
История всеобщая и русская	2	2	2	2	–	8
Черчение и рисование	3	2	3	–	–	8
Математика	6	4	3	2	–	15
Зоология, ботаника, минералогия	2	2	2	2	–	8
Физика и метеорология	–	2	2	2	–	6
Химия	–	2	2	2	2	8
Геодезия	–	2	2	–	–	4
Сельское строительное искусство	–	–	–	–	2	2
Учение о земледельческих орудиях и машинах с изложением основ механики	–	–	–	2	1	3
Сельскохозяйственная технология	–	–	–	–	3	3
Растениеводство	–	–	4	3	3	10
Животноводство и скотовращивание	–	–	–	3	4	7
Сельскохозяйственная экономика и счетоводство	–	–	–	3	5	8
Краткое изложение русских законов	–	–	–	–	2	2

В 1880 г. были утверждены программы по всем предметам. Их характерными особенностями было некоторое расширение учебного материала по общеобразовательным предметам, установление внутренней связи общеобразовательных и специальных дисциплин, введение в программы по специальным предметам дополнительного теоретического материала.

Специальная подготовка базировалась на изучении обширных программ растениеводства и животноводства. Программа по растениеводству выходила за рамки данного учебного предмета – в нее включался ряд тем по основам сельского хозяйства – почвы, удобрения, различные способы обработки земли, виды сельскохозяйственных работ, луговое хозяйство, лесоводство, садоводство и огородничество.

Программа по животноводству состояла из общей части (виды домашних животных, их породы, особенности анатомии и физиологии, наследственность и селекция, содержание и кормление) и частного животноводства (крупный рогатый скот, овцеводство, коневодство, птицеводство, пчеловодство). Среди других предметов важное место занимала сельскохозяйственная экономика. Программа включала общие вопросы политической экономики и экономики сельскохозяйственного производства. Сюда же входили сведения по счетоводству.

Программа по сельскохозяйственной технологии предусматривала сообщение довольно подробных сведений по технической переработке сельскохозяйственной продукции [6, с. 151–154]. Шестой год отводился только на производственную практику в казенных и частных хозяйствах. Ученики работали в качестве помощников управляющих и агрономов.

Сдавшим выпускные экзамены на отлично давалось право на звание личного почетного гражданина и звание почетного управляющего. Другим выпускникам выдавался аттестат 2-го разряда и присваивалось звание «помощник ученого управляющего».

С конца 90-х годов при земледельческих училищах стали открываться отделения для подготовки техников различных отраслей сельского хозяйства: лесных кондукторов, мелиораторов, зоотехников и др.

К началу XX в. в России было 9 средних сельскохозяйственных учебных заведений: Московская земледельческая школа, Горьковское, Харьковское, Казанское, Мариинское, Уманское, Херсонское, Богородицкое, Самарское училища. Кроме них, специалистов для работы в сельском хозяйстве готовили еще два учебных заведения, подведомственных Министерству народного просвещения (МНП). Это два реальных училища с сельскохозяйственными отделениями – Красноуфимское Пермской и Мелитопольское Таганрогской губерний.

Дальнейший толчок сельскохозяйственному образованию дало учрежденное в 1894 г. Министерство земледелия.

Созванное в 1895 г. при департаменте земледелия совещание по среднему сельскохозяйственному образованию нашло, что в настоящее время цель училищ не может состоять лишь в подготовке управителей имений, а должна быть расширена ввиду необходимости подготовки учащихся к самостоятельной практической деятельности в качестве сельских хозяев, инструкторов, учителей и т.п. Совещание указало также на меры, которые необходимо принять, чтобы улучшить постановку изучения тех специальных отраслей сельского хозяйства, которые имеют особенно большое значение для той или другой местности. Означенные предложения были положены в основание вновь разработанного Министерством земледелия и государственных имуществ положения об училищах.

26 мая 1904 г. было утверждено новое Положение о сельскохозяйственном образовании [7, с. 544–533]. Курс обучения для средних сельскохозяйственных училищ был оставлен шестилетним, однако предусматривалось создание 6 классов – 2 общеобразовательных и 4 специальных. В училищах как обязательные предметы были предусмотрены: Закон Божий, русский язык, один из новых языков, география, история, математика, черчение и рисование, естествознание, землемерие, сельское хозяйство и его отрасли, счетоводство и законоведение. Выпускники получали звание агронома. Положение определяло лишь общие основания для устройства сельскохозяйственных учебных заведений, а министру земледелия и государственных имуществ давалось право издавать уставы, определяющие устройство, порядок управления, объем учебного курса и распределение уроков, чтобы в низших сельскохозяйственных учебных заведениях практические занятия преобладали над теоретическими.

Положением предусматривается четыре основных типа сельскохозяйственных учебных заведений (кроме высших): средние и низшие сельскохозяйственные училища, низшие сельскохозяйственные школы (I и II разрядов), практические сельскохозяйственные школы.

При Департаменте земледелия в 1911 г. состоялось особое совещание, на котором были выработаны новые учебные планы для средних земледельческих училищ, нормальный устав и примерные программы теоретических и практических занятий применительно к нуждам и потребностям сельского хозяйства. Новое «Положение о средних сельскохозяйственных училищах» и новые Уставы были подготовлены в 1912 г. [8, с. 607].

В 1914 г. в стране работало 24 средних сельскохозяйственных училища, в которых обучалось почти 4-е тыс. человек.

До 1917 г. работало около 20 средних сельскохозяйственных училищ. По своему профилю они делились на общие сельскохозяйственные, садоводства и земледелия, виноградарства и виноделия, землемерия и агрономии, сельскохозяйственно-гидротехнические и др.

К 30-м годам XIX в. в России землемерное образование можно было получить на землемерных курсах, которые имели характер ускоренного обучения. С 1843 г. в 15 губерниях России при уездных училищах были открыты классы элементарного землемерия, готовившие государственных служащих, частных землемеров, и Константиновский межевой институт, открытый в 1779 г. как специальное среднее учебное заведение в Москве, в 1835 г. преобразованное в межевой институт, готовивший межевых инженеров.

Деятельность этих учреждений находилась под руководством и контролем Управляющего межевой частью, многие нормативные акты утверждались Министерством юстиции.

Отмена крепостного права с последовавшим за ним размежеванием помещичьих угодий и разделением крестьян земель возвела в ранг общегосударственной задачи подготовку специалистов по землеустройству. Разработкой этого вопроса еще на начальном этапе крестьянской реформы занялись Министерство юстиции и МНП. Министерство народного просвещения в 1859 г. законодательно оформило новый тип профессиональной школы – двухгодичные землемерно-таксаторские классы (ЗТК), учреждавшиеся, как правило, при гимназиях и уездных училищах в губернских городах. Их цель – подготовить квалифицированных землемеров и оценщиков. В классы принимались лица всех сословий, не моложе 15 лет, со свидетельством об окончании 4-х классов гимназии или выдержавших специальный экзамен.

В землемерно-таксаторных классах преподавались топография, нивелировка, черчение, иллюминировка (составление планов и карт), надписание и накладка планов, планиметрия, таксация (оценка), естественные науки и межевые законы. В течение двух летних месяцев проводились практические занятия.

Выпускникам ЗТК выдавали свидетельство, а после 6 лет работы по специальности свидетельство заменялось аттестатом. В целом, статус выпускников ЗТК был достаточно высок. Так, неподатные выпускники сразу зачислялись на действительную гражданскую службу с присвоением им 14-го разряда. Выпускники из податных сословий освобождались от платежей, податей, телесных наказаний и рекрутской повинности, а через 6 лет работы по специальности они получали право перехода на гражданскую службу. Как известно, по законам того времени представители податных сословий не имели права поступать на гражданскую службу. То есть, землемерно-таксаторский класс, являясь по сути начальным профессиональным учебным заведением, уравнивал в правах своих выпускников с воспитанниками Константиновского межевого института.

Землемерно-таксаторские классы были всесословным учебным заведением, однако при определении окончивших курс на службу социальное происхождение выпускника учитывалось в первую очередь [9].

Таксаторским классам был изначально придан временный характер: по мере подготовки необходимого количества специалистов для текущих нужд данной губернии они закрывались.

Определение количества земли, отводимой сельским обществам, распределение ее внутри общества – все это требовало квалифицированных специалистов. Правительство не могло игнорировать требования экономической жизни страны. В 1874 г. был узаконен тип самостоятельного землемерно-образовательного учреждения – землемерное училище для подготовки «межевых техников, которые могли быть назначены на должности уездных землемеров» [10, с. 1].

По «Положению о землемерных училищах» каждое учреждение имело возможность обучать не более 60 человек по штату со стипендией в 120 рублей в год и «своекоштных», оплачивающих свое обучение по 20 рублей в год, – столько, сколько позволяло помещение. Все учебные программы составлялись в межевом институте и утверждались Министерством юстиции.

На основании этого Положения Министерство юстиции во второй половине 70-х годов предложило открыть четыре землемерных училища: в Курске, Пензе, Пскове, Уфе.

В 1877 г. Межевой частью Министерства земледелия и государственных имуществ было принято решение об организации подготовки кадров в трех городах России: Пскове, Пензе и Уфе.

В землемерные училища принимались подростки 15 лет и старше, окончившие 4 класса реального училища или пять классов гимназии [10, с. 1]. В учебном плане землемерных училищ были общеобразовательные и специальные предметы. В 3-годичных (с 1881 г.) землемерных училищах велось преподавание топографии, черчения, накладки планов, математики, иллюминировки и др. (табл. 2), в течение трех летних месяцев проходила полевая практика. Окончившие училище получали звание частных землемеров. В 1889 г. землемерное училище было открыто в Тифлисе. В 1893 г. во всех пяти землемерных училищах числилось 287 учеников.

Надо отметить, что организация работы землемерно-образовательных учреждений во многом зависела от их ведомственной принадлежности. Таксаторские классы контролировались МНП, и сословно-охранительные тенденции в его политике были одной из причин недобора учеников в них.

Таблица 2 – Учебный план землемерного училища 1893 г.

Учебные предметы	Классы			Всего
	1	2	3	
Закон Божий	1	1	1	3
Русский язык	3	2	2	7
Арифметика	2	–	–	2
Алгебра	3	2	3	8
Геометрия	4	2	2	8
Тригонометрия	–	2	1	3
Физика	3	2	2	7
Геодезия	5	6	6	17
Законоведение	–	4	5	9
Межевые законы	–	3	3	6
Черчение планов	5	5	5	15
Каллиграфия	3	1	1	5
Рисование	2	1	–	3
Всего	31	31	31	93

При создании землемерных училищ Министерство юстиции, по возможности, дистанцировалось от политики МНП: распределение на службу выпускников связывалось не с сословной принадлежностью, а с успехами в учебе. Лучшие выпускники получали право на поступление в Межевой институт [11].

Министерство юстиции, в чьем ведении находилась подготовка землемеров, с середины 80-х годов до 1909 г. фактически не предпринимало никаких действий по развитию землемерного образования в Уральском регионе и Сибири. Но жизненные реалии требовали расширения сети землемерных учебных заведений на востоке империи. По новому Положению 1909 г. в стране открылись землемерные училища в Красноярске и Чите, в 1911 г. – в Омске. Однако они не решили проблему нехватки межевых кадров.

Недостаток специалистов остро ощущался и в лесной отрасли. Для рационального использования лесных богатств страны было необходимо кадровое обеспечение лесного хозяйства.

В 1803 г. в Царском Селе открыли первую лесную школу в России. В 1805 г. подобную школу учредили в г. Козельске, 1808 г. в С.-Петербурге на Елагинском острове графом Орловым был открыт частный лесной институт со статусом среднего учебного заведения.

Еще одним учебным заведением для специалистов среднего звена стала школа управляющих помещичьими имениями. Ее открыл в 1824 г. в Новгородской губернии граф Александр Строганов.

В декабре 1834 г. Российским Императором Николаем Первым был подписан документ, который определил начало государственного лесного среднего образования, – «Положение об учреждении Лисинского учебного лесничества». Образовательная программа учебного лесничества предполагала подготовку специалистов среднего звена Лисинским егерским училищем. В Положении, определившем деятельность егерского училища, было сказано: «...для обучения помещичьих крепостных людей лесоводству и правильному устройству охот».

В Лисинское егерское училище принимались воспитанники на четыре года обучения в возрасте от 18 лет. Все поступающие подвергались «испытаниям» на знание арифметики, правил письма, чтения, и непременно должны были «быть добропорядочного поведения».

Обучение производилось на условиях казенного содержания и «своекоштного». Все обучающиеся снабжались форменным обмундированием. Обучение лесным знаниям производилось «учеными лесничими и старшими практикантами». Учебный период начинался 1 августа.

В числе предметов изучения воспитанников егерского училища были: «правила лесоводства, поскольку оныя нужны для ведения на практике доброго лесного хозяйства, черчение, арифметика, составление счетов и ведомостей, российская грамматика и составление обыкновенных по лесным делам бумаг, начала геометрии и стереометрии, измерение земли и нивелировка, егерское искусство, лесная таксация, ботаника». Практические занятия включали обязательные работы по сеянию и посадке деревьев, разделению на лесосеки, клеймлению деревьев, обработке лесосек, занятиям егерской практикой (охотой) и прочие лесные работы.

Курс четырехгодичного обучения обеспечивал возможности работы выпускников егерского училища в должности лесного кондуктора (таксатора), помощника лесничего. После 20 лет безукоризненной работы по лесной части выпускники производились в чин прапорщика Корпуса лесничих, по межевой части – в классные топографы.

Лисинское егерское училище готовило практиков для службы в частных и казенных лесах.

4 апреля 1888 г. вступило в силу «Положение о сбережении лесов», которое получило в обиходе название «лесоохранительного закона». Для выполнения его предписаний нужен был знающий дело лесной персонал. Поэтому вскоре Государственным советом было принято решение об открытии лесных школ «для приготовления низших исполнительных чинов на казенной лесной службе – кондукторов». «Положение о низших лесных школах» (от 19 апреля 1888 г.) узаконивало новый тип российской профессиональной школы, целью которого провозглашалась «подготовка сведущих по лесной части лиц для замещения низших должностей по лесному управлению» [12]. Исключительной особенностью Положения было то, что всю организационную и финансовую инициативу в отношении низших лесных школ правительство оставляло за собой. Сеть учебных заведений этого типа расширялась согласно планам лесного департамента. Учреждаемые школы содержались на средства казны. По проекту лесного департамента в сентябре 1888 г. были открыты первые 10 школ – в лесничествах Центральной России, Украины, Грузии: 1) Лисинском Санкт-Петербургской губ.; 2) Погоно-Лосино-Островском Московской губ.; 3) 1-м Одоевском Тульской губ.; 4) Лихвинском Калужской губ.; 5) Романовском Тамбовской губ.; 6) Хреновском Воронежской губ.; 7) Велико-Анадольском Екатеринославской губ.; 8) Черкасском Киевской губ.; 9) Чернолесском Херсонской губ.; 10) Ахалцыхском Тифлисской губ.

Вышеперечисленные 10 лесных школ просуществовали до 1893 г., когда согласно утвержденному 25 января решению Государственного Совета были открыты еще три школы в лесничествах: 1) Курганском Тобольской губ.; 2) 1-м Мензелинском Уфимской губ.; 3) в г. Великом Устюге при Лальском лесничестве Вологодской губ.

В 90-е годы правительство открыло еще 20 школ в других регионах империи [13, с. 7, 13].

В школах по утвержденным программам преподавались следующие предметы: «объяснение явлений природы, насколько это необходимо для усвоения основ лесоводства; съемка и нивелировка с черчением планов; лесоводство с кратким курсом древоизмерения и лесопотребления; элементарные сведения по строительному искусству с черчением; необходимые сведения из законов и делопроизводства и сведения об охоте».

Учеба продолжалась два года: зимой – в классах и конторах лесничеств, летом – на практике, непосредственно в лесу.

При вступлении в должность выпускники школ получали подъемные. Жалованье кондуктора было довольно высокое – от 450 до 850 рублей в год. Кроме того, им полагались деньги на разъезды, казенное жилье, дрова и 10 десятин служебного земельного надела.

С 1 сентября 1895 г. распоряжением министра государственных имуществ было открыто пять новых низших лесных школ при лесничествах: 1) Мариинском Казанской губ.; 2) Ставропольском Самарской губ., 3) 1-м Остерском Черниговской губ.; 4) Омском Акмолинской губ.; 5) 2-м Вельском Вологодской губ.

В начале XX в. Лесной департамент запланировал проведение 10-летней программы по обследованию лесов и лесоустройству, образованию тысячи новых лесничеств. Реализация программы потребовала значительного увеличения числа лесных специалистов как с высшим, так и с низшим образованием.

Законом 22 ноября 1904 г. были введены некоторые изменения в Положение 19 апреля 1888 г. о низших лесных школах. Окончившие курс в лесных школах назначались первоначально для исполнения низших должностей по лесному ведомству (надзирателей, съемщиков и т.п.); затем, но не ранее достижения ими 21 года и отбытия воинской повинности, – лесными кондукторами.

Необходимость проведения крупномасштабных работ по устройству казенных лесов на Северном Урале подтолкнула Лесной департамент к организации в 1911–1912 гг. в Пермской и Вятской губерниях еще двух низших лесных школ (в Соликамском и Сюзунском лесничествах) [13, с. 22–24].

Уже в 1913 г. в ведении Лесного департамента состояло 43 низших лесных школы при казенных лесничествах разных губерний Европейской и Азиатской части России.

Сеть лесных школ, сформировавшаяся в России в итоге 30-летней образовательной деятельности Лесного ведомства, слабо отвечала региональным хозяйственным запросам.

Развитие учебных заведений землеустроительного и лесного направлений в России XIX – начала XX вв. стало ответом на социальные, экономические «вызовы» века. Профессиональное образование данного профиля развивалось в результате соединения усилий общества и государства на основе новой школьной политики правительства.

Анализ процесса становления и развития среднего сельскохозяйственного образования в России в конце XIX – начале XX вв. позволил сделать ряд заключений и выводов:

1. В XIX – начале XX вв. сельскохозяйственное образование развивалось под влиянием множества объективных и субъективных социальных, экономических, природно-климатических и других факторов, главные из которых – потребности социально-экономического развития страны и государственная политика в области профессионального образования.

2. Содержание общеобразовательных дисциплин в средних сельскохозяйственных учебных заведениях помимо достижения традиционных образовательных задач – общего развития учащихся, использовалось для более осмысленного овладения учащимися знаниями, необходимыми для профессиональной деятельности. В процессе подготовки учащихся к практической деятельности особое внимание уделялось организации производственного обучения. Выпускники средних сельскохозяйственных учебных заведений получали достаточно разносторонние знания, что позволяло им в дальнейшем работать на государственной службе и сельскохозяйственных предприятиях различного профиля без дополнительной переподготовки.

3. Россия конца XIX – начала XX вв. накопила положительный образовательный опыт, который в видоизмененной форме актуален и сегодня. Содержание образования состояло из трех компонентов: общеобразовательного, специально-теоретического и специально-практического. Причем уже в то время ставилась задача оптимального сочетания названных компонентов. В начале XX в. наблюдается процесс постепенного углубления интеграции профессионального и общего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Историческое обозрение пятидесятилетней деятельности Министерства государственных имуществ 1837–1887. Ч. IV. Сельское хозяйство. Коннозаводство. – СПб. : Паровая скоропечатня Яблонский и Перотт, 1888. – 472 с.
2. Положение о Горыгорецкой земледельческой школе, опубликованное 22 мая 1836. Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗРИ). Собр. II : Т. 11. Ч. 1 : Законы 8739–9493. – № 9097 (24.04.1836). – С. 435–443.
3. Положение о Горыгорецком земледельческом институте и состоящих при нем земледельческом училище и учебной ферме. ПСЗРИ. Собр. II : Т. 23. Ч. 1 : Законы 21844–22685. – № 22414 (01.06.1848). – С. 455–463.
4. Положение о Горыгорецком земледельческом институте и состоящих при нем земледельческом училище. ПСЗРИ. Собр. II : Т. 34. Ч. 2 : Законы 34846–35302. – № 35220 (08.12.1859). – С. 328–340.
5. Положение о земледельческих училищах. ПСЗРИ. Собр. II : Т. 53. Законы 58048–58673. – № 58586 (30.05.1878). – С. 379–382.
6. Программа преподавания в земледельческих училищах : сб. сведений по с.-х. образованию. Вып. VII. Распоряжения по сельскохозяйственным учебным заведениям за 1865–1901 гг. – СПб., 1901. – С. 151–154.
7. Положение о сельскохозяйственном образовании. ПСЗРИ. Собр. III : Т. 24. Законы 23839–25604. – № 24628 (26.05.1904). – С. 544–553.
8. Агрономическая помощь в России : метод. рекомендации / сост. В.В. Морачевский, Д.Я. Слободчиков / Департамент земледелия ГУЗиЗ. – СПб., 1914. – 607 с.
9. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан (ЦГИА РБ). Ф.И-113. Оп. 1. Д. 355. Л. 332–333.
10. Положение о землемерных училищах. – СПб., 1875.
11. Об открытии в г. Оренбурге землемерного училища : объявления // Циркуляр по Оренбург. учеб. округу. – 1877. – № 7–8. – С. 177–178.
12. Свод уставов ...ГУЗиЗ. – СПб., 1888.
13. Овсянников, В. Краткий очерк 25-летия деятельности низших лесных школ: Памяти В.А. Тихонова / В. Овсянников. – Пг., 1916.

Поступила 16.10.2015

#### THE DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL SECONDARY SCHOOLS IN RUSSIA IN THE MIDDLE OF XIX – early XX centuries

V. PAVLIDIS

*On the basis of archival sources and published materials shows the process of formation of secondary agricultural education in Russia XIX- early XX centuries. An analysis of available data revealed socio-cultural and economic factors shaping the system of agricultural education in Russia during the period; established the specificity of educational-production work in the agricultural colleges, schools of forestry and land surveying profile; slozhnosostavlenny defined nature of the content of agricultural education; analyzed the organizational and substantive aspects and management training for the landmark of the Department and Forestry; justified by the possibility of using the pre-revolutionary experience in the modern transformation process of vocational training and reform of agriculture and forestry.*

УДК [377:378](476.5)«191»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ НАЧАЛА XX в.***канд. пед. наук Е.Н. БУСЕЛ**(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)*

*Рассматриваются основные направления развития профессионального образования Витебской губернии начала XX в. В указанный период времени на Витебщине развивались отдельные отрасли профессиональной школы, включая ремесленную, педагогическую, сельскохозяйственную и коммерческую (торговую). Увеличивалось количество ремесленных отделений и классов при массовых народных и женских средних школах (училищах, гимназиях), учреждались профессиональные курсы, открывались новые типы учебных заведений – низшие ремесленные, торговые, женские ремесленные, сельскохозяйственные, коммерческие училища и школы. Были дополнительно открыты две учительские семинарии и педагогический институт. Значимым событием стало учреждение высшего учебного заведения – Витебского отделения Московского археологического института. До 1917 г. в регионе были заложены основы развития профессионально-технической, средней специальной и высшей школы последующего периода.*

**Введение.** В настоящее время наблюдается оживление интереса отечественной науки к исследованию вопросов просвещения и образовательной практики на белорусских землях дореволюционного периода (С.М. Восович, О.И. Ершова, Н.Е. Новик, М.А. Ступакевич, М.Ф. Шумейко и др.). Вместе с тем, остается ряд нерешенных вопросов, среди которых комплексное видение генезиса школьного дела в отдельных белорусских регионах начала XX в. Развивающиеся промышленность и сельское хозяйство на землях Беларуси указанного периода требовали подготовленных специалистов должного профиля. В свою очередь, это актуализировало потребность в подготовке соответствующего педагогического персонала. На общеимперском и местном уровнях появилась необходимость дальнейшего развития профессиональной школы по различным направлениям. Таким образом, целью нашего исследования выступает историко-педагогический анализ развития профессионального образования Витебской губернии как отдельного белорусского региона начала XX в. (до 1917 г.). Для достижения указанной цели изучен комплекс современной историко-педагогической литературы, а также произведен анализ опубликованных и неопубликованных материалов рассматриваемого периода времени. В ходе исследования реализованы методы историко-сравнительного и системно-комплексного анализа, а также логические методы исследования.

**Основная часть.** База профессиональной школы Витебщины закладывалась на протяжении XIX в. В начале XX в. продолжало развиваться низшее профессиональное образование. В 1901 г. на территории Витебской губернии насчитывалось 15 ремесленных классов при училищах Министерства народного просвещения. Ремесленная подготовка и преподавание рукоделия осуществлялись также в школах церковного ведомства. Например, в указанном году в Полоцком уезде ремесленные занятия по токарно-столярному и кузнечно-слесарному ремеслам были организованы в двух, а обучение рукоделию осуществлялось в шести сельских школах [1, д. 47, л. 19]. В 1900-е годы XX в. женские рукодельные классы открывались при городских двухклассных приходских училищах. В них девочек обучали кройке, шитью, рисованию и черчению [2, д. 4428, л. 1].

События Первой мировой войны оказали влияние на последующее развитие профессиональной школы. В соответствии с Циркуляром Министерства народного просвещения № 35215 от 07.08.1915 г. было решено открывать при существующих технических учебных заведениях профессиональные учебные курсы и мастерские для инвалидов войны [3, д. 234, л. 32–34]. Данная мера закладывала основы для развития специального образования более позднего периода.

В начале XX в. в Витебской губернии возникают низшие ремесленные школы, послужившие базой для развития профессионально-технического образования в советские годы. Всего до 1917 г. известно о семи ремесленных школах региона: Витебской, Городокской, Дриссенской, Режицкой, Двинской, Ловожской и Кульневской [4, с. 458; 2, д. 3652, л. 3–11]. В них преподавались: Закон Божий, русский язык, арифметика, технология ремесла, счетоводство, черчение, рисование, практические занятия в мастерских [5, 1909, № 2, с. 51]. В 1913 г. в Лепеле была открыта ткацкая школа [5, 1914, № 8, с. 391], которая могла быть женской.

С введением земского управления в губернии (1903 г.) деятельность по развитию профессионального образования активизировалась. С 1904–05 гг. в отдельных народных училищах губернии открывались третьи сельскохозяйственные отделения. В них осуществлялось обучение садоводству и огородни-

честву с обязательными практическими занятиями [6, с. 55–56]. В указанные годы учреждались новые сельскохозяйственные школы. Зачастую инициаторами открытия училищ соответствующего профиля выступали частные лица. Например, не позже 20 марта 1906 г. по инициативе Е.В. Румовой, жены действительного статского советника, в имении Боровляны Витебского уезда была открыта практическая женская школа садоводства, огородничества и пчеловодства. За обучение в школе предполагалась оплата, однако на ее содержание предусматривалось ежегодное казенное пособие в размере 1500 рублей. Согласно проекту в школу принимались девочки не моложе 15 лет, преимущественно окончившие народные училища, «здоровые, предпочтительно из детей крестьян, мелких земледельцев и сельского духовенства» [7, д. 21617, л. 8–8 об.]. Исходя из цели обучения ученицам сообщались основные сведения по естествознанию, а также велись повторительные занятия по общеобразовательным предметам в рамках программы одноклассных министерских училищ. Курс обучения в школе распределялся на два года. По окончании предусматривались испытания: устные ответы и «производство ученицами собственных работ» с получением соответствующего свидетельства [7, д. 21617, л. 8–8 об.].

В 1907 г. по инициативе А.Ф. Анисимова в имении Малое Лосвидо Городокского уезда была открыта практическая школа садоводства, огородничества и пчеловодства. Школа проектировалась в самом доме землевладельца. Для практических занятий предусматривались два питомника плодовых и декоративных растений, фруктовый сад и огород, пасека и оранжерея [7, д. 2181, л. 3–6 об.]. В том же году в имении помещика Бобытянского в Дриссенском уезде была открыта Хрустелевская школа садоводства, сыроварения и маслоделания второго разряда. В 1910 г. в имении Заобьель Городокского уезда учредилось сельскохозяйственное училище [8, л. 122]. Таким образом, в начале XX в. были заложены основы для развития профессионального образования сельскохозяйственного профиля.

Новым типом учебных заведений, обеспечивающих получение начального профессионального образования, выступали торговые школы. Изначально они были открыты в западных уездах региона. Например, к 1908 г. в Двинске действовали мужская и женская торговые школы, в Режице – частная четырехклассная торговая школа Ю.Я. Калинина [9, с. 194–195, 299].

В развитии женской профессиональной школы значительную роль сыграли иудейские общества. Так, в 1909 г. иудейским комитетом ремесленного и земледельческого труда в Полоцке был разработан проект женского двухклассного училища. Согласно проекту школа, рассчитанная на 150 человек, предназначалась для сирот и бедных еврейских девочек. Цель обучения заключалась в том, чтобы учащиеся могли «приобрести вместе с общим элементарным образованием практические познания в ремесле: белошвейном, портняжном и др.» [2, д. 3806, л. 2]. Проектируемая школа включала два класса. Обучение в первом классе предполагалось 3 года, во втором – 1 год. В число преподаваемых предметов входили русский язык, арифметика, русская история, география и чистописание, Закон Иудейской веры, рисование, черчение, пение, а также счетоводство, товароведение, рукоделие, белошвейное и портняжное ремесла.

В 1910 г. Двинским обществом распространения профессионального ремесленного образования среди детей евреев было открыто аналогичное училище, включавшее два отделения: начальное общеобразовательное с трехлетним курсом и профессиональное четырехлетнее с годичным подготовительным классом. Обучение в начальном отделении являлось необязательным, однако для поступления в профессиональное отделение необходимо было иметь образование, соответствующее программе первого. В учебный курс начального отделения входили общеобразовательные (Закон Иудейской веры, русский язык, арифметика, чистописание и пение), а также специальные предметы – рисование и рукоделие. Профессиональное отделение предполагало изучение аналогичных общеобразовательных предметов; перечень специальных уроков дополнялся ремеслом, счетоводством, товароведением и гигиеной. Подход к оплате дифференцировался. Для девочек бедных родителей обучение было бесплатным, состоятельные родители платили от 6 до 10 рублей в год. Училище пользовалось должной популярностью. В 1910 г. в нем обучалось 188 учениц [2, д. 3820, л. 9].

В начале XX в. на территории Витебской губернии начинает интенсивно развиваться среднее специальное образование. Обратим внимание, что в указанный период времени продолжали действовать Полоцкая духовная семинария и Полоцкий кадетский корпус, известные в более ранние годы. В 1906 г. в Витебске была вновь открыта фельдшерско-акушерская школа, готовившая средний медицинский персонал [10, с. 9]. В указанные годы возникают новые типы учебных заведений – коммерческие училища, обеспечивающие получение среднего образования с соответствующей специализацией. В 1906 г. в Витебске были открыты три аналогичных учебных заведения: частное мужское семиклассное коммерческое училище, частное семиклассное училище для детей обоего пола Грекова (в 1909 г. оба училища были объединены – *прим. автора*), а также женское трехклассное частное коммерческое училище. Есть сведе-

ния о Витебском женском коммерческом училище товарищества преподавателей и Двинском коммерческом училище А.И. Сахарова [4, 1906 г., с. 89–90, 457], [9, с. 100, 194–195, 299].

Дальнейшее развитие школьного дела и просвещения актуализировало потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров. Тенденции в сфере начального педагогического образования Витебской губернии, наметившиеся во второй половине XIX в., закрепились в начале XX в. В 1902 г. вышло «Положение о церковных школах ведомства православного исповедания», включающее разделы о новых типах учебных заведений: второклассных и церковно-учительских школах. В них осуществлялась подготовка учителей для школ грамоты. К середине 1900-х годов в Витебской губернии существовало 6 второклассных школ [4, 1904, с. 85]. В них принимали выпускников церковно-приходских школ. Курс обучения во второклассной школе составлял 3 года. Программа включала: Закон Божий, церковную историю, церковное пение, славянский и русский языки, чистописание, отечественную историю, дидактику, начальные практические сведения о гигиене, географию, сведения о явлениях природы, арифметику, геометрию, черчение. В отдельных школах курс дополнялся рукоделием, преподаванием сельского хозяйства, военного строя и гимнастики [11, 1914 г., № 28, с. 71].

С 1902 г. при Втором городском училище Витебска организовывались ежегодные педагогические курсы. С 1902 по 1907 гг. их окончили 63 слушателя, однако ввиду короткого срока обучения педагоги были плохо подготовлены к профессиональной деятельности. В связи с этим с 1907 г. были учреждены двухгодичные курсы. Учебная часть курсов включала «повторение усвоенных знаний по общеобразовательным предметам, теоретическое усвоение сведений из педагогики и методики преподавания учебных предметов курса начальной школы», а также дополнялась гигиеной, естествознанием, садоводством и огородничеством, гимнастикой, кузнечно-слесарным и столярным делом (на выбор слушателей) [5, 1907 г., № 5–6, с. 222; 2, д. 5136, л. 1, 3–3 об.].

В начале XX в. учителей для народных училищ по-прежнему готовили в Полоцкой учительской семинарии, основанной в XIX в. Заметим, что статус полноценного среднего специального учебного заведения учительские семинарии приобрели только в 1917 г., когда было издано соответствующее положение [12, с. 18]. Современные исследователи-историки [13], характеризуя развитие педагогического образования церковного ведомства, рассматривают церковно-учительские школы, упомянутые выше, как альтернативу учительским семинариям. Есть сведения о существовании церковно-учительской школы на территории Витебской губернии в 1912 г. [14, с. 10].

Педагогическая подготовка домашних и народных учительниц осуществлялась в женских училищах духовного ведомства и светских гимназиях. Есть сведения об известном с 1908 г. Лепельском 4-классном Мариинском училище с профессиональным отделением [2, д. 3030, 3541, л. 1–7 об.]. А поскольку в 1907 г. Мариинские училища наравне с женскими училищами духовного ведомства были приравнены по статусу к средним учебным заведениям [5, 1907, № 11, с. 399; 11, 1913, № 47, с. 516], это позволяет отнести Лепельское Мариинское, а также Спасо-Евфросиньевское и Полоцкое училища, открытые на Витебщине еще в XIX в., к учебным заведениям, обеспечивающим девушкам получение среднего образования с правом заниматься педагогической деятельностью.

В 1906 г. в Полоцкой женской гимназии был открыт 8-й педагогический класс [4, 1906, с. 71]. В 1912 г. дополнительный педагогический класс был открыт при Полоцком женском училище духовного ведомства, указанном выше [11, 1913, № 47, с. 516].

В начале XX в. управление Виленского учебного округа предполагало открытие женской учительской семинарии в одном из городов края. Витебское губернское земство неоднократно рассматривало данный вопрос. Невельская городская дума на постройку женской учительской семинарии готова была выделить 3 десятины земли и 400 руб. на содержание [2, д. 2748, л. 17–18, 20, 23–23 об., 26 об., 36, 44, 56–58 об.]. Тем не менее, в 1913 г. в Невеле была открыта мужская учительская семинария. В 1915 г. подобная семинария открылась в г. Двинске [15, л. 63–63 об.]. Таким образом, к 1916 г. на территории Витебской губернии располагалось 3 учительских семинарии, что было наибольшим среди других губерний Виленского учебного округа [15, л. 63–63 об.].

Витебская губерния выступила пионером в деле учреждения профессиональных педагогических учебных заведений нового типа. Так, в 1910 г. в Витебске впервые на белорусских землях был открыт учительский институт, готовивший учителей для городских училищ. Обучение в нем длилось 3 года. Программа института была разнообразной, включала предметы гуманитарного и естественного цикла, а также специальные педагогические дисциплины, в т.ч. педагогическую психологию. В институте обучались исключительно лица мужского пола, окончившие учительские семинарии и имевшие двухлетний педагогический стаж. Однако институт предоставлял выпускникам средних светских и духовных учебных заведений право сдавать экзамен на звание учительницы высшего начального училища. Например, в 1916 г. такого звания были удостоены Ольга Орлова, окончившая Полоцкое женское училище духовного ведомства, и Зинаида Корейшо, выпускница Витебской Мариинской женской гимназии [3, д. 231].

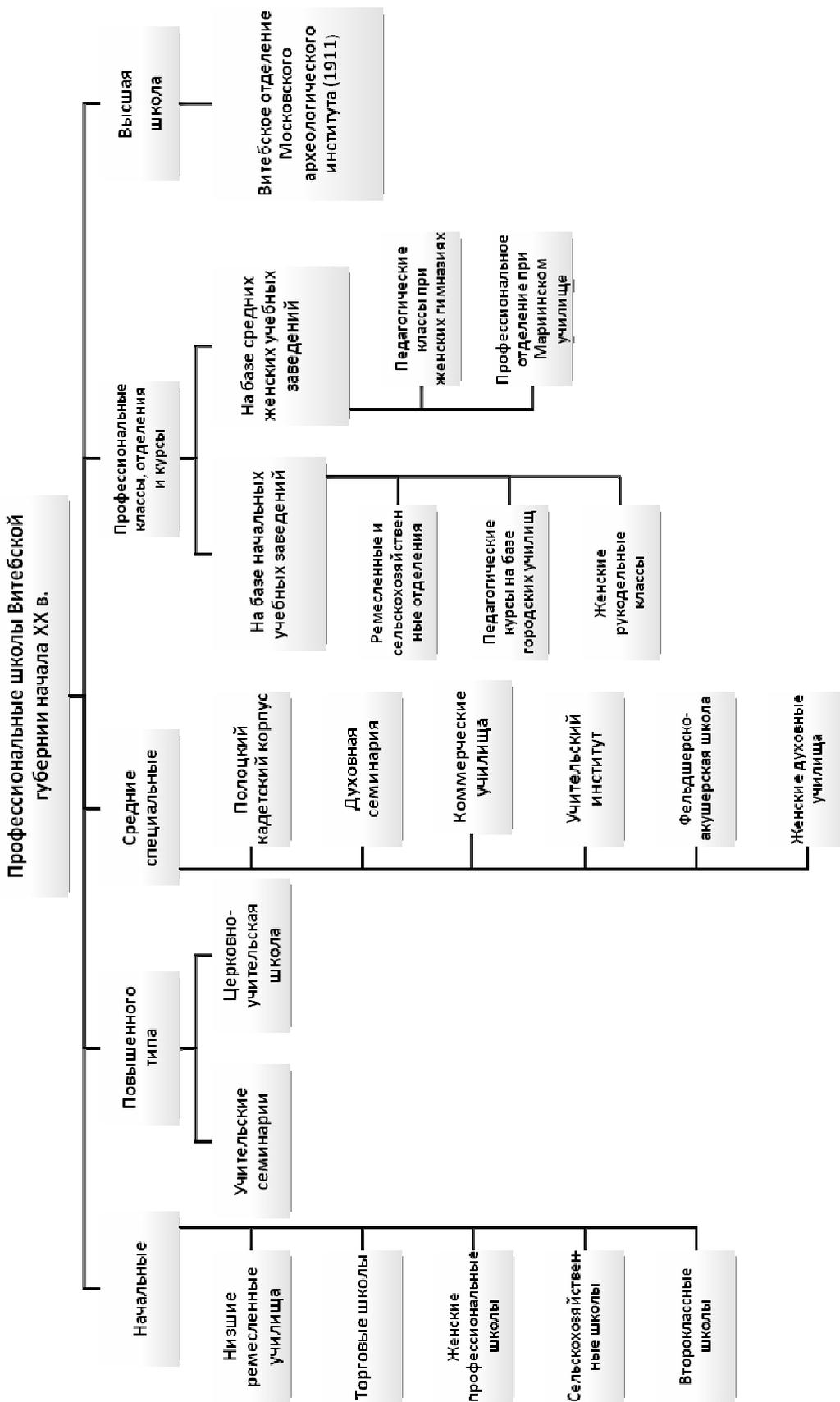


Рисунок – Профессиональные школы Витебской губернии (начало XX в.)

Проблема отсутствия завершающего звена (университета) в системе образования не только Витебской губернии, но и всего Виленского учебного округа, отражалась в публикациях общественных деятелей региона А.П. Сапунова, В.К. Стукалича, а также неоднократно выносилась на рассмотрение перед земскими органами, начиная с 1903 г. Частично вопрос об открытии высшего учебного заведения был разрешен в 1911 г., когда учредилось Витебское отделение Московского археологического института. Несмотря на то, что в исторической науке ведутся споры о статусе указанного учебного заведения, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

Указанное учебное заведение с момента открытия в 1911 г. называлось «Витебское отделение Московского археологического института» [16, Доклады по народному образованию, с. 15]. По словам председателя Витебской ученой архивной комиссии, оно являлось «первым высшим учебным заведением не только в Витебской губернии, но и во всем Северо-Западном крае», и предоставляло возможность «получить... высшее образование... и образование специальное» [16, Доклады по народному образованию, с. 15]. Целью учебного заведения являлась подготовка квалифицированных специалистов для работы в архивах, музеях и библиотеках. Обучение в институте осуществлялось в вечернее время. Размер оплаты был внушительным и составлял 80 рублей в год. Но Витебская городская дума для слушателей института учредила 10 стипендий, Витебское уездное земство – 15. Возможность обучения в институте имели не только мужчины, но и женщины. В 1912 г. губернская земская управа ходатайствовала перед Губернским земским собранием об учреждении стипендий при Витебском отделении Московского археологического института «для недостаточных слушателей и слушательниц» (*курсив авт.*), причем участие последних допускалось при организации «научных изысканий и раскопок в пределах Витебской губернии» [16, Доклады по народному образованию, с. 18]. Вышеизложенное позволяет рассматривать Витебское отделение Московского археологического института в качестве базы для развития высшей школы Витебщины и Беларуси последующего периода (см. рис.).

**Заключение.** В начале XX в. в Витебской губернии отмечалось поступательное развитие профессиональной школы. Начальную (элементарную) профессиональную подготовку обеспечивали ремесленные и сельскохозяйственные отделения и классы, существовавшие при массовых народных училищах и школах церковного ведомства. Образование, послужившее базой для развития профессионально-технического в последующий исторический период, можно было получить в мужских и женских ремесленных училищах, а также торговых школах, возникших в указанные годы. Помимо этого, учреждались специальные курсы, готовившие специалистов различного профиля, в т.ч. педагогического. Учительские семинарии и альтернативные им церковно-учительские школы обеспечивали сравнительно более высокую профессиональную подготовку, однако статус полноценных средних специальных учебных заведений семинарии приобрели после 1917 г. Уровень среднего специального образования обеспечивали Полоцкая духовная семинария, Полоцкий кадетский корпус, фельдшерско-акушерская школа, а также женские духовные училища; последние готовили преимущественно педагогический персонал. Учительский институт, впервые открытый на землях Беларуси в Витебске в 1910 г., также обеспечивал слушателям получение среднего специального образования. Педагогические классы, существовавшие при женских учебных заведениях, позволяли воспитанницам параллельно со средним получить профессиональное образование. Новым типом среднеспециальных учебных заведений стали коммерческие училища. Важнейшим событием на землях дореволюционной Беларуси начала XX в. можно отметить учреждение высшего учебного заведения – Витебского отделения Московского археологического института. Таким образом, до 1917 г. в Витебской губернии были заложены основы профессионально-технического и среднего специального образования различного профиля, а также база высшей школы советской Беларуси.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный исторический архив Беларуси в Минске (далее – НИАБ в Минске). – Ф. 2536. Оп. 1. Д. 47. Полоцкий епархиальный училищный совет (1880–1918).
2. НИАБ в Минске. – Ф. 2507. Оп. 1. Д. 2748, д. 3030, 3541, 3652, 3806, 3820, 4428, 5136. Дирекция народных училищ Витебской губернии (1820 – 1917).
3. НИАБ в Минске. – Ф. 2645. Оп. 1. Д. 231, 234. Витебский учительский институт.
4. Обзор Витебской губернии. – Витебск : Губерн. типография, [1882] – 1916.
5. Народное образование в Виленском учебном округе : приложение к Циркуляру по Виленскому учебному округу. – Вильна : Типография А.Г. Сыркина, 1901–1915.
6. Голос учителя : сб. / Изд. группы учителей и учительниц Витеб. губ. – [Витебск] : Тип. «Работник», 1908. – 83 с.
7. НИАБ в Минске. – Ф. 1416. Оп. 1, 4. Витебское губернское правление.
8. Новик, Н.Е. Профессиональное образование в Беларуси во второй половине XIX – начале XX в. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Н.Е. Новик. – Минск, 1998. – 130 л.
9. Памятная книжка Витебской губернии на 1908 год. – 1908. – IX, 359. – 137 с.
10. Моторов, С.А. Развитие системы среднего и профессионального образования на территории Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. / С.А. Моторов, Н.С. Моторова // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Сер. Общественные и гуманитарные науки. История. – 2006. – Т. 5. – С. 3–21.

11. Полоцкие епархиальные ведомости. – Витебск : [б.и.], 1874–1917.
12. Новик, Н.Е. Революционные события начала XX в. и деятельность профессиональной школы Беларуси / Н.Е. Новик // Весн. БДУ. Сер. 3. Гісторыя. Філасофія. Псіхалогія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Права. – 2009. – № 2. – С. 14–19.
13. Виленский учебный округ: политика российского правительства в области образования (вторая половина XIX – начало XX вв.) [Электронная версия] / В.В. Сергеенкова [и др.] // Рос. и славян. исслед. – 2008. – Т. 3. – Режим доступа: <http://www.rsijournal.net/index.php>. – Дата доступа: 11.12.10.
14. Ведомость о церковных школах Полоцкой епархии за 1912 гражданский год. – Витебск : [б.и.], 1913. – 14 с.
15. НИАБ в Минске. – Ф. 2416. Оп. 1. Д. 20. Попечитель Виленского учебного округа.
16. Доклады [Витебской губернской земской управы] первому очередному губернскому земскому собранию (январь сессия 1912 г.). – Типолиитография наследников М.Б. Неймана, 1912. – 1 т. (разд. паг.).

Поступила 12.09.2015

### VOCATIONAL SCHOOL IN VITEBSK PROVINCE OF THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

*E. BUSEL*

*The main directions of development of professional education in Vitebsk province of the beginning of the XX century are considered. In Vitebsk Province separate branches of vocational school, including developed craft, pedagogical, agricultural and commercial (trade). The number of craft offices and classes at mass and women's schools increased, professional courses were established, new types of educational institutions – the lowest vocational, trade, women's vocational, agricultural, commercial schools and schools opened. Two teacher's seminaries and teacher training college were open. Establishment of a higher educational institution – Vitebsk office of the Moscow archaeological institute became the major event. Till 1917 in the region the foundation of development of the professional, high special and higher school of the subsequent period was laid.*

УДК 373.2

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****Е.И. ВАРАНЕЦКАЯ-ЛОСИК***(Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка)*

*Анализируются термины «умения» и «коммуникативно-познавательные умения». Обосновывается возможность применения интегрированного термина «коммуникативно-познавательные умения» относительно детей дошкольного возраста. Раскрывается значимость формирования коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста, т.к. они способствуют налаживанию отношений между ребенком и взрослым, ребенком и сверстником, познанию объектов окружающей действительности. Рассматриваются виды умений в структуре коммуникативно-познавательной деятельности, которая включает потребностно-мотивационный, информационный, регуляционно-поведенческий компоненты, критерии и их показатели.*

**Введение.** Современный мир открывает для человека много возможностей и перспектив. Реализация этого потенциала осуществляется в процессе межличностного взаимодействия. Детям дошкольного возраста важно научиться конструктивному общению, которое позволяет приобретать значимую информацию. Следовательно, обладая коммуникативно-познавательными умениями, ребенок сможет правильно задавать вопросы на интересующие темы, через общение постигать окружающий мир, лучше узнавать другого человека, своего собеседника, а через познание другого открывать свой внутренний мир.

**Основная часть.** Понятие «умение» рассматривается в работах таких ученых, как Е.Н. Кабанова-Меллер, К.Н. Корнилов, А.М. Левитов, З.И. Ходжава, Е.И. Бойко, К.К. Платонов, Ф.Н. Гоноволин, А.Н. Леонтьев, В.А. Слостенин, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Скаткин, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская, И.Т. Огородников, В.Н. Мясищев, А.В. Усова и др.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили два подхода в определении понятия «умение». Одни ученые (Е.А. Милерян, Л.А. Петровская, К.К. Платонов, Л.Ф. Спирин и др.) считают, что основу умений составляют знания и навыки. Так, в российской педагогической энциклопедии умения определяются как освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Схожее определение находим и в психологическом словаре-справочнике: «Умение – освоенный человеком способ выполнения действий на базе приобретенных знаний и навыков».

Е.Н. Кабанова-Меллер говорит о том, что «правильно сформированные умения основаны на знании способа действия». По мнению Е.А. Милеряна, умения характеризуются «сознательностью, интеллектуальностью, целенаправленностью, произвольностью, плановостью, прогрессивностью, практической действительностью, слиянием умственных и практических действий» [1]. Л.Ф. Спирин утверждает, что умение – это сложное по своей природе социально-психологическое образование, органически взаимосвязанное с психологическими особенностями личности, ее эмоционально-волевой сферой, направленностью, знаниями, вниманием, творческим мышлением. Г.И. Щукина определяет умение как операцию интеллектуального свойства. Умения часто называют знаниями в действии. Это свидетельствует о том, что они всегда оперируют приобретенными знаниями. Существенным свойством умений является их обобщенность, вследствие чего они с успехом реализуются в измененных и разнообразных ситуациях. Л.А. Петровская рассматривает умение как своеобразный синтез знаний и навыков, целеустремленности и творческих возможностей человека.

Другие ученые (Ю.К. Бабанский, В.М. Коротов, Р.С. Немов и др.) придерживаются мнения, что умения автоматизируются и переходят в навыки. Ю.К. Бабанский говорит о том, что «сознательное владение каким-либо приемом деятельности называется умением. Доведенное до реально возможного автоматизма умение характеризуется уже как навык. Если при наличии умения человек еще вынужден осуществлять оперативный самоконтроль за осуществлением действий, то на уровне навыка он специально не обдумывает каждый элемент деятельности, хотя при необходимости он может это свободно сделать» [2, с. 91]. В.М. Коротов считает, что «... знание переходит в умение; умение, в свою очередь, аккумулируется в навык; навык автоматизируется и становится привычным действием» [3, с. 14]. Р.С. Немов под умением понимает способность человека успешно выполнять определенные действия, деятельность с высоким качеством и хорошими количественными результатами.

В словаре научных терминов «умение» трактуется так: «Умение (англ. skill) – способность на основе знаний и жизненного опыта к сознательным и точным как практическим, так и теоретическим действиям. Умения совершенствуются и автоматизируются, переходят в навыки. Основные признаки умений – гибкость, стойкость, прочность, приближенность к реальным условиям и задачам» [4, с. 714]. Приобретаемые человеком умения не только определяют качество его деятельности и обогащают его опыт, но могут стать показателем уровня общего умственного развития человека, качеств его ума.

Рассматривая умения в ракурсе деятельностного подхода, С.Г. Воровщиков выделяет следующее: умение по своему характеру предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения; по структуре – это система различных знаний и навыков; по механизму реализации – самостоятельный перенос известных способов деятельности в новые условия. Таким образом, под умением понимается способность (готовность) к успешному выполнению определенной деятельности.

В психолого-педагогической литературе исследователи выделяют первоначальные, первичные, или элементарные, умения и вторичные, развитые, совершенные, или обобщенные, умения. Первые являются исходными для образования навыков, вторые формируются на основе навыков и включают их признаки.

В связи с этим А.Е. Дмитриев вводит понятия: «умение в узком смысле» и «умение в широком смысле». Умения в «узком смысле» образуются и функционируют на основе приобретенных знаний при постоянстве среды, в стабильных условиях. Действие на уровне этих умений еще недостаточно отработано и закреплено. По психологическому признаку действие на стадии умения совершается всегда при сосредоточении произвольного внимания и волевых усилий, под контролем сознания, проявляющегося в постановке цели, обдумывании способов выполнения операции, достигаемых результатов. Действие на уровне навыка совершается быстро, уверенно, при минимальном контроле сознания.

В «широком значении» умение всегда базируется на системе ранее усвоенных знаний, простейших умений и навыков. Обобщенные умения отвечают разнообразным изменяющимся условиям деятельности. Общая структура и способы их выполнения не остаются постоянными, на одном уровне, они варьируются и не могут быть автоматизированными. Их совершенствование проявляется в успешном и самостоятельном использовании индивидом наиболее рациональных приемов и способов действий в постановке и решении новых задач. На основе этих умений возможно формирование новых, оригинальных творческих действий. По психологическому признаку обобщенное умение из-за наличия в его структуре автоматизированных компонентов всегда выполняется при сосредоточении произвольного внимания, волевых усилий, планировании деятельности, установлении связи между условиями и средствами ее достижения, проверке правильности выполнения задания.

Умения человека формируются и развиваются в различных видах деятельности, в т.ч. в процессе общения и познания.

Мы придерживаемся позиции В.А. Лекторского, который считает, что коммуникация выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любого вида деятельности: «... любая познавательная деятельность по принципиальным своим механизмам носит социально-опосредованный характер, а значит, всегда содержит потенцию коммуцирования, т.е. как бы осуществляется не только для меня, но и для всякого другого человека, включенного в данную систему социально-культурных нормативов» [5].

Подтверждением слов В.А. Лекторского выступают, например, данные А.В. Мудрика, согласно которым 20% информации человек усваивает из средств массовой коммуникации, 80% – по каналам межличностного общения. Общение, утверждает автор, – один из важнейших факторов возникновения, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека. Обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени. Всякое знание социально по своей природе, т.е. оно создается в процессе деятельности людей, направленной на познание объективного мира и поиск путей и способов преобразования окружающей действительности. Поэтому процесс познания социален по своей сути.

Аналогичные мысли находим в других психолого-педагогических и социальных исследованиях. Так, по мнению В.В. Давыдова, познавательная деятельность отдельного человека, опирающаяся на образы и понятия, формируется на основе развернутых взаимоотношений между людьми, использующими материальные и идеальные средства организации своего общения и обмена опытом. Г.М. Андреева утверждает, что «суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, но совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение, познание» [6]. В диссертационном исследовании Л.И. Карлинской также подчеркивается

мысль, что познавательная деятельность выступает как общение в процессе познания. По мнению Г.Р. Кобелевой, процесс формирования коммуникативной деятельности представляет собой особый вид познавательной деятельности, которая регулирует усвоение коммуникативного опыта и направлена на формирование и развитие фиксированных коммуникативных знаний, умений и качеств личности – знание норм и правил общения, умения вступать в контакт, организовывать общение; коммуникабельность, уверенность, уступчивость, отзывчивость, сопереживание. М.А. Лопарева считает, что познавательная деятельность обеспечивает усвоение определенного опыта, формирование субъектной позиции, воспитывает и развивает личность. При этом познавательная деятельность по своей природе коммуникативна. Белорусский ученый Н.С. Вислобокова говорит о том, что «условием возникновения, начала познавательной деятельности является слово, и оно же, слово – ее необходимая «материальная оболочка», благодаря которой в процессе общения мысль как продукт познания, познавательной деятельности становится непосредственной действительностью для других» [7].

На взаимосвязь коммуникативной и познавательной (когнитивной) деятельности указывают О.В. Булаева, Е.А. Ганаева, А.Д. Чурсина и другие исследователи.

Человек, вступая в общение, находится не только в межсубъектном взаимодействии, но и участвует в передаче-получении познавательной информации. В подтверждение этому приведем слова А.Г. Асмолова, который считает, что категории «деятельность» и «общение» в методологическом плане являются равноправными конкретными проекциями методологии деятельностного подхода на психологическую реальность: конкретная «деятельность» (например, игра) и «общение» приводят к формированию образа мира и межличностных отношений человека.

Те же закономерности наблюдаются и в дошкольном возрасте. Так, Т.А. Репина и Л.Н. Башлакова видят роль общения детей в обмене познавательной и экспрессивной информацией, планировании и организации совместной деятельности, восприятию и пониманию партнера. Ребенок среднего и старшего дошкольного возраста овладевает внеситуативно-познавательной, а затем и внеситуативно-личностной формами общения, в основе которых лежат соответственно познавательные и личностные мотивы. Задавая вопросы взрослому, ребенок стремится получить ответ и удовлетворить свою потребность в познании. Детские вопросы классифицируют чаще всего по содержанию и мотивам. Выделяют две основных категории: познавательные и социально-коммуникативные. В 5–6 лет много вопросов о «делании», явлениях жизни и смерти, труде, героях художественных произведений; к концу дошкольного периода возрастает число детских вопросов о духовной жизни человека; учащаются вопросы, вызванные любознательностью, выражающие причинное отношение в форме «почему», «как». Дети шести-семилетнего возраста все больший интерес проявляют к познанию себя, своего места в обществе; они все чаще задают вопросы, связанные с учебой, трудом, изобретениями, появлением на свет, происхождением жизни на Земле. Их вопросы вызваны, как правило, уже не только любопытством и любознательностью, а нередко и потребностью утвердиться в истине.

Именно взрослый является посредником между ребенком и окружающим миром. Через общение со взрослым дети «входят» в социальную действительность, присваивают опыт, накопленный поколениями. Поэтому необходимо стимулировать дошкольников к «вопросительной» форме познавательной деятельности.

Для нашего исследования интерес представляет положение М.И. Лисиной, которое показывает, что уровень познавательной деятельности (активности) в раннем детстве определяется пережитым ребенком в первые годы жизни влиянием окружающей среды, главным фактором которого является общение ребенка с окружающими его людьми, прежде всего со значимыми взрослыми, взаимодействие с которыми определяет отношения ребенка со всем остальным миром. Как известно, что закладывается в раннем возрасте, то и будет оказывать влияние на дальнейшее развитие ребенка на протяжении всего дошкольного периода. Это положение М.И. Лисиной еще раз подтверждает, что процессы познания и общения взаимосвязаны и оказывают взаимовлияние друг на друга.

Осваивая познавательные действия, накапливая их определенный потенциал, ребенок проникает в смысл вещей, устанавливает связи между социальными смыслами. В предметно-практической деятельности усваиваются знания, умения, навыки, присваивается человеческий опыт. В коммуникативной деятельности ребенок пытается включиться и на определенном уровне включается в систему отношений с другими людьми. Таким образом, под коммуникативно-познавательной деятельностью понимается такая деятельность, которая обеспечивает познание объекта на основе коммуникации и результатом которой являются достижение целей обучения, воспитания и развития личности. Для осуществления коммуникативно-познавательной деятельности необходимы специальные умения. В этой связи возникает проблема определения коммуникативно-познавательных умений у детей дошкольного возраста.

В настоящее время некоторыми исследователями используется интегрированный термин «когнитивно-коммуникативные умения» (Е.Н. Горкальцева, И.В. Забродина, И.А. Шеина). Е.Н. Гор-

кальцева определяет когнитивно-коммуникативные умения как способности индивида воспринимать, перерабатывать, оценивать поступающую информацию и адаптировать собственное поведение к изменяющимся условиям окружающей среды [8]. И.А. Шеина предлагает определять когнитивно-коммуникативные умения как совокупность: 1) умений, связанных с извлечением и сообщением информации; 2) умений, связанных с анализом и оценкой информации; 3) коммуникативно-поведенческих стратегий как результата принятия определенных решений в ходе анализа и оценки получаемой информации [9]. А.Д. Чурсина использует в своем исследовании термин «коммуникативно-познавательные умения».

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу, что интегрированный термин «коммуникативно-познавательные умения» может быть использован относительно детей дошкольного возраста. Под коммуникативно-познавательными умениями детей старшего дошкольного возраста мы понимаем способы действий, направленных на познание различных объектов окружающей действительности, продуктивное общение в системах «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок», а также способствующих преобразующей деятельности.

Для определения видов коммуникативно-познавательных умений важно рассмотреть структуру коммуникативно-познавательной деятельности, выделить компоненты, критерии и показатели данного явления. Это позволит осуществить системный подход к формированию коммуникативно-познавательных умений детей старшего дошкольного возраста.

На основе анализа психолого-педагогических исследований были выделены следующие компоненты: потребностно-мотивационный, информационный, регуляционно-поведенческий. Рассмотрим более подробно каждый компонент.

Значимую роль играет наличие потребностно-мотивационного компонента. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать с полной отдачей сил, преодолевать трудности и другие обстоятельства.

В исследовании Е.Л. Виноградовой подчеркивается, что среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Принято считать, что этот возраст является периодом интенсивного формирования и выражения познавательных интересов ребенка (Ж. Пиаже, М.И. Лисина). Умственная активность дошкольника приобретает более самостоятельный характер. Он стремится без посторонней помощи решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять скрытые свойства и отношения предметов.

По мнению Е.Е. Плотниковой, этот компонент отражает наличие у детей познавательных потребностей, интересов, стимулов, избирательной познавательной деятельности. В исследовании О.В. Дыбиной мотивационно-потребностный компонент представляет собой систему потребностей и мотивов детей в преобразовательной деятельности, а в исследовании В.В. Щетиной данный компонент реализовывался через использование в образовательном процессе поисковых, творческих заданий, ситуаций, где желательные мотивы и цели складывались и развивались с учетом и в контексте прошлого опыта ребенка, внутренних стремлений его индивидуальности.

Развитие познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста осуществляется через лично значимую деятельность, организованную с применением на занятиях специальных приемов и методов обучения, в частности, постановка и осознание цели, имеющей самостоятельное значение (мотив-цель); поэтапная и конечная оценка деятельности (наглядная цель); показ конечного результата деятельности (взаимоконтроль, самооценка, затем самоконтроль, самооценка), использование вариативных, а не шаблонных способов действия в процессе выполнения задания. Кроме того, повышению мотивации детей старшего дошкольного возраста способствуют также условия соревнования, творческие задания, игры по правилам.

Основу познавательной мотивации дошкольника составляет ярко выраженная познавательная потребность, которая возникает во взаимодействии ребенка с окружающим миром, чаще всего в ситуациях столкновения с новыми и неясными процессами, явлениями и предметами, проявляющаяся в интересе. Интерес ко всему расширяет жизненный опыт дошкольника, знакомит его с разными видами деятельности, активизирует его способности (О.М. Дьяченко, Л.Ф. Обухова и др.). Чаще всего этот интерес проявляется в умении ребенка задавать разнообразные вопросы (определяющие, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы), направленные на познание окружающего мира.

При выделении информационного компонента мы опирались на исследование В.В. Щетиной. Целью данного компонента, по мнению исследователя, является формирование первоначальных знаний о материалах предметного мира с последующим их углублением.

Обратимся к исследованию О.В. Артамоновой, где модель формирования творчества у детей дошкольного возраста посредством ознакомления с предметным миром включает информационный блок. Цель информационного блока состоит в формировании первоначальных знаний и представлений о предметном мире, что является базой для разных видов деятельности [10]. Психологи и педагоги считают, что чем больше у ребенка первоначальных представлений и опыта, тем больше возможностей для дальнейшего развития его творческих потенций (Л.С. Выготский, В.И. Логинова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Необходимо правильно осуществлять выбор объектов и информации, которые служат основой формирования таких коммуникативно-познавательных умений, как умения обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками и делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения. При отборе объектов (предметов) должны учитываться: наглядная и яркая представленность предметов; возможность показа в развитии, во взаимоотношении с другими объектами; возможность реализации впечатлений от них в поведении и деятельности.

Активная осознанная деятельность детей старшего дошкольного возраста способствует приобретению прочных знаний. Многие ученые (А.П. Усова, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, С.А. Козлова и др.) подчеркивали, что вооружение детей доступными знаниями способствует появлению у них эмоционально-осмысленного отношения к окружающей действительности. Таким образом, мы выделяем регуляционно-поведенческий компонент в структуре коммуникативно-познавательной деятельности.

В исследовании Е.Е. Плотниковой деятельностный компонент включает опыт детей по приобретению умений и навыков произвольной познавательной деятельности.

О.В. Дыбина выделяет группы действий детей в зависимости от направленности: 1) действия для получения познавательного эффекта (пробующие, обобщающие, исследовательские); 2) действия для достижения определенного практического эффекта. Существенную роль играет характер действий. Действия обследовательского характера позволяют получить знания о внешних свойствах предмета, действия экспериментального характера – выявить скрытые связи объектов, «неясные» знания сделать понятными и осознанными; действия моделирующего характера – осмыслить структуру предметов, связи и отношения в ней, действия алгоритмического характера – выстроить последовательность операций с предметами.

Реализация действенно-мыслительного компонента в исследовании В.В. Щетининой осуществлялась через использование проблемных, поисковых ситуаций, заданий и игр, предполагающих прогнозирование результата предьявляемой деятельности, принятие решения о правильности осуществления действий, определение и формулирование цели деятельности, действий по достижению запланированного результата и др.

В нашем исследовании регуляционно-поведенческий компонент предполагает использование представлений и знаний об окружающей действительности в творческой преобразующей деятельности детей, что будет проявляться в умении видеть возможные способы преобразования предмета (изменение формы, величины, функции по воссозданию и аналогии и т.д.) и воплощать это в творческой деятельности, умении вести диалог со взрослыми и сверстниками в ходе преобразующей деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволил нам выделить коммуникативно-познавательные умения в структуре коммуникативно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

**Заключение.** В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы выявили возможность применения термина «коммуникативно-познавательные умения» относительно детей старшего дошкольного возраста. Коммуникативно-познавательные умения мы понимаем как способы действий, направленные на познание различных объектов окружающей действительности, продуктивное общение в системах «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок» и способствующие преобразующей деятельности. В структуре коммуникативно-познавательной деятельности мы выделили потребностно-мотивационный, информационный, регуляционно-поведенческий компоненты, их критерии и показатели. Им соответствуют такие коммуникативно-познавательные умения, как умение задавать вопросы (определяющие, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы), направленные на познание окружающего мира; умение обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками; умение делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения; умение видеть возможные способы преобразования предмета (изменение формы, величины, функции по воссозданию и аналогии и т.д.) и воплощать это в творческой деятельности; умение вести диалог со взрослыми и сверстниками в ходе преобразующей деятельности, которые могут быть сформированы у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1 – Коммуникативно-познавательные умения в структуре коммуникативно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Компоненты коммуникативно-познавательной деятельности	Критерии	Показатели	Коммуникативно-познавательные умения
Потребностно-мотивационный	Устойчивый познавательный интерес к окружающей действительности	– наличие потребности в познании нового о предметах рукотворного мира; – проявление интереса к человеку-преобразователю	– умение задавать вопросы (определительные, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы), направленные на познание окружающего мира
Информационный	Знания и представления об окружающей действительности	– осведомленность о назначении, функциях, признаках (цвет, форма, величина, материал, строение и др.) предметов рукотворного мира; – наличие представлений об истории возникновения и совершенствовании того или иного предмета; – осведомленность о профессиях людей, создателей предметов	– умение обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками; – умение делать выводы из полученной информации на основе анализа, сравнения, обобщения
Регуляционно-поведенческий	Использование знаний и представлений об окружающей действительности в творческой преобразующей деятельности	– желание совершенствовать и преобразовывать предмет; – выбор вида преобразующей деятельности (эстетический или функциональный); – степень активности и самостоятельности в процессе преобразующей деятельности	– умение видеть возможные способы преобразования предмета (изменение формы, величины, функции по воссозданию и аналогии и т.д.) и воплощать это в творческой деятельности; – умение вести диалог со взрослыми и сверстниками в ходе преобразующей деятельности

## ЛИТЕРАТУРА

1. Милерян, Е.А. Психология формирования общетрудовых и политехнических умений / Е.А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 229 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Коротов, В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса / В.М. Коротов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Князева, В.В. Педагогика: сл. науч. терминов / В.В. Князева. – М. : Вуз. кн., 2009. – 872 с. : ил.
5. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-пресс, 2012. – 362, [1] с.
7. Вислобокова, Н.С. Познавательльно-коммуникативная деятельность школьников и семантический подход / Н.С. Вислобокова. – Витебск : Изд-во ВГУ, 1999. – 103 с.
8. Горкальцева, Е.Н. Развитие когнитивно-коммуникативных умений на основе англоязычной популярной песни в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Е.Н. Горкальцева // Вестн. ТГПУ. – 2011. – № 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivno-kommunikativnyh-umeniy-na-osnove-angloyazychnoy-populyarnoy-pesni-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 11.03.2015.
9. Шеина, И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / И.М. Шеина. – М., 2010. – 50 с.
10. Артамонова, О.В. Формирование у старших дошкольников отношения к творческому началу в личности взрослого человека (на материале ознакомления с предметным миром) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Артамонова. – М., 1992. – 22 с. : ил.

Поступила 26.10.2015

**THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION  
OF COMMUNICATIVE-COGNITIVE ABILITIES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

**Y. VARANETSKAYA-LOSIK**

*Analyzes the terms «skills», «communicative-cognitive skills». Substantiates the possibility of the integrated use of the term «communicative-cognitive skills» for children of preschool age. The significance of the formation of communicative-cognitive abilities in children of preschool age, as they contribute to the establishment of relations between the child and the adult, child and peers, the knowledge of objects of the surrounding reality. We consider the types of skills in the structure of communicative-cognitive activity, which includes the requirement of motivational, informational, regulatory and behavioral components, criteria and indicators.*

## МЕТОДИКА

УДК 372.881.1

### МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ МОДИФИКАЦИЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗВУКОВ

*канд. филол. наук, доц. И.Г. ЛЕБЕДЕВА*  
(Минский государственный лингвистический университет)

*Адекватное формирование у обучаемых навыков и умений нормативного произношения позволяет раскрепостить внешний процесс порождения речи, стимулирует внутренние процессы порождения речи, является катализатором для развития лексических и грамматических навыков. Процесс произнесения неразрывно связан с механизмами восприятия речи. Адекватное формирование перцептивно-артикуляционной базы иностранного языка – залог успешной профессиональной деятельности будущего специалиста.*

*Рассматриваются существующие методы, направленные на коррекцию слухопроизносительных навыков иностранного языка у студентов, изучающих его как основную специальность. Проанализированы пять основных направлений работы по коррекции иноязычного произношения, определены их сильные и слабые стороны, детально описана специфика работы над развитием фонетических компетенций.*

**Введение.** Механизмы речепроизводства на родном языке являются уже вполне сформированными у человека примерно к 3 – 5 годам. Изучение иностранного языка начинается в более позднем возрасте, поэтому фонологическая система иностранного языка, накладываясь на систему родного языка, взаимодействует с ним. Данный процесс называется интерференцией [1]. Интерферирующее воздействие родного языка обнаруживается в каждой из подсистем изучаемого языка – фонетической, грамматической, лексической. Наиболее остро стоит проблема устранения влияния родного языка в области фонетики. Для каждого языка характерен свой способ использования органов речи, т.е. определенные их положения, степень напряженности и ее распределение в речевом канале, общая направленность речедвижений при артикуляции. Эти общие установки произнесения, выработанные каждым народом в процессе развития языка, составляют его артикуляционную базу [2].

Для артикуляционной базы языка существенным является как установившаяся и ставшая привычной в процессе общения на родном языке совокупность укладов и движений органов речи, так и сочетание работ произносительных органов при образовании единиц сегментного и просодического уровней. Перенос в иностранный язык свойственных родному языку качеств приведет к образованию артикуляционных модификаций иноязычных звуков и будет служить признаком недостаточной сформированности артикуляционной базы иностранного языка.

Отсутствие адекватно сформированного произносительного навыка создает целый ряд дополнительных трудностей.

Во-первых, говорящий с сильным акцентом индивид, сталкиваясь с носителем языка, рискует получить негативную оценку последнего, поскольку восприятие модифицированной речи заставляет слушающего прилагать усилия по дешифровке искаженного текста [3].

Во-вторых, говорящий с сильным акцентом человек сам испытывает некоторый дискомфорт, устает от общения, имеет большое количество коммуникативных неудач, что в свою очередь развивает неуверенность в своих коммуникативных возможностях [3].

В-третьих, возникающий при общении психологический барьер оказывается взаимосвязанным с качеством речепроизводства на иностранном языке. Снятие произносительных трудностей позволяет, с одной стороны, раскрепостить внешний процесс порождения речи: в результате, индивид не думает о том, «как сказать», все его внимание концентрируется на том, «что сказать». С другой стороны, адекватно сформированный произносительный навык стимулирует внутренние процессы порождения речи: является своеобразным катализатором для развития лексических и грамматических навыков. Благодаря произнесению лексика и грамматика повторяются не только на слух и зрительно, но и моторно.

В-четвертых, процесс произнесения является неразрывно связанным с механизмами восприятия речи [4]. Работа имеющихся в человеческом мозгу речедвигательных центров неотделима от функционирования центров по восприятию речи. Плохо произносящий иноязычный текст индивид, как правило, является плохо аудирующим. Все внимание такого человека направлено на то, чтобы уловить тему разговора, а на анализ коннотативного и аффективного подтекста времени не остается. В результате индивид остро ощущает свою коммуникативную недостаточность.

Взаимосвязь слуховых и артикуляторных образов понимается большинством методистов несколько узко. Например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез пишут о «неразрывной связи слуховых и произносительных навыков, опирающихся на прочные связи со зрительным анализатором», за речедвигательным анализатором признается исполнительная функция, за слуховым – контролирующая, а за зрительным – контролирующая и «функция опоры» [5, с. 267]. В образовательных стандартах последнего поколения подчеркивается единство артикулируемого и воспринимаемого образов и регулярно используется термин «артикуляционно-перцептивная база изучаемого языка» [6, раздел «Практическая фонетика»].

Важно отметить, что при восприятии устной речи имеет место аналитико-синтетическая обработка акустического сигнала, сравнение выделенных признаков с хранящимся в памяти образом-эталоном и последующая смысловая интерпретация [7]. Единство эталонов воспринимаемых единиц в сочетании с правилами их сравнения составляет перцептивную базу языка [8]. Е.Н. Винарская утверждает, что хранящаяся в памяти индивида система языковых фонетических обобщений создается на базе слуховых и артикуляторных единиц и оказывается связанной в своем дальнейшем развитии со слуховым, зрительным и тактильным гнозисом [9]. Таким образом создается взаимосвязь слухового, зрительного и тактильного кодов. Обеспечивающая понимание элементов языка зона Вернике анализирует информацию, поступающую от зрительной и слуховой зон головного мозга, и отправляет импульсы в центр Брока, отвечающий за речепроизводство. Он в свою очередь связан с основной моторной зоной, управляющей сокращением артикуляторных мышц. В результате функционирование языка обеспечивается взаимосвязью слуховой, зрительной, моторной зон головного мозга и области тактильной чувствительности [10].

Психологическая основа артикуляционно-перцептивной базы – создание целого ряда динамических стереотипов, соответствующих фонетизму каждого языка. Трудность обучения иностранному языку, в частности трудность постановки иностранного произношения, заключается в необходимости преодоления динамических стереотипов родного языка и создании вместо них новых стереотипов, соответствующих артикуляционной базе изучаемого языка.

Главным препятствием при овладении иноязычным произношением является то обстоятельство, что артикуляционные движения являются непривычными, что оценивается как их сложность. Различают ведущие движения, вспомогательные и корригирующие, способствующие придаче требуемого качества данной артикуляции [11]. Сознание способно регулировать лишь ведущие движения, а вспомогательные движения, как правило, реализуются на подсознательном уровне [11]. Стойкость артикуляционных модификаций к коррекции происходит из-за несрабатывания совокупности координационных элементов, посредством которых осуществляется управление речевым актом. Кроме того, собственно автоматизация адекватного артикуляционного движения представляет собой достаточно сложный процесс. Она требует многочисленных упражнений. При очередном выполнении упражнений происходит внезапная догадка – сенсорная коррекция – возникающая в результате подбора фоновых движений на подсознательном уровне. Данный момент практически соответствует формированию в памяти эталона тренируемой единицы [8].

Таким образом, особая сложность артикуляционных модификаций иноязычных звуков требует особой тщательности в подборе методов для их коррекции.

**Основная часть.** Выделяется пять основных методов коррекции артикуляционных модификаций:

- метод артикуляторной коррекции;
- метод транскрибирования;
- метод фонологических противопоставлений;
- перцептивно-артикуляционный метод;
- верботональный метод.

Метод артикуляторной коррекции прибегает к использованию различных словесных описаний, например, «звук [y] закрытый, неносовой, округленный, переднего ряда. При произнесении [y] органы речи располагаются как при произнесении [i], губы вытягиваются вперед и округляются. Отверстие рта имеет форму маленького кружка. Напряжение ровное по всему кругу. Фонему [y] можно назвать округленным, лабиализованным [i]» [12, с. 142–143]. Словесное описание, как правило, сопровождается зрительной информацией с использованием схем, рисунков, фотографий. Например, как видно из рисунка 1, схематического изображения артикуляции не достаточно, непонятной остается степень выдвигания губ вперед, их напряженность. Эта информация лучше считывается с фотографии, но на фотографии хорошо просматривается только работа губ, положение языка остается неясным, особенно, если гласный закрытый. Для оценки ряда и подъема гласного необходима схема в центре (рис. 1).

Даже если обучаемый располагает необходимым словесным описанием, зрительным представлением артикулируемого звука и, допустим, умеет выстраивать свои фонационные жесты в соответствии с предлагаемыми схемами, неясными остаются тактильные ощущения и слуховые образы. Поэтому на практике опытные педагоги-фонетисты, во-первых, располагают целым арсеналом «далеко не научных» описаний, которые позволяют представить необходимые тактильные ощущения. Например, при постановке французского [y] обучаемым предлагают мысленно удерживать гу-

бами маленькую пуговичку, а языком проверять, есть ли у нее дырочки. Таким образом от обучаемого получают достаточно сильное выдвигание губ вперед, закрытый характер гласного и непривычную для русскоговорящих продвинутость языка вперед при артикуляции огубленных гласных. Во-вторых, выполнение упражнений обязательно сопровождается установкой «слушаем и повторяем за диктором». На деле эта установка является трудновыполнимой для обучаемого, поскольку при становлении родного языка развитие перцептивной базы языка происходит быстрее, что в дальнейшем является стимулом для развития артикуляционной базы. При изучении иностранного языка перцептивная база этого языка не имеет опережающего развития, напротив, активно стимулируются виды речевой деятельности, связанные с развитием артикуляционной базы: чтение, пересказ, говорение. В результате перцептивная база иностранного языка не может оказывать стимулирующее воздействие на развитие артикуляционной, т.е. индивид не в состоянии адекватно оценить качество артикулируемого им речевого отрезка.



Рисунок 1 – Зрительная информация, используемая методом артикуляторной коррекции (артикуляция французского гласного [y])

К существенным недостаткам метода артикуляторной коррекции стоит отнести трудности активизации тактильных представлений; неучет отставания в развитии перцептивной базы иностранного языка, а, следовательно, трудности слухового самоконтроля; недооценку аллофонического варьирования звуков; непонимание того, что неадекватно сформированные просодические явления способны в один момент разрушить титанический труд преподавателя в формировании единиц сегментного уровня. На практике это выглядит следующим образом: во время вводно-коррективного курса студент освоил произношение звуков в изолированной позиции, в слого, акцентной единице, фразе и небольшом тексте; получил высокую оценку своих умений и навыков; при введении обучения по аспектам «потерял» приобретенные качества.

Метод транскрибирования использует транскрипцию для осознания звукового состава иноязычной речи. Владение транскрипцией предполагает умение отображать графически и воспроизводить в соответствии с графическим изображением как единицы сегментного уровня, т.е. фонемы, так и явления просодического уровня, например, ударения, паузы, тональные изменения и пр. Транскрипция нужна прежде всего для отражения орфоэпической нормы. Во-вторых, как правило, орфографическое письмо не всегда передает живые звуковые процессы в потоке речи, часто оно покоится на традициях, поэтому использование фонетического письма позволяет наглядно продемонстрировать все сегментные и просодические изменения, свойственные звучащей речи. Это своеобразный код-посредник, точно отображающий речь. В третьих, информативная ценность различных ощущений неодинакова: 60% информации из внешнего мира поступает через зрение, 20% – через слух, 15% – через осязание [13]. Использование транскрипции позволяет обучаемому зрительно запечатлеть облик слова или предложения.

При всех своих положительных моментах транскрипция остается дополнительным метаязыком, используемым для описания фонетического строя изучаемого языка. Этот язык требует времени и усилий как для усвоения, так и для контроля усвоенного. Следует отметить, что в последнее время метод транскрибирования получил дальнейшее развитие благодаря использованию компьютерных технологий в учебном процессе, что позволяет воспроизводить лишь наиболее трудные элементы транскрипции и своевременно получать объяснения в случае ошибочного ответа (рис. 2).

Еще одним существенным недостатком транскрибирования является наличие только письменного, графического представления. Как справедливо заметил Ремон Ренар, уметь воспроизводить все звуки того или иного языка вовсе не означает говорить на нем; если бы это было так, то все фонетисты великолепно бы изъяснялись на языках, звуковые системы которых они могут описать [14]. Перефразируя Ре-

мона Ренара, добавим, что умение отображать фонетические символы вовсе не означает правильности реализации фонетических единиц. Данные факты позволяют утверждать о том, что метод транскрибирования имеет серьезные ограничения и должен быть использован как дополнение к другим методам коррекции артикуляторных модификаций.

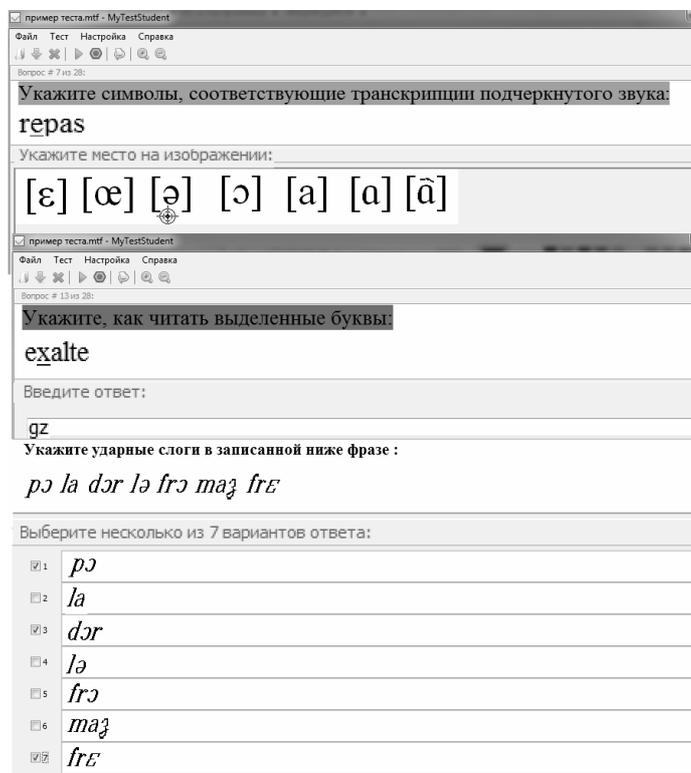


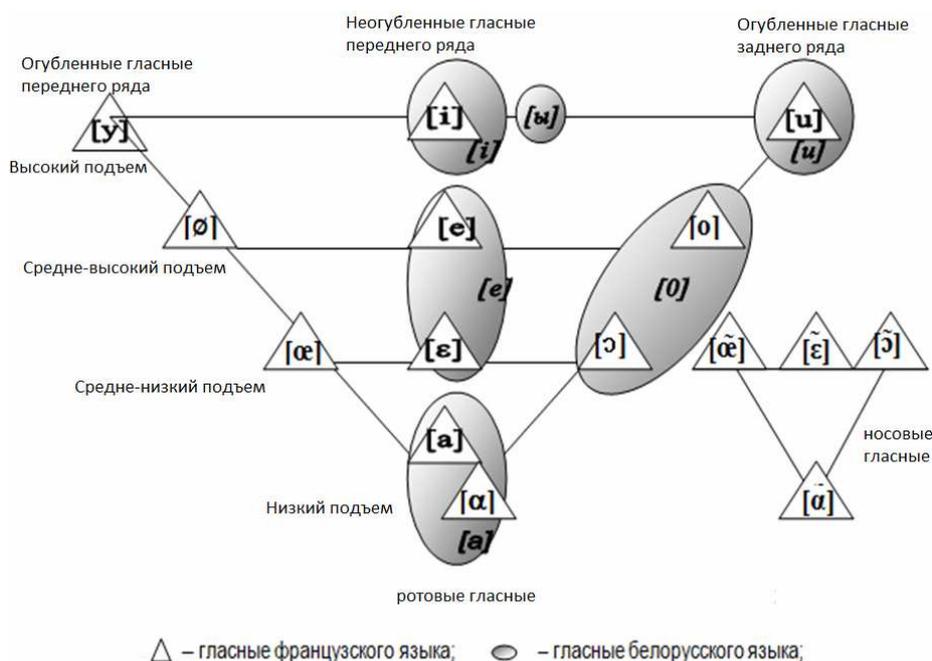
Рисунок 2 – Примеры тестовых заданий с использованием метода транскрипции

Метод фонологических противопоставлений основывается, с одной стороны, на осознании того, какие звуковые различия в данном языке связаны с дифференциацией смысла, с другой – имеет место сравнение функционирования этих различий в родном и иностранном языках. Отправной точкой для появления метода фонологических противопоставлений послужила концепция Р. Якобсона о противопоставлении фонем по дифференциальным признакам. Использование данного метода при постановке и коррекции иноязычного произношения сводится к запоминанию существующих противопоставлений (рис. 3). Распространенными установками являются комбинируемые в разном порядке «Прослушайте... / Повторите... / Сравните... / Прочтите...». Далее предлагаются различные виды упражнений, отрабатывающие сопоставляемые единицы в слове, слове, короткой фразе, микро-диалоге, считалке, скороговорке, стихотворении и т.д. Возможно использование игровых форм. Упражнения могут быть направлены на различение при произнесении и на слух как единиц сегментного уровня (фонем и их вариантов), так и единиц просодического уровня (акцентно-ритмических единиц, тональных контуров). Существенным недостатком метода фонологических противопоставлений является его обращенность к видам речевой деятельности, связанным с воспроизводством речевых образцов, собственно их производство, как правило, не предполагается либо ограничено. Кроме того, на деле часто интенсивно изучаются только единицы сегментного уровня, сопоставление просодических явлений требует глубокой подготовки, определенных теоретических знаний, поэтому эти разделы в пропорциональном отношении представляются уже.

Перцептивно-артикуляционный метод основывается на имитации записанных на цифровой носитель моделей. Этот метод предполагает опережающее развитие перцептивной базы изучаемого языка. Обучаемым предъявляются различные голоса носителей языка в различных ситуациях общения, что способствует скорейшему формированию фонологических обобщений ритмико-мелодических, слоговых структур и фонем, благодаря которым осмысливается и опознается звучащая речь. Широкое использование самостоятельной работы позволяет обучаемому продвигаться в наиболее подходящем для него индивидуальном темпе.

Существенным недостатком перцептивно-артикуляционного метода является переоценка корректирующих возможностей слуха обучаемых и недооценка силы интерферирующего воздействия родного

или ранее изученных языков. На практике это означает то, что студент может не дифференцировать на слух имеющиеся в изучаемом языке явления, значительно модифицировать речевые образцы, но при повторении за диктором быть уверенным в правильности своей имитации. Следовательно, имитация хороша, когда обучаемый уже перешел от контроля слухом преподавателя к самоконтролю, точно определяет соответствие реализуемых им речевых образцов предъявленным моделям, способен найти не только сегментные, но и просодические модификации в собственной речи. Кроме того, разрешающие способности индивидуальной артикуляционной базы могут быть настолько низкими, что обучаемый знает о своих ошибках, слышит их, но его артикуляторный аппарат на данный момент не может воспроизвести ожидаемое действие и требуется дополнительная работа для развития определенной серии звуков.



**Рисунок 3 – Пример сравнения фонологических систем родного и иностранного языков при использовании метода фонологических противопоставлений**

Верботональный метод развития речевого произношения и речевосприятия разработан в середине прошлого века в Хорватии. Его автор – действительный член Академии наук и искусства Хорватии Петар Губерина. Исходно метод предназначался для обучения глухих детей. Для того чтобы произношение осуществляло функцию общения, оно должно быть доступным, понятным для окружающих, внятным, членораздельным и наиболее полно отражать все фонетические элементы, используемые для выражения и различения смысла. Устная речь детей, имеющих нарушение слуха, часто оказывается малопонятной из-за недостаточности произносительных навыков, интонационной окрашенности, эмоциональной выразительности.

Постепенно было установлено, что существует сходство между трудностями в усвоении родного языка лицами с патологией слуха и трудностями в усвоении иностранного языка лицами, чей слух в норме. В первом случае принято говорить о патологической глухоте, во втором – о фонологической [15]. Фонологическая глухота – следствие категориальности восприятия. Наше восприятие – зрительное, слуховое, осязательное – выделяет в перцептивном пространстве определенные области, которые обладают сходными свойствами. Категориальность восприятия позволяет ребенку выделять в перцептивном пространстве определенные звуковые последовательности. Таким образом постепенно формируется фонологическое сито: свойства фонем и просодем родного языка улавливаются в изучаемом языке, что обуславливает модификацию облика иноязычного слова при речеобразовании и восприятии.

Ведущую и направляющую роль в коррекции произношения играет восприятие. Однако в условиях дефицита слуха, в т.ч. и фонологического, необходимо воздействие на перцептивную базу обучаемых сенсорной информации разных биологических модальностей: слуховой, зрительной, тактильно-кинестетической, которая будет действовать компенсаторно и способствовать формированию соответствующих фонологических обобщений в артикуляционно-перцептивной базе изучаемого языка. Следует отметить, что компенсаторные возможности сенсорной информации других модальностей часто исполь-

зуются фонетистами-практиками (например, ощущение пальцами вибраций на кончике носа при постановке носовых французских гласных или использование зрительной информации при представлении тональных контуров), однако впервые данный факт выдвинут в качестве основного принципа.

Вторым, не менее важным, принципом верботонального метода является использование всей совокупности микро- и макродвижений. Согласно верботональному методу, речь представлена сложным двигательным комплексом, с одной стороны, непосредственно участвующими в фонации органами, так называемой микромоторикой, а с другой стороны, макромоторикой, реализуемой всем телом (мимикой, пантомимикой). По мнению разработчиков метода, макромоторика может положительно влиять на становление микромоторики [16]. Данный факт также широко используется фонетистами-практиками, например, ритм может отбиваться либо рукой, либо ногой; тональный контур может повторяться жестом руки; для закрепления непривычного положения языка впереди возможно дублирование фонационного движения выдвиганием руки вперед и т.д. Следует признать, что системный характер использования макромоторики имеет место только в верботональном методе.

Третий не менее важный постулат – ведущая роль просодии. По мнению разработчиков метода, ритм и мелодия являются мощным средством для развития фонологических обобщений, например, один и тот же гласный может по-разному реализовываться обучаемым на конце интонационного вопроса и повествования. В данном случае адекватно реализуемая фраза послужит моделью для дальнейшего развития фонологических обобщений. Задача преподавателя – найти оптимальный контекст, который послужит отправной точкой для дальнейшего развития перцептивно-артикуляционной базы обучаемого [16].

Таким образом, верботональный метод располагает довольно широкими возможностями, имеющими под собой прочную научно обоснованную базу, но к сожалению, еще не получил широкого развития.

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Отсутствие адекватно сформированного произносительного навыка создает целый ряд дополнительных трудностей, осложняет речепроизводство и речевосприятие, препятствует успешному развитию лексических и грамматических навыков, осложняет общение на иностранном языке в целом.

2. Выделяется пять основных методов коррекции артикуляционных модификаций: артикуляторной коррекции, транскрибирования, фонологических противопоставлений, перцептивно-артикуляционный и верботональный.

3. Каждый из методов имеет свои достоинства и недостатки. Хороших результатов можно достичь, используя методы комплексно с учетом уровня успеваемости обучаемых и целей обучения.

4. Верботональный метод является принципиально новым направлением в коррективной фонетике, требующим внимания и дальнейших разработок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Метлюк, А.А. Взаимодействие просодических систем в речи билингва / А.А. Метлюк. – Минск : Высш. шк., 1986. – 109 с.
2. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика / Л.Р. Зиндер. – М. : Высш. шк., 1979. – 321 с.
6. Dufeu, V. Rythme et expression. Apprentissage de l'intonation: quand le son est aussi porteur de sens / V. Dufeu // *Le français dans le monde*. – Novembre-Décembre, 1986. – № 205. – P. 62–70.
4. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 380 с.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Акад., 2006. – 336 с.
6. Общеобразовательный стандарт высшего образования первой ступени для специальности 1-21 06 01 Современные иностранные языки (по направлениям) : утв. и введ. постановлением Мин-ва образования Респ. Беларусь от 30 авг. 2013 г. № 88.
7. Общая и прикладная фонетика / Л.В. Златоустова [и др.]. – М. : МГУ, 1997. – 414 с.
8. Евчик, Н.С. Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н.С. Евчик. – Минск : МГЛУ, 2000. – 305 с.
9. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка : книга для логопеда / Е.Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
10. Лурия, А.Р. Нейролингвистика / А.Р. Лурия // Теория речевой деятельности. – М. : Наука, 1968. – С. 198–209.
11. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 235 с.
12. Рапанович, А.Н. Фонетика французского языка: Курс нормативной фонетики и дикции / А.Н. Рапанович. – М. : Высш. шк., 1973. – 285 с.
13. Костевич, А.Г. Зрительно-слуховое восприятие аудиовизуальных программ : учеб. пособие / А.Г. Костевич. – Томск : Томск. межвуз. центр дистанц. образования, 2006. – 230 с.

14. Renard, R. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: Volume 2. La phonétique verbo-tonale / R. Renard. – Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2002. – 338 p.
15. Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina. – Mons : CIPA (Centre international de Phonétique appliquée), juin 2004. – P. 67–87.
16. Billières, M. Vade-mecum de phonétique corrective à l'usage des professeurs de fle / M. Billières. – Lyon, 2005. – 30 p.

Поступила 08.07.2015

## **CORRECTIVE METHODS OF MODIFICATION IN THE ARTICULATIONS OF THE SOUNDS OF A FOREIGN LANGUAGE**

**I. LEBEDZEVA**

*The development of the correct pronunciation of a pupil activates the acquisition of the vocabulary and of grammar, facilitates comprehension and oral expression. The mechanisms which take share in the pronunciation are closely dependent with the centers cerebral responsible for the perception of the speech.*

*Each language has its system of articulators and perceptive models which differ it from the other languages. The acquisition of this system makes possible to the individual to speak without accent and to easily understand the speech addressed to him. The system of the mother language prevented the fast development of the phonological models of a foreign language. This fact requires the application of the effective methods to fight with the damaging influence. The article analyzes the most extent corrective methods, determines their imperfections and their good qualities.*

УДК 372.881.1

**ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ  
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

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

*Рассмотрены основные концептуальные положения обучения профессионально ориентированному переводу студентов технических специальностей. Эти положения основаны на интегративном подходе, позволяющем гармонично осуществлять в неязыковых вузах подготовку будущих специалистов с опорой на полученные профессиональные знания и умения студентов по их основной специальности. Целью обучения является формирование профессиональной переводческой компетентности будущего специалиста неязыкового профиля и ее составляющих. При формировании данной компетентности используются четыре этапа обучения: профессионально-ориентирующий, аналитический, синтезирующий и корректирующий. Непосредственно процесс обучения основывается на дидактических (общих для обучения в вузе) и методических (специфических для обучения иностранному языку) принципах. Обще-дидактические и методические принципы обучения во многом определяют методику обучения профессионально ориентированных текстов.*

**Введение.** В Республике Беларусь долгое время доминирующим оставался лингвистический подход к переводу, тщательно анализировались соответствия исходного текста и текста перевода на примере различных пар языков, в то время как во многих западноевропейских странах основное внимание при обучении переводу было направлено на этап понимания иноязычного текста, когнитивные умения будущего специалиста в области перевода. Оба этих этапа являются важными в практической деятельности специалиста, умеющего осуществлять перевод специальных текстов, и по-своему дополняют друг друга. Именно поэтому на рубеже XX и XXI веков в отечественном переводоведении появились исследования, в которых перевод рассматривается как порождение речевого произведения, в процессе которого интенциональный смысл не переносится из исходного текста в текст перевода, а создается как новое единство формы и содержания в новых коммуникативных, культурологических и языковых условиях.

Обобщение данных исследований позволило разработать определенные подходы к обучению профессионально ориентированному переводу, уделив внимание как этапу понимания и интерпретации смысла иноязычного высказывания, так и этапу создания текста перевода, на котором будущие специалисты неязыкового профиля смогут научиться создавать текст перевода на основе понятого смысла для нового получателя в новой коммуникативной ситуации.

**Основная часть.** Применительно к обучению понятие «интеграция» введено исследователями как принцип развития образования, который обеспечивает междисциплинарную связь и большую целостность педагогической системы [1]. Интегративный подход к обучению переводу позволяет гармонично осуществлять в неязыковых вузах подготовку будущих специалистов с опорой на полученные профессиональные знания и умения студентов по их основной специальности. Переводчик, являющийся специалистом в той предметной области, которая рассматривается в исходном тексте, имеет больше предпосылок для правильного понимания и интерпретации профессионально ориентированного текста с целью его последующего перевода на родной язык, чем специалист, получивший образование на языковом факультете университета или в языковом вузе. Предметные знания по основной специальности позволяют также восполнить недостаток лингвистических знаний выпускника технического вуза [2]. Эти знания определены нами как интегративные. У студентов вузов неязыковых специальностей они присутствуют. Однако необходимо научить извлекать их из памяти для установления отношений эквивалентности двух языков и использовать в рамках новой профессиональной деятельности (имеется в виду специалист неязыкового профиля со знанием иностранного языка), т.е. в области перевода профессионально ориентированных текстов.

Само понятие «перевод профессионально ориентированных текстов» В.А. Иовенко определяет следующим образом: «это такой вид переводческой деятельности, который выполняется непрофессиональным переводчиком и объектами которой (деятельности) оказываются тексты, связанные с его профессиональной специальностью» [3, с. 48]. Отсюда для методики обучения будут вытекать определенные подходы и приемы.

В нашем понимании, процесс обучения профессионально ориентированному переводу студентов технических специальностей осуществляется на основе таких подходов к обучению в высшей школе, как:

- личностный;
- деятельностный;
- социокультурный;
- дискурсивный.

В соответствии с личностным подходом обучение направлено на формирование личности обучающегося как будущего члена определенной профессиональной группы. Для решения стоящих перед

ним задач будущий специалист должен обладать соответствующими знаниями, умениями и личностными качествами, которые рассматриваются в рамках его профессиональной компетентности. При определении профессионализма инженера-переводчика мы используем термин «профессиональная компетентность», и в этом случае понятие компетенции используется при рассмотрении внутренних ресурсов специалиста, определяющих его профессиональную компетентность. Только умение отбирать и использовать при выполнении профессиональных задач внутренние ресурсы – компетенции – будет свидетельствовать о профессиональной компетентности инженера-переводчика.

Таким образом, целью обучения по данной квалификации является формирование профессиональной личности будущего специалиста в вузе, реализующего себя в процессе выполнения трудовой деятельности, т.е. формирование его профессиональной компетентности, которая определяется нами как готовность и способность передавать (как в письменной, так и в устной формах) научную и техническую информацию с одного языка на другой с учетом различия между двумя текстами, коммуникативными ситуациями и культурами. Данная компетентность включает профессиональные знания (теоретические, процедурные, когнитивные, интегративные), соответствующие профессиональные умения и навыки и профессионально важные качества специалиста. У выпускника предполагается сформировать профессиональную компетентность в области письменного и в ограниченном объеме – устного (с листа и последовательного) перевода профессионально ориентированных текстов (по основной специальности студентов) с иностранного языка (ИЯ) на родной. Это означает, что выпускник должен уметь осуществлять:

- перевод как узкоспециальных текстов, так и текстов общенаучного и официального характера;
- ведение деловой переписки и деловой беседы на ИЯ;
- составление аннотаций, рефератов и обзоров иностранных профессионально ориентированных статей (документов).

В соответствии с социокультурным подходом переводческая компетентность рассматривается как явление не однородное, а интегрирующее в себе ряд составляющих (компетенций), которые обусловлены особенностями четырех основных сторон деятельности специалиста в области профессионально ориентированных текстов: межкультурным общением в определенной профессиональной сфере, собственно профессиональными действиями при переводе, профессиональной переводческой средой и личностью профессионала [4]. Такой подход позволил определить следующие составляющие данной компетентности:

- *межкультурная коммуникативная* – способность одновременно осуществлять «двойное» понимание исходного текста в системах социально-психологических координат лингвокультурных общностей носителей ИЯ и переводящего, а затем в соответствии с социальными и культурными нормами общения в профессиональной сфере создавать на родном языке на основании понятого смысла устные или письменные высказывания; в состав вышеуказанной компетенции входят лингвистическая, прагматическая и социолингвистическая субкомпетенции;

- *специальная* – готовность и способность совмещения переводческих действий и операций в процессе выполнения на профессиональном уровне труда переводчика, а также владение специалистом соответствующими знаниями и умениями, что включает базовую, предметную, дискурсивную, социокультурную, стратегическую, технологическую и информационную субкомпетенции;

- *социальная* – владение совместной профессиональной деятельностью специалиста с заказчиком, участниками встречи, сотрудниками фирм, предприятий, приемами общения, принятыми в данной профессиональной среде, социальная ответственность за результаты своего труда и т.д.;

- *личностная* – обладание соответствующими профессионально-важными для выполнения деятельности переводчика качествами личности [5].

Овладение профессиональной деятельностью инженера-переводчика требует целостного видения профессии, совокупности всех задач, используемых средств и т.д. Однако при обучении переводу возможно вычленивать отдельные переводческие задачи, используя современные методы обучения, которые позволяют сформировать последовательно профессиональные действия будущего специалиста.

Хочется отметить, что большое значение при овладении переводом на профессиональном уровне студентами неязыковых специальностей имеют и психофизиологические факторы, а именно: объем оперативной и долговременной памяти, быстрота реакции, возможности переключения с одного языка на другой и обратно, скорость принятия решения, сохранение в памяти ранее изученных слов, переводческая догадка и интуиция, высокая концентрация внимания, устойчивость к длительному умственному напряжению и перегрузкам [6].

В соответствии с деятельностным подходом на основании проведенного анализа выделены основные этапы и задачи, стоящие перед будущим специалистом профессионально ориентированных текстов, которые определили технологии обучения данной профессии.

В соответствии с дискурсивным подходом обучение осуществляется на основе специального курса, его подвидов и жанров, типичных для деятельности инженера со знанием ИЯ.

Процесс обучения основывается на дидактических (общих для обучения в вузе) и методических (специфических для обучения ИЯ) принципах. Общедидактические и методические принципы обучения во многом определяют и методику обучения профессионально ориентированных текстов, некоторые из них получают новое звучание.

Принципиально важными в ходе обучения специальному переводу студентов представляются знания, полученные ими по основной специальности. Данные знания присутствуют в когнитивном багаже студентов, однако необходимо научить извлекать их из памяти и использовать в рамках новой профессиональной деятельности. Таким образом, при подготовке студентов вузов неязыковых специальностей к деятельности в качестве переводчика профессионально ориентированных текстов будет применяться частно-методический принцип, который может быть сформулирован как принцип интеграции знаний, полученных по основной специальности.

Одной из основных задач специалиста профессионально ориентированных текстов является передача информации с ИЯ на родной. Вместе с тем, важным представляется и то, какими средствами будет передана научно-техническая информация. В данном случае специалист выступает в роли гаранта сохранения русского языка и культуры в тексте перевода, что обуславливает необходимость сохранения самобытности русского языка, специализированной русской культуры в процессе подготовки студентов неязыковых вузов к деятельности в области перевода. Здесь важно помнить, что специалист, выполняющий перевод материала, написанного представителями одной культуры и зачастую изначально не ориентированного на использование в другой культуре, должен «локализовать» этот материал с учетом особенностей исторического пути развития отрасли в той стране, для которой осуществляется перевод, и сделать понятным для соответствующей категории читателей.

У каждой науки и технической области – своя «субкультура», в которой говорят на языке специалистов, преобразующих привычные значения многих терминов и, казалось бы, «нейтральных» словосочетаний. Под воздействием культурного фактора неизбежно изменяются значения слов. И лексический выбор – это процесс, позволяющий переводчику управлять оттенками значения и их изменениями, чтобы создать текст на языке перевода, адекватно отображающий смысл оригинала [7]. Это кропотливый труд, требующий специальных навыков и четкого следования целому ряду принципов и требований.

Поэтому важным представляется частно-дидактический принцип обучения переводу, который направлен на сохранение русской культурной и национальной самобытности при переводе на русский язык профессионально ориентированных текстов.

В нашем понимании, профессиональную компетентность специалиста с высшим образованием со знанием ИЯ предполагается формировать поэтапно в процессе выполнения выделенных нами задач. Таким образом, в рамках каждого этапа разрабатываются модули, которые включают профессиональные задачи и необходимые для их выполнения знания и умения. Такая последовательность обуславливает постепенное развитие личности будущего профессионала и его профессионально важных качеств.

Содержание обучения профессионально ориентированному переводу включает в себя следующие компоненты:

- субъектный (формирование личности специалиста неязыкового профиля со знанием ИЯ);
- объектный (направленность на объект деятельности, которым является профессионально ориентированный текст).

Вышеуказанные компоненты возможно представить следующим образом:

- знания (теоретические, процедурные, когнитивные, интегративные);
- профессиональные переводческие умения и профессионально-важные качества личности специалиста;
- задачи, стоящие перед инженером-переводчиком на всех этапах его деятельности;
- умение переводить профессионально ориентированные тексты;
- профессиональная среда общения, в которой создаются жанры профессионально ориентированных текстов, таких как:

а) письменные – это инструкция, патент, раздел веб-сайта, реферат, комплект документации, статья;

б) устные – это сообщение, доклады различного рода, торжественная речь, дискуссия, выступление.

Также необходимо учитывать языковые особенности иноязычного и русского профессионально ориентированного текста.

Следует отметить, что обучение навыкам и умениям всех вышеуказанных типов и видов перевода (письменному и устному) следует осуществлять как с ИЯ на русский, так и с русского языка на ИЯ. Вне сферы обучения на неязыковых специальностях, по мнению В.А. Иовенко, остаются такие сложные типы перевода, как перевод методом «нашептывания», синхронный перевод и последовательный перевод с использованием системы сокращенных записей [3].

Мы считаем, что первым этапом обучения переводу является профессионально ориентирующий этап.

Цель данного этапа: формирование у студентов мотивации к выполнению профессиональной деятельности в области перевода и подготовка к предстоящему переводу. Поставленная цель обуславливает ряд задач данного этапа:

- 1) профессиональная ориентация и создание у студентов мотивации к выполнению профессиональной деятельности в области перевода;
- 2) подготовка к переводу иностранного профессионально ориентированного текста;
- 3) получение и анализ текста для письменного перевода.

На первом этапе обучения профессиональная компетентность будущего специалиста формируется на занятиях по ИЯ, где преподаватель в сжатом виде дает теоретические основы по следующим темам: переводческие трансформации, языковые трудности при переводе специальных текстов, языковая избыточность, дублирующая информация, возможность допусков и ограничений в зависимости от условий осуществления перевода, особенности организации текстов на исходном языке и переводящем и их стилистических параметров, редактирование текста перевода и т.д., т.к. студенты должны обладать необходимым минимумом профессиональных знаний из области теории и практики перевода.

Обучение на этом этапе проводится на основе научно-популярного и общенаучного дискурса.

Второй этап обучения – аналитический, на котором студенты учатся понимать и анализировать иноязычный профессионально ориентированный текст с дискурсивных позиций, а также осваивают навыки информационно-справочного поиска.

Заканчивается этот этап обучения выработкой стратегии предстоящего перевода с учетом всех проанализированных факторов, влияющих на создание профессионально ориентированного текста.

В конце второго этапа студенты должны научиться понимать и анализировать иноязычный текст с целью его последующего перевода. Собственно переводу, т.е. передаче понятого текста на родной язык, студенты начинают учиться только на третьем этапе, что позволяет на первом и втором этапах уделить максимальное внимание уровню языковой подготовки студентов вузов технических специальностей, который часто бывает недостаточно высоким.

На третьем, синтезирующем, этапе обучения студенты учатся создавать текст перевода на родном языке на основе понятого иноязычного текста, сохраняя всю основную информацию, учитывая особенности исходного текста, преодолевая с помощью переводческих приемов различия между прагматическим, предметным, социокультурным потенциалом отправителя иностранного текста и получателя текста перевода как представителей определенной профессиональной сферы общения.

Хочется отметить, что искусным и компетентным, с точки зрения профессиональной этики, будет лексический выбор. Поэтому именно этому вопросу следует уделить особое внимание в процессе обучения профессионально ориентированному переводу студентов.

Вопросы лексического выбора для технического перевода обладают своей спецификой, постичь которую на профессиональном уровне под силу только обладателю инженерного образования и соответствующего склада ума. Зачем переводчику инженерный подход? Ответить на этот закономерный вопрос очень просто. Если не воспринимать текст как продукт человеческой мысли, имеющий определенную структуру, и не рассматривать его как инструмент коммуникации, невозможно грамотно и в полной мере транслировать смысл текста на языке перевода. Это приводит к выводу, что без знания лексики и основ инженерной мысли невозможно выполнить задачу, поставленную автором, и донести в неискаженном виде его основную идею.

Как известно, английский вокабуляр на 70% состоит из заимствованных слов. А «словарный запас» технического английского в еще большей мере «собирателен» [8]. Естественно, что без знания о происхождении терминов невозможно осуществить технический перевод на высоком уровне. Также необходимо учитывать такую характерную черту английской научной терминологии, как многозначность даже ключевых терминов (полисемия) [9]. Для настоящего эксперта в области перевода, обладающего, кроме того, инженерным образованием, такое качество рабочего глоссария, как полисемия, – важный ресурс. В то время как для неопытного переводчика без технического образования – это целая проблема.

При обучении профессионально ориентированному тексту следует помнить, что для технических текстов типичны такие слова или словосочетания, которые при переводе имеют устойчивый характер, т.е. специалист должен знать точный эквивалент их в русском языке. Например, эти слова могут быть образованы следующим образом:

1) состоящие из одного слова, но имеющие перевод, в основном, в виде словосочетания:

*a coolant* – смазочно-охлаждающая эмульсия;

*a dimmer* – реостат для регулирования силы света лампы;

2) составные словосочетания:

*low off-load losses* – минимум от потерь холостого хода;

*electrical breakdown* – электрический пробой.

Таким образом, процесс перевода профессионально ориентированных текстов сопряжен со значительными трудностями лексического выбора. Перевод можно считать компетентным, только если в отношении каждого термина, занесенного в глоссарии, переводчик может с уверенностью ответить на такие ключевые вопросы, как: 1) Что означает термин? 2) Из чего он состоит и где его границы? 3) Каким способом он образован? 4) В какой сфере употребляется? 5) С какими словами сочетается? 6) Каково его происхождение? 7) Как его описать?

Каждый из этих вопросов принадлежит к специфической области знания.

Обучение на данном этапе проводится на основе и общенаучного, и узкоспециального дискурса. К этому времени студенты должны обладать достаточно глубокими предметными знаниями и уметь осуществлять информационно-справочный поиск.

После того как студенты научились переводить самостоятельно жанры профессионально ориентированного текста, типичные для деятельности специалиста, имеющего высшее инженерное образование, следует переходить к последнему корректирующему этапу обучения.

Задачами данного этапа являются:

- исправление сделанного перевода с учетом разработанной стратегии и требований;
- сдача переведенного текста преподавателю.

Хочется отметить, что преподавателю необходимо разработать критерии оценки уровня сформированности переводческой компетентности, что способствует контролю усвоения знаний и умений в процессе обучения переводу. Предложенные критерии помогут уйти от субъективной оценки знаний студентов и объективно оценить результаты обучения. Разработанные критерии оценки могут также служить ориентиром для самооценки студентов в процессе обучения.

**Заключение.** Значение и роль обучения профессионально ориентированному переводу студентов неязыковых специальностей трудно переоценить. Научный и технический перевод – это средство межъязыковой коммуникации экспертов и ученых в их профессиональной сфере. Посредством научного и технического перевода (в нашем понимании – это перевод профессионально ориентированных текстов) происходит распространение знаний и технологий, благодаря чему исследователи, конструкторы и инженеры получают возможность работать над совместными проектами, а мы – пользоваться плодами реализации передовых идей. Поэтому можно вполне обоснованно заявить, что знания в области профессионально ориентированного перевода – один из незаменимых элементов двигателя научно-технического прогресса. А специалист в этой области – это квалифицированный инженер-переводчик не только по образованию, но и по призванию, потому что он «технолог текстов», чье мышление структурировано особым образом. Его основной инструмент – мастерство лексического выбора, т.е. навык поиска в техническом вокабуляре (словаре) языка таких соответствий терминам подлинника, чтобы точно передать смысл фразы, ее законченный образ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гавриленко, Н.Н. Программа-концепция подготовки переводчиков профессионально ориентированных текстов / Н.Н. Гавриленко. – М. : Науч.-техн. общ-во им. акад. С.И. Вавилова, 2011. – Кн. 3. – 122 с.
2. Татаринев, В.А. Методология научного перевода: к основаниям теориям конвертации / В.А. Татаринев. – М. : Московский лицей, 2007. – 384 с.
3. Иовенко, В.А. Практический курс перевода / В.А. Иовенко. – М. : Междунар. отношения, 2012. – 408 с.
4. Коньшева, А.В. Структура и содержание переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации / А.В. Коньшева // Инновац. образоват. технологии. – 2014. – № 3(39). – С. 19–25.
5. Коньшева, А.В. Межкультурный аспект профессиональной подготовки студентов технических специальностей / А.В. Коньшева // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2011. – № 7. – С. 2–8.
6. Мусин, И.Х. Социолингвистические аспекты речевого поведения в условиях двуязычия : автореф. ... дис. канд. филол. наук / И.Х. Мусин. – М., 1991. – 28 с.
7. Комиссаров, В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
8. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
9. Catford, J.C. Linguistic Theory of Translation / J.C. Catford. – Ldn., 1965. – 176 p.

Поступила 25.09.2015

#### TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATION TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES

A. KONYSHEVA

*The article describes the basic concepts of teaching professionally oriented translation to students of technical specialities. These regulations are based on the integrative approach. Integrative approach to learning transfer allows to exercise harmonious the training of future specialists based on professional knowledge and skills of students in their major field of study in non-language universities. The aim of education is the formation of professional competence of future translation non lingual specialist profile and its components. The aim of education is the formation of professional translation competence of future non lingual specialist profile and its components. When forming this competence there are four phases of training: vocational guidance, analytical, synthesizing and correcting. Directly, the teaching process bases on didactic (common for training in high school) and methodical (specific for teaching foreign language) principals. Common-didactic and methodical principles of teaching in many respects determine the methodology of teaching professionally oriented texts.*

УДК 811.133.1'34 (045)

**ПРОСОДИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ  
НА ПРИМЕРЕ ЖАНРА УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ**

**И.В. ПАНТЕЛЕЕВА**

*(Минский государственный лингвистический университет)*

*Анализируются просодические средства актуального членения во французском дидактическом дискурсе на примере жанра учебной лекции. Актуальное членение в рамках данного исследования понимается как многокомпонентная коммуникативная структура, имеющая градуальную организацию и состоящая из повествовательной рамки, темы, ремы. В теме различаются два компонента: тематическая рамка и логическое подлежащее. Рассматривается просодическая вариативность тематического компонента, являющаяся результатом взаимодействия структурной и функциональной составляющих в жанре учебной лекции. Просодическое воплощение выявленных автором структурных вариантов тематического компонента связывается в т.ч. с воздействием коммуникативно-прагматического фактора. Делается вывод об отсутствии абсолютной закреплённости за тематическим компонентом прототипического восходящего мелодического контура. Потребность в экспрессивности при сообщении учебной информации способствует появлению определенного репертуара экспрессивных мелодических схем, особая роль в которых отводится нисходящему контуру.*

**Введение.** Задачей исследования явилось изучение роли просодии в актуальном членении (АЧ) и формировании целостной коммуникативной структуры учебной лекции как жанровой разновидности дидактического дискурса. Новизна работы заключается в использовании дискурсивного подхода к анализу просодических средств выражения компонентов АЧ, который позволяет рассмотреть отдельные составляющих АЧ как соответствующих прагматическим целям дидактической коммуникации.

При анализе устного дискурса многие исследователи обращаются к проблеме членения речевого потока на смысловые единицы, изучению способов передачи коммуникативного намерения говорящего и поиску просодических средств передачи смысла в процессе устного речевого общения [1, 2, 3, 4]. Коммуникативно-содержательная структура устного дискурса находит отражение в актуальном членении, ведущая роль в выражении которого принадлежит просодии.

Изучение просодических средств АЧ происходит как на формально-структурном [5], так и на функциональном уровне [2, 4, 6, 7, 8, 9, 10]. В современных исследованиях АЧ понимается как коммуникативная структура высказывания, имеющая градуальную организацию: наряду с первым уровнем градации – делением на первый (рему) и второй (тему) информационно-коммуникативные планы – выделяется второй уровень, отвечающий за организацию элементов внутри тематического и рематического компонентов, который при этом не нарушает дихотомический принцип актуального членения [4]. Кроме того, в коммуникативной структуре высказывания за пределами темы и ремы выделяются дополнительные компоненты, отвечающие за более полное отражение соотношения содержащихся в высказывании элементов, передачу/перехват инициативы, привнесение в высказывание различных модальных оттенков [1, 2].

Согласно теории организации дискурса, разработанной Л. Данон-Буало и М.-А. Морель на материале французского языка, устная речь содержит в своем составе три дискурсивных элемента – речевых отрезка, имеющих определенную просодическую, морфосинтаксическую и повествовательную структуры: повествовательную рамку, тему и рему, при этом подчеркивается, что только рема является обязательным компонентом [2]. Повествовательная рамка может содержать связующий компонент (1) и показатели модальности (2):

*Mais (1) vous avez voulu (2) savoir comment on pouvait se rendre utile [2, с. 28].*

В теме различают два компонента: тематическую рамку – конструкцию, позволяющую ввести перед ремой сегмент, осуществляющий упорядочивание компонентов в последующей ремной части (3), и логическое подлежащее (4):

*Entre autre dans les hôpitaux (3) il y a des enfants (4) qui attendent des visites... [2, с. 28].*

С точки зрения информативной ценности рема играет более важную роль в дискурсе: именно с ней связано поступление (относительно) новой информации. Однако с функциональной точки зрения элементы тематического компонента обеспечивают реализацию намного более широкого спектра коммуникативных микрозаданий во внутреннем строении дискурса. Низкая информативная нагруженность элементов темы позволяет использовать их в качестве «фундамента», на котором говорящий выстраивает аргументацию, содержащуюся в рематическом компоненте, обеспечивая таким образом связь высказы-

ваний с предыдущим контекстом, скрепляя части дискурса, передавая модально-эпистемические нюансы, способствуя его линейному развертыванию. Именно тема является элементом, через который следует анализировать механизм смысловой связности (когезии) в дискурсе.

Как известно, структура тематического компонента является переменной величиной [1, 2]. Представляется, что ее вариативность, а также соотношение ее объема с объемом ремы в значительной мере определяются типом и жанром дискурса. В дидактическом дискурсе помимо связности, обеспечивающей логичность и строгость изложения материала, к общей задаче говорящего добавляется обеспечение его «передаваемости», предполагающей распределение информации, ее подачу порциями, постоянное чередование известной и неизвестной информации, повторы и семантические акценты, за счет которых новое знание постоянно перебивается старым. Неотъемлемой частью дидактического дискурса является экспрессивность, которая может быть выражена в любом из компонентов коммуникативной структуры высказывания. Все эти особенности обуславливают, как представляется, специфику просодической организации тематического компонента в дидактическом дискурсе.

Экспериментальный корпус включал учебные лекции, отобранные с сайтов французских университетов, в исполнении четырех профессоров. Продолжительность звучания лекций, представлявших собой чтение подготовленного текста, составила 60 минут. Коммуникативная структура фрагментов анализировалась в рамках теории, предложенной Л. Данон-Буало, М.-А. Морель. В результате на основании лексико-синтаксического и логического критериев были выделены следующие компоненты: повествовательная рамка, тема, внутри которой различались тематическая рамка и логическое подлежащее, и рема.

**Основная часть.** Анализ просодической структуры лекций показал, что просодическое членение не всегда совпадает с границами вычлененных компонентов, в частности, тема не во всех случаях просодически обособлена. С точки зрения просодического членения тематический компонент представлен следующими вариантами: 1) тема образует отдельную просодическую синтагму, ограниченную паузами, или несколько синтагм; 2) тема просодически полностью включается в тематическую синтагму; 3) тема состоит только из логического подлежащего и просодически включается в тематическую синтагму, но выделяется ударением; 4) в тематическую синтагму включается элемент(ы) следующей за ней ремы, причем тема содержит оба компонента: тематическую рамку и логическое подлежащее; 5) тематический компонент образует одну синтагму с повествовательной рамкой; 6) в тематическую синтагму включаются повествовательная рамка и элемент ремы.

Полное просодическое присоединение темы к реме обусловлено структурным фактором и затрагивает темы, выраженные местоимением (пример 1).

(1) *{Ils}* [*tra* 'versent des secteurs 'différenciés de<sup>l</sup> la vie so'ciale!<sup>l</sup> (св) >et'<sup>l</sup> peuvent concerner aussi >bien<sup>l</sup> des prestations de services!<sup>l</sup> cou/rantes!<sup>l</sup>(cu)...]<sup>1</sup>

Другие случаи несовпадения границ компонентов актуального и просодического членения связаны с воздействием коммуникативно-прагматического и/или структурного факторов.

Развернутая синтаксическая структура темы (наличие двух и более определяющих) способствует ее выделению в отдельную просодическую синтагму (пример 2), а в случае усложнения синтаксической структуры приводит к образованию нескольких синтагм (от двух до семи).

(2) *{La 'hiéararchie qui se met en place }* (cu) [*ne peut cependant 'ja /mais!<sup>l</sup>(св) re'mettre!<sup>l</sup> 'durablement!<sup>l</sup> en que /sion!<sup>l</sup> (св) le principe précé'dent qui est celui de l'égalité théo /rique!<sup>l</sup>(cy) des citoyens!<sup>l</sup>(ну).]*

Дробное членение тематического компонента необходимо для детализации важной информации, выделения сильной для восприятия позиции, облегчения восприятия (пример 3).

(3) *{L'i'dée d'exposer une oeuvre 'd'art!<sup>l</sup> (cu) ou de 'décorer une 'place ou une 'maison!<sup>l</sup> (св) avec une 'belle statue!<sup>l</sup> (cy) [est 'totalemt étrangère à la 'mentalité' >grecque!<sup>l</sup> (cy) au moins!<sup>l</sup>(cy) avant l'époque hellénis /tique!<sup>l</sup> (cy).]*

Выделение однословной темы в самостоятельную синтагму связано, как правило, с актуализацией дополнительных компонентов коммуникативной структуры, таких как противопоставление, контраст, эмпфаза (примеры 4, 5).

(4) *A la différence de l'art égyptien, par exemple, 'qui se caractérise par un maintien millénaire!<sup>l</sup> des formes et des styles,<sup>l</sup> {l'art grec!<sup>l</sup>(cy) [ne 'supporte pas!<sup>l</sup> (св) la répétition!<sup>l</sup> (ну).]*

(5) *{Alva'res!<sup>l</sup> (cy) } [cherche un port à l'abris des tempêtes...]*

<sup>1</sup> Здесь и далее для обозначения темы используются фигурные скобки, для обозначения ремы – квадратные скобки; длительность пауз обозначается: || – сверхдолгая пауза, | – долгая пауза, || – средняя пауза, | – краткая пауза; дидактическое ударение – ('), эмфатическое ударение – (""); уровень и интервал тонального движения обозначается буквами: с – средний, св – средневысокий, н – низкий, у – узкий, ш – широкий.

В других случаях однословная тема, состоящая из логического подлежащего, образует одну просодическую синтагму с ремой, но при этом, как правило, выделяется акцентно-мелодическими средствами (пример 6).

(6) *{Le 'corps} [est une tige très /fine // (cu) presque tou'jours exactement /cylin \drique] (св) // {les oreilles} [sont très /grandes // (св) {et le mu \seau} // (cy) [est tiré' comme en /trom \pette] (св).]*

Присоединение начального элемента ремы к тематической синтагме, в которую включаются оба элемента темы, обусловлено исключительно коммуникативно-прагматическим фактором, т.е. необходимостью семантических акцентов на информативно важном элементе ремы. Как правило, тема при этом дробится, а в тематическую синтагму включается полностью сказуемое (пример 7) или глагол-связка (пример 8).

(7) *{ 'Dans ce travail // (св) qui concerne l'en'semble des institutions publiques et de droit public "français // (cy) la notion de service public} [a jou'é un 'rôle détermi\nant // (cy).]*

(8) *{Au dix neuvième siècle // (cy) l'Angleterre } [est la ' (св) grande pu\ssance (cy) mondiale // (cy).]*

В исследованном материале повествовательная рамка преимущественно представлена связующими компонентами двух видов: текстуальными коннективами, выполняющими функцию связи внутри дискурса (*mais, et, cependant, car, ensuite...*), и интерактивными коннективами, осуществляющими связь со слушающим (*retenez que, je vous rappelle que, souvenez-vous de...*). Присоединение «слева», т.е. включение повествовательной рамки в тематическую синтагму, характерно для связующих компонентов и обусловлено их семантикой и функцией. Так, в тематическую синтагму входят в качестве атонического элемента текстуальные коннективы только в том случае, когда они используются исключительно для обеспечения связности текста (пример 9).

(9) *Et { cette ambiguïté du statut} // (cy) [a longtemps donné' à ses habitants un sentiment' d' indépendance // aussi bien' vis à vis du Portugal // que vis à vis // de la Chine].]*

Другой тип связующих компонентов – интерактивные коннективы, в отличие от текстуальных, выделяются в отдельную синтагму и используются исключительно с коммуникативно-прагматической целью: указать на важную информацию, придать диалогичность общению в ситуации передачи знаний ввиду отсутствия прямого контакта со слушающим (пример 10).

(10) *'Retenez que! {l'é'mulation (св) // qui constitue cette 'caractéristique "essentielle de la culture /grecque} // (cy) [constitue une explication histo /rique // (св) beaucoup plus satisfai \sante (ну) au changement des \formes // (св)...]*

Просодическое присоединение к теме одновременно повествовательной рамки и части ремы связано, как показывает исследованный материал, с одновременным выполнением нескольких функций: обеспечением связности дискурса и семантическим выделением следующего за тематической синтагмой элемента ремы (пример 11).

(11) *Et {l'en'semble} ['forme >la' 'première université' (cy) occidentale en Asie où l'on enseigne les sciences des grandes academies de l'Europe.]*

Аудитивный анализ мелодической структуры лекций показал, что в целом для просодически обособленных тематических компонентов характерно преимущественное употребление прототипического восходящего тонального контура (71%), указывающего на незавершенность, установку говорящего на развитие мысли, включение содержания в последующую ремю в качестве опоры (пример 12).

(12) *{Les chevaux argiens} // (св) [sont >eux' 'particulièrement >trapus // (cy) et conçus' (cy) autour des volumes' 'arron/dis // (св) des /cuisses // (cy) et des épaules / (ну).]*

Менее частотным оказываются нисходящий (24%) и ровный (5%) контуры. Эта тенденция наблюдается не только в односинтагменных (77%), но и в многосинтагменных (67%) просодически обособленных темах, несмотря на «изломанность» их мелодического рисунка, связанную с появлением ровных и нисходящих контуров. Употребление нисходящих контуров в многосинтагменных темах порождает целый репертуар экспрессивных мелодических схем<sup>2</sup> (табл. 1).

Таблица 1 – Виды мелодических схем в просодически обособленном тематическом компоненте

Кол-во синтагм в теме	Мелодическая схема						
	В	Н	Р				
1	В	Н	Р				
2	ВН	НВ	ВВ	НН	РВ	ВР	
3	ВВВ	ВНВ	НВВ	ННВ	РРВ	ННН	ВНН
4	ВВВВ	ВВНВ	НННВ	ВНВН	ВВВН	РРНН	
5	НРНВВ						
6	ВВВВНВ						
7	ВВВВВВ	НВВНННВ					

<sup>2</sup> Буквами В, Н, Р обозначаются восходящий, нисходящий и ровный контуры.

В тематических синтагмах, где конечным оказывается восходящий контур со значением сопоставляющей незавершенности (с терминальным тоном среднего или средневысокого уровня широкого интервала), действует правило линейной адаптации – чередования восходящих и нисходящих контуров: НВ, ВНВ, ВВНВ (пример 13).

(13) *{'Dans un état fédéral tout d'a>bord' (cy) l'autonomie' (cwy) des états /membres } (cu) ['peut être limitée' (cwy) en /droit' (cy) ou en /fait' (cy).]*

Многосинтагменная тема может завершаться нисходящим контуром (ВНВН, ВВН) В таких случаях нисходящий контур, основное значение которого можно сформулировать как «определенность», «точность», «категоричность», оформляет ядро/ядра темы или указывает на важный элемент, который последует в находящейся за темой реме (пример 14).

(14) *{La 'mentalité' /agonistique' (cwy) notion de 'compétition' (cy) [est au 'coeur' même' (cy) de la 'cité grecque' (ny).]*

Место нисходящего контура зависит от односинтагменного или многосинтагменного характера обособленной темы и расположения фокуса в структуре тематического компонента, определяемого интенцией говорящего.

При соединяющей незавершенности все синтагмы темы в точности воспроизводят мелодический рисунок первого члена. Это наблюдается при однородных подлежащих и при перечислении (пример 15).

(15) *{Le géométrie' (cwy) et l'oriental' /sant' (cy) [doivent leurs noms' (cwy) à des motifs représentés sur la céramique par e >xemple (ny).]*

Полное просодическое включение тематического компонента в рематическую синтагму превращает его в атонический элемент ремы. Однако если сама атоническая тема не получает соответствующего мелодического оформления, то синтагма, в которую она попадает в многосинтагменной реме, характеризуется, как правило, прототипическим восходящим контуром со значением незавершенности. В таких случаях представляется возможным говорить о компенсаторном «перемещении мелодии» с темы на рематический компонент (пример 16).

(16) *{Elle} [cherche'ra à créer un 'style spécifique' (cwy) qui se 'reconnait' (cny) et per>met' (cny) d'affirmer son identité' (cny) /etc' (ny).]*

Вместе с тем, в такого рода синтагмах наблюдаются и нисходящие контуры. Они появляются в тех случаях, когда входящий в них элемент ремы является ее ядром (пример 17).

(17) *{Il} [révèle' (cy) en effet' [des fragmentations' (cy)...]*

Односинтагменные ремы, включающие атоническую рему и находящиеся в конечной позиции во фразе, в подавляющем большинстве случаев произносятся с нисходящей мелодией (пример 18).

(18) *Car {depuis les a>nnées' /quatre-vingt' (cwy) les Chinois } [Abougent' (cwy) fils] [se /dé /placent' (cwy).]*

Просодическая синтагма, в которую входит состоящая из логического подлежащего тема и элемент ремы, может иметь как восходящий, так и нисходящий мелодические контуры. Восходящий контур служит в одних случаях показателем незавершенности высказывания (пример 18), в других – связан с составом ремы и употребляется, в частности, в неконечных синтагмах однородных членов ремы (пример 19).

(18) *{Cette 'lutte} [commence' (cu) 'dès le quatorzième /siècle' (cy).]*

(19) *{La cathédrale} [est attenante à un collège universitaire' (cu) une bibliothèque' (cwy) une imprimérie... (cy).]*

Частая встречаемость в таких случаях нисходящего контура связана с желанием говорящего подчеркнуть важный элемент, находящийся в реме (пример 20).

(20) *{La 'Chine} [voulait devenir' (cu) un pays moderne (cy).]*

При распространенной структуре темы тематическая рамка просодически отделяется от логического подлежащего, а само подлежащее объединяется с ремой или ее частью. При просодическом объединении всей ремы с логическим подлежащим синтагма является носителем рематического (нисходящего) тона (пример 7), а при присоединении только элемента ремы – носителем тематического (восходящего) тона (пример 8). Оба вида тонального контура выполняют свойственную им функцию маркирования неконечных и конечных синтагм во фразе, несмотря на несовпадение просодического и синтаксического членения.

Мелодическое оформление синтагм, содержащих два дискурсных сегмента (повествовательную рамку и тему), и синтагм, состоящих из трех дискурсных сегментов (повествовательной рамки, темы и рематического компонента), зависит от структуры темы/реммы и коммуникативного намерения говорящего. Так, актуализация темы на мелодическом уровне происходит, в целом, за счет восходящего тонального движения (примеры 9 и 11), при условии, если в теме не содержится ее фокализированный элемент, являющийся носителем нисходящего контура (пример 21).

(21) *Et {les 'contesta\|tions'/(св) que dé\|clenche l'affer\|mage}}(cu) [contribuent à dégager les grands 'traits' du >droit' (cy) de ce type de con \trat/(ну).]*

Если в реме содержится фокализированный элемент, то и в случае многокомпонентной просодической структуры синтагмы выбор говорящего также осуществляется в пользу нисходящего тонального контура (пример 22).

(22) *Et { au\|cun} [ne pouvait main\|tenir' (cy) indé\|finiment son autori\|té sur les \autres(сн).]*

**Заключение.** Проведенное на материале французских учебных лекций исследование позволило сделать следующие выводы:

1) специфика просодической организации коммуникативной структуры в жанре учебной лекции связана с целями дидактического дискурса: информированием и воздействием. В задачу говорящего входит передача информации научного порядка в доступной для усвоения слушающим форме;

2) просодическое оформление тематического компонента как элемента второго информационно-коммуникативного плана является результатом взаимодействия структурной и функциональной составляющих. Их различное соотношение порождает вариативные модели просодически обособленного и необособленного тематического компонента;

3) относительная закрепленность за тематическим компонентом прототипического восходящего мелодического контура не носит характера жесткой зависимости. Исследованный материал свидетельствует о достаточной частотности нисходящих контуров как для просодически обособленных, так и просодически необособленных тематических компонентов, употребление которых объясняется потребностью в экспрессивности при сообщении учебной информации, стремлением сделать эту информацию «передаваемой»;

4) просодия является одним из средств выражения актуального членения и, как результат, передачи смысла сообщения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Халдояниди, А.К. Интонационные показатели тема-рематической организации высказывания (на материале русского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А.К. Халдояниди ; Том. гос. ун-т. – Томск, 2002. – 18 с.
2. Morel, M.-A., Danon-Boileau, L. Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral / M.-A. Morel, L. Danon-Boileau. – Paris : Ophrys, 1998. – 292 p.
3. Янко, Т.Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте / Т.Е. Янко. – М. : Языки славянских культур, 2008. – 312 с.
4. Rossi, M. L'intonation, le système du français: description et modélisation / M. Rossi. – Paris : Ophrys, 1999. – 237 p.
5. Распопов, И.П. Актуальное членение предложения: На материале простого повествования преимущественно в монологической речи / И.П. Распопов. – Уфа : Башк. гос. ун-т, 1961. – 164 с.
6. Lacheret-Dujour, A. La prosodie du français / A. Lacheret-Dujour, F. Beaugendre. – CNRS éditions : Université du Michigan, 1999. – 353 p.
7. Матезиус, В. О так называемом актуальном членении предложения / В. Матезиус // Праж. лингвист. кружок : сб. ст. / сост. Н.А. Кондрашов. – М. : Прогресс, 1967. – С. 239–245.
8. Фирбас, Я. Функции вопроса в процессе коммуникации / Я. Фирбас // Вопросы языкознания. – 1972. – № 2. – С. 55–65.
9. Николаева, Т.М. От звука к тексту / Т.М. Николаева. – М. : Языки рус. культуры, 2000. – 680 с.
10. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 368 с.

Поступила 11.11.2015

### THE PROSODIC STRUCTURE OF THEMATIC COMPONENTS IN FRENCH DIDACTIC DISCOURSE AT THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL LECTURES GENRE

I. PANTSIALEYEVA

*Annotation: In the article the prosodic means of actual phrase segmentation in the didactic discourse through the genre of academic lecture are examined. The actual phrase segmentation is viewed as a multi-component communicative structure including narrative frame, theme, rheme organized gradually. The prosodic variation of the theme which is composed of thematic frame, logical subject is the result of structural and functional parts interaction. in the academic lecture. Several prosodic variants of thematic structure are defined. The study revealed that the theme has no absolute prototype of the rise pitch pattern. The necessity of expressivity while lecturing information provides some repertory of expressive melodic figures where the fall pitch is of particular importance.*

УДК 372.8

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКИХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗАДАНИЙ****Е.М. ЧЕБОТАРЁВА***(Полоцкий государственный университет)*

*Рассматривается система проблемно-творческих культуроведческих заданий, способствующих формированию социокультурных умений публичной речи студентов. Данная система заданий направлена как на обучение технологии подготовки публичного выступления, так и на учет социокультурных особенностей и различий, характеризующих сопоставимые типы публичных выступлений в двух культурах.*

**Введение.** Изучение любого иностранного языка в высшей школе нацелено на культурное обогащение и профессиональное развитие личности.

В современных условиях иностранный язык должен оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся эмоционально-зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и практического применения информации [1].

Процесс становления личности обучающегося невозможно рассматривать в отрыве от тех форм общения, в которых она проявляется. Одна из таких форм – особая форма устного профессионального общения – презентационное выступление. Сегодня презентационное выступление используется представителями различных областей с целью освещения своей деятельности, результатов исследований, научных достижений.

По мнению специалистов в области современной деловой риторики и методики преподавания иностранных языков [2, 3, 4], презентация или презентационное выступление должно рассматриваться как жанр публичного выступления в сфере делового общения. Б.Ц. Бадмаев [5], И.А. Зимняя [6], С.Ф. Иванова [7], А.А. Леонтьев [8] и другие ученые акцентируют внимание на коммуникативном характере публичной речи. Презентация – один из видов публичной речи, следовательно, представляет собой процесс двусторонней коммуникации между докладчиком (презентующим) и аудиторией. Она гармонично сочетает элементы подготовленного монолога и спонтанных, но регулируемых докладчиком элементов диалога или дискуссии. Презентация структурирована и представлена целевой аудитории в соответствии с интенциями презентующего, а также ожиданиями и потребностями аудитории.

Презентационное выступление можно рассматривать как вид учебной деятельности в процессе обучения иностранному языку студентов вуза [9]. Умения подготовки и проведения презентационных выступлений признаются важнейшей составляющей профессиональной компетентности. Многие вузы проводят студенческие научные конференции на английском языке, целью которых является предоставление возможности будущим специалистам и молодым ученым реализовать навыки и умения практического владения английским языком в ситуациях иноязычного профессионального и научного общения: делать сообщения и доклады на английском языке, обсуждать темы, связанные с научной работой студентов и аспирантов. Для продуктивного обучения иноязычным презентациям представляется целесообразным разработать учебно-методическое пособие, знакомящее студентов с процедурой выступления на научно-практической конференции; включающее рекомендации по содержанию и форме публичного выступления и последующей дискуссии по теме доклада; ориентирующее студентов на учет вербальных и невербальных особенностей англоязычного публичного выступления.

**Социокультурные умения публичной речи студентов вуза.** Рассмотрим этапы публичного выступления. Мы опираемся на утверждение А.А. Леонтьева о том, что любая речевая деятельность как дериват мыслительной имеет трехфазную структуру: 1) ориентировка в условиях деятельности и ее планирование; 2) осуществление деятельности; 3) контроль – оценка ожидаемых и реально полученных результатов [8]. Следовательно, можно рассмотреть публичное выступление как деятельность, осуществление которой происходит также в три этапа: первый этап – подготовительный, направленный на а) ознакомление с организационными требованиями к участию в конференции, б) исследование особенностей целевой аудитории, в) подготовку содержания и структуры выступления; второй – деятельностный, в ходе которого происходит проведение публичного выступления, и третий – заключительный, подразумевающий рефлексия в отношении публичных выступлений, проводимых представителями родной и иноязычной культуры.

В обучении данному виду деятельности необходимо делать акцент не только на овладении технологией презентационных выступлений, но и учитывать социокультурные особенности, характеризующие англо-американское речевое поведение. Усвоение только формы иностранного языка без учета культурного компонента его значения, по мнению Г.В. Елизаровой [1], ведет к поведению, отражающему собственные культурные нормы обучающегося и входящему в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка. Индексальный по своей природе культурный компонент значения присутствует в усваиваемом обучающимися языковом и речевом материале в лексических единицах, грамматических структурах, отдельных речевых актах, дискурсе.

Мы придерживаемся классификации Г.А. Павловской, которая подразделяет социокультурные умения, формирование которых необходимо для продуцирования иноязычных публичных выступлений, по трем взаимообусловленным группам: когнитивные, операциональные и оценочно-рефлексивные [4].

Когнитивные умения включают: 1) умение анализировать информацию социокультурного характера с целью создания социокультурного портрета целевой аудитории; 2) умение планировать содержание и структуру выступления с учетом социокультурных норм построения публичных выступлений, существующих в культуре целевой аудитории (например, выбирать и формулировать актуальные для аудитории темы выступления; осуществлять подбор материала и форму выступления по заданной теме; создавать доклады, отвечающие требованиям связности, логичности, аргументированности, выразительности, содержательности, адресованности, краткости, убедительности, соблюдения контакта с собеседником).

К операциональным умениям относят: 1) умение осуществлять эффективную коммуникацию на всех этапах публичного выступления, учитывая стереотипы вербального и невербального поведения целевой аудитории (например, грамматически, лексически и стилистически грамотно продуцировать выступления; эффективно использовать изобразительно-выразительные средства – метафору, риторические вопросы, аллегория, гиперболу и т.д.; применять релевантные художественные средства оформления выступления – цитаты, анекдоты, стихотворения; варьировать тон голоса и выбирать правильный темп речи; контролировать свое неречевое поведение в процессе проведения выступления, т.е. использовать правильную жестикуляцию, зрительный контакт с аудиторией для акцентирования внимания слушателей, создания дружественной атмосферы и т.д.); 2) умение использовать формулы традиционного речевого этикета (например, стимулировать аудиторию к постановке вопросов и прояснению сложных моментов; задавать вопросы и давать необходимые пояснения для предотвращения коммуникативных сбоев; поддерживать и вежливо оканчивать речевое взаимодействие с аудиторией); 3) умение минимизировать социокультурные погрешности, характерные для русских студентов, выступающих с речью в условиях межкультурного общения; 4) умение оформлять презентации с учетом возможностей Power Point.

Оценочно-рефлексивные умения включают: 1) умение анализировать публичное выступление представителей родной культуры с целью выявления социокультурных погрешностей, которые могут вызвать недопонимание в условиях межкультурного общения, включая умения самоанализа; 2) умение оценивать вербальное и невербальное поведение представителей родной и иноязычной культуры в ходе проведения публичного выступления.

Средствами формирования социокультурных умений публичной речи студентов явились разработанное нами учебно-методическое пособие «Presentations at International Conferences», а также аутентичные учебники по подготовке презентаций на английском языке, включающие аудио- и видеоматериалы презентационных выступлений [9, 10, 11], учебно-технические средства (аудио- и видеоматериалы на цифровых носителях, мультимедийное оборудование).

Учебно-методическое пособие включает следующие темы:

1. Attending a conference. Presenting to an International Audience (Особенности процедуры выступления на международной научной конференции) – Анализ образцов программ международных конференций, составление заявок на участие в конференции. Представление отчета о конференции. Лексика: слова и выражения, связанные с организационными требованиями к участию в конференции и особенностями целевой аудитории.

2. Making a start (Вводная часть презентации) – Элементы вводной части. Представление вводной части доклада. Лексика: слова и выражения для представления говорящего и темы доклада.

3. Outline and transitions (Связующие элементы текста презентации) – Организационные особенности проведения презентации. Письменное представление связного текста. Лексика: слова и выражения для смысловой связки текста доклада.

4. The right kind of language: spoken English versus written English (Эффективная манера говорения: свободное говорение или чтение письменного текста?) – Способы представления доклада без опоры на письменный текст. Лексика: выражения представления материала в личной или безличной форме.

5. Visual aids (Наглядный материал) – Разработка эффективного наглядного материала. Отработка навыков и умений его представления. Лексика: слова и выражения для описания графиков, таблиц, схем.

6. Body language (Язык жестов) – Сущность и значение языка жестов. Лексика: языковые средства привлечения внимания.

7. Conclusions (Завершающий этап презентации) – Способы и методы эффективного завершения сообщения. Отработка структуры финальной части выступления. Лексика: языковые средства завершения презентации.

8. Question time (Вопросы и ответы) – Участие в работе международной конференции: дискуссии, вопросы, высказывание своего мнения. Моделирование ситуаций. Лексика: фразы и выражения, необходимые для ответов на вопросы аудитории.

9. Giving and evaluating a presentation (Выступление на выбранную тему. Оценка качества презентации) – Представление доклада-презентации на английском языке. Самооценка своего выступления и взаимооценка презентаций с точки зрения продуктивности межкультурной профессиональной коммуникации. Использование алгоритма оценки презентации.

**Система заданий и упражнений, направленная на обучение публичному выступлению в инокультурной аудитории.** Освоение каждой из вышеперечисленных тем осуществляется обучающимися в процессе выполнения разных типов заданий и упражнений, позволяющих формировать умения публичных выступлений.

Подготовительные тренировочные упражнения направлены на автоматизацию языкового материала вне речевой деятельности. Они включают упражнения на имитацию, видоизменение предложений (подстановки, расширение, сокращение предложений и др.), синонимические и антонимические замены, комбинирование и группировку (слов, предложений, речевых формул), конструирование и образование по аналогии, вопросно-ответные упражнения и др. Недооценка роли упражнений этого вида неизбежно приводит к плохой сформированности иноязычных навыков и, как результат, большому количеству ошибок в речи студентов.

Коммуникативные упражнения способствуют выработке умений формировать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Это упражнения на видоизменение текста-образца, порождение самостоятельного высказывания с помощью вербальных опор (ключевых слов, плана, тезисов, заголовков) или с опорой на изученную тему, просмотренный аудиоматериал. Эффективными способами развития подготовленной речи являются различные формы пересказа, сокращение или расширение заданного речевого материала, составление плана прочитанного или прослушанного текста и др. В случае неподготовленного высказывания учащийся демонстрирует умение обосновывать собственное суждение или отношение к фактам, оценивать прочитанный или прослушанный материал, участвовать в дискуссиях, диспутах и беседах за круглым столом, решая коммуникативно-мыслительные задачи без затрат времени на подготовку [12]. Приведем некоторые типы заданий, подводящих студентов к продуцированию публичной научной речи: identifying the problem of the text, naming the topic of each paragraph, making an outline of the text, identifying true and false statements, paraphrasing, mind-mapping, information transfer, oral reporting, summarizing, discussion, problem solving, making a mini-presentation и т.п.

Так как разработанное нами учебно-методическое пособие направлено в первую очередь на учет социокультурных особенностей публичной речи, то в нем доминируют проблемно-творческие культуроведческие задания. Система социокультурных заданий включает познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры, учебные дискуссии, в т.ч. междисциплинарные, и познавательно-исследовательские учебные проекты [4, 13]. Система социокультурных заданий целенаправленно ориентирована на достижение и коммуникативных целей обучения и личностно формирующих, т.е. способствующих интеллектуально-творческому и нравственному развитию личности в контексте развития культуры общения и познания. Выполнение социокультурных заданий позволяет обучающемуся принимать взгляды и опыт иной культуры, не теряя собственной национальной идентификации и самоуважения, формирует умение вырваться из своей монолингвальной и монокультурной оболочки с тем, чтобы оценить другую культуру, соотнести ее с личными знаниями и опытом как выражением своей культуры, что помогает лучше понять самого себя во взаимосвязи с миром.

Система проблемных социокультурных заданий включает:

1) задания на анализ социокультурной информации об особенностях целевой аудитории.

Например:

*Three presenters from China, the UK and the USA talk about their strategies for successful presentations. Their tips have been messed up. Guess who each of the passages might belong to and explain what makes you think so.*

Read the comments by American professors on Russian students and place them under the following headings: *Use of the English Language; Contact with the Audience; Non-verbal Behaviour*. Write a list of *Dos and Don'ts* for a Russian presenter who is going to give a presentation to an American audience.

2) задания на анализ и интерпретацию ситуаций социально значимого общения. Например:

*Don't you think that how you begin your presentation depends on how formal the situation is? The phrases below, representing two approaches of introducing – a formal and a less formal one, are scattered. Divide them into two groups. Now read a sample introduction. Find the phrases with the help of which the author appreciates the audience and creates a positive emotional atmosphere. Comment upon his approach.*

3) задания на обучение технологии подготовки публичного выступления. Например:

*Read the first part of a presentation delivered by the director of ... and complete the box of useful "signposts" with the phrases in italics. Topic ... Relevance of topic ... Parts and sequencing ... Visual Aids ... Time ... Questions ... Transition to the main part*

*Spoken and written English are different in many ways. How aware are you of the difference? Read the sentences below and make them easy for your listeners to understand.*

4) задания на выявление социокультурных традиций в манере построения публичного выступления. Например:

*Read the excerpts from two presentations below. The first presentation was made by a Russian scientist, the second one was delivered by an English politician. While reading pay attention to the use of personal pronouns "I" and "we". What is the function of each pronoun in each case? Get ready to comment upon the differences you have noticed.*

5) задания на предотвращение и коррекцию социокультурных ошибок, характерных для русскоязычных докладчиков. Например:

*Using idioms you can make your presentations more expressive. On the other hand, idioms frequently cause misunderstanding in different cultures. Read the story below and say: how it happened that negotiations failed; whether you have ever come across or have heard of similar problems; what do you think should be done to avoid such difficulties.*

6) задания на подготовку и использование наглядного материала публичного выступления в инокультурной аудитории. Например:

*Comment on the following slides. Use phrases introducing visual and highlighting information.*

*Study the situation and choose the most appropriate answer. Explain your choice. The presenter (American) demonstrates a set of pictures. The listeners (Arabian) signal to the presenter that the pictures don't make any sense to them. Why? a) the pictures should have been presented from the left to the right; b) the presenter should have explained the meaning of the pictures before showing them; c) the pictures should have been presented from the right to the left; d) the presenter should have started with the key picture.*

7) задания на вовлечение обучающихся в непосредственное публичное выступление в условиях смоделированного и реального межкультурного общения. Например:

*Work in pairs. Think of a topic you both know well. Work separately to write four questions about the topic. Then use a chart to practice asking and answering your questions.*

A. Ask a 'polite' question. → B. Postpone the question. Or B. Avoid giving the answer.

B. Say that you don't understand.

Ask to repeat.

↓

A. Repeat your question → B. Admit you don't know the answer.

using other words.

↓

B. Thank 'A', for the question.

Answer the question,

check that 'A' understands

your answer.

*Present the opening of your speech at an "Animal Liberation" meeting, attacking the way animals are used and abused by human beings: in sport, circuses, etc. Pay attention that you include special "hooks" to attract the audience (referring to a problem technique, amazing facts or a personal story/anecdote technique). Evaluate each other's performances using the Evaluation List.*

Таким образом, данная система социокультурных заданий направлена на сравнение традиций в подготовке и проведении публичного выступления в родной и инокультурной среде; позволяет обучающимся выявить возможные причины сбоев в ходе межкультурной коммуникации; учит видеть ситуацию с точки зрения представителей иной культуры и повысить свою межкультурную чувствительность.

Как показывает практика обучения публичным выступлениям на иностранном языке, одним из наиболее сложных моментов для обучающихся в данном процессе является оценивание публичных

выступлений преподавателем и другими членами группы. Поэтому необходимо устранить психологические барьеры страха у обучающихся путем создания благоприятного микроклимата в учебной группе. Очевидно, что благоприятный психологический микроклимат в группе и успехи обучающихся напрямую зависят от системы оценивания публичных выступлений, которую выбирает педагог. В связи с этим оценивание преподавателем публичных выступлений обучающихся и их самооценка должны носить позитивный характер. Как отмечает О.Ю. Попова, большинство студентов готово к конструктивной критике своих выступлений, однако предпочитают получать все замечания не публично, а лично и в письменном виде (на оценочных листах) [3].

Приведем пример оценочного листа.

Таблица – Образец оценочного листа

STUDENTS	POINTS	ST 1	ST 2
SYSTEM	10		
introduction			
ending			
connections			
relevance			
length			
MANNER	10		
audience contact			
interest			
confidence			
BODY LANGUAGE	10		
stance and posture			
hands			
eye contact			
movement			
facial expression			
appearance			
VISUAL AIDS	10		
number			
design			
relevance			
use			
QUESTION TIME	10		
LANGUAGE	50		
TOTAL	100		

Что касается проблемы повторяющихся ошибок, то она может быть решена путем организации обсуждений проведенных выступлений и анализа типичных ошибок без их отнесения на личный счет обучающегося. Данный подход к оцениванию студенческих выступлений представляется наиболее эффективным, т.к. процесс оценивания публичных выступлений переходит из разряда контроля и «порицания» в разряд совместной деятельности, направленной на конструктивное устранение сложностей, возникших в ходе подготовки и проведения публичных выступлений в инокультурной аудитории.

**Заключение.** Для эффективного взаимодействия презентующего и слушателей в ситуации межкультурного общения презентующий должен обладать определенными социокультурными умениями публичной речи (когнитивные, операциональные, оценочно-рефлексивные). Разработанное нами учебно-методическое пособие «Presentations at International Conferences» способствует формированию социокультурных умений публичной речи студентов, так как содержит систему заданий и упражнений, ориентированных как на обучение технологии подготовки публичного выступления, так и на учет социокультурных особенностей и различий, характеризующих сопоставимые типы публичных выступлений в двух культурах. Содержание данного учебно-методического пособия представляет собой взаимосвязанную совокупность тематических блоков, каждый из которых предусматривает реализацию следующего алгоритма действия: 1) введение в проблематику общения; 2) чтение, анализ и обсуждение информации по ключевым вопросам проведения презентации в условиях межкультурного общения; 3) просмотр и обсуждение видеоматериалов, содержащих как профессиональные, так и учебные презентационные выступления; 4) подготовку и проведение отдельных фрагментов или полных презентаций; 5) оценочно-рефлексивную деятельность проведенных публичных выступлений.

Эффективность деятельности, осуществляемой обучающимися в ходе подготовки и проведения публичного выступления, основывается на творческой активности, стремлении к проявлению индивидуальности и диалогичному взаимодействию со слушателями [6]. Поэтому, как показала практика, следует делать акцент на таких формах организации обучения, как проведение оценочно-соревновательных мероприятий, ролевых игр, конкурсов, викторин, встреч с носителями языка в ходе обучения публичной речи. Все они дают возможность самореализации в условиях, максимально приближенных к ситуации проведения публичных выступлений в инокультурной аудитории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам : моногр. / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 351 с.
2. Колтунова, М.В. Язык и деловое общение / М.В. Колтунова.. – М. : Экономика, 2000. – 271 с.
3. Попова, О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13 00 02 / О.Ю. Попова ; Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград, 2005. – 26 с.
4. Павловская, Г.А. Педагогические условия формирования социокультурных умений публичной речи студентов в учебном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13 00 02 / Г.А. Павловская ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2011. – 24 с.
5. Бадмаев, Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – М. : Владос-Пресс, 2002. – 224 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
7. Иванова, С.Ф. Искусство диалога, или беседы о риторике / С.Ф. Иванова. – Пермь : Запад-Урал. учеб.-науч. центр, 1992. – 200 с.
8. Леонтьев, А.А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1972. – 39 с.
9. Powell, M. Presenting in English: How to give successful presentations / M. Powell. – N.Y. : Thomson / Heinle, 2002. – 128 p.
10. Comfort, J. Effective Presentations / J. Comfort. – Oxford University Press, 1995. – 80 p.
11. Wallwork, A. English for Presentations at International Conferences / A. Wallwork. – Springer Science, 2010. – 165 p.
12. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2004. – С. 211–212.
13. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В.В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2001. – 239 с.

Поступила 08.09.2015

#### GETTING STUDENTS READY FOR ENGLISH PRESENTATIONS WITH THE HELP OF CREATIVE PROBLEM- SOLVING SOCIO-CULTURAL TASKS

**E. CHEBOTAREVA**

*By giving a presentation at a conference, you can inform others of the results you have achieved. Making a presentation in English can be difficult and demanding. The presenter needs certain socio-cultural skills to make clear, well-organised presentations in front of an international audience. The article focuses on a system of creative problem-solving assignments which develop these skills taking the learner systematically through the key stages of making presentations, from planning and introducing to concluding and handling questions. All the assignments are viewed from a perspective of cultural diversity.*

УДК 37.02

**СОЦИАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СТИМУЛ  
К КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ**

*канд. пед. наук Г.А. КОНДРАШОВА  
(Минский инновационный университет)*

*Рассмотрена проблема использования социальной фасилитации как стимула к коммуникации в рамках образовательного процесса при преподавании иностранного языка. Цель привлечения ресурса психологической науки в педагогическую область – стимулирование коммуникации студентов в учебной аудитории. Раскрывается суть использования социальной фасилитации в образовательном процессе. Указываются принципы организации процесса обучения студентов в условиях социальной фасилитации: принцип оптимальной корреляции сложности задания и фасилитирующего эффекта социального присутствия, принцип «превосходства» присутствующих «посторонних», принцип периодичности. Приводятся возможные режимы организации учебной работы в условиях социальной фасилитации. Указываются требования к взаимодействию субъектов образовательного процесса в условиях социальной фасилитации, а также формы организации социального присутствия на занятии.*

**Введение.** Процесс обучения в целом представляет собой акт коммуникации между участниками учебного процесса. Чем активнее данное взаимодействие, чем более вовлечены стороны в обмен информационными потоками, а обучающиеся владеют навыками самостоятельного учения и мотивированы к нему, тем эффективнее результат. Что касается обучения иностранному языку, то в данном случае коммуникация является как средством, так и целью образовательного процесса. Привлечение ресурсов смежных с педагогической областью знания наук, в частности, психологии, способно активизировать процесс коммуникации в учебной аудитории.

Одним из способов задействования ресурсов различных наук в сфере педагогики может являться использование психологического феномена социальной фасилитации в процессе преподавания ряда учебных дисциплин, в частности, гуманитарных и филологических. Явление социальной фасилитации имеет место в различных сферах деятельности человека (спорт, азартные игры, мониторинг работы офисных служащих и др.). На наш взгляд, использование данного психологического феномена в сфере образования является перспективным, в частности, в процессе обучения студентов иностранному языку учет социально-психологических аспектов будет в наибольшей степени способствовать активизации учебной работы студентов на занятии, т.к. преподавание иностранного языка основано на коммуникации.

**Основная часть.** В научной литературе дефиниция «социальная фасилитация» (от англ. *facilitate* – облегчать) понимается как «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [1, с. 425].

Эффект социальной фасилитации предполагает изменение уровня проявления доминирующих реакций человека – экспрессивности речи, высказывания собственной точки зрения, возникновения ассоциаций и генерирования критических идей. Указанные доминирующие реакции играют важную роль в процессе обучения иностранному языку. Их усиление способствует активизации учебной работы студентов на занятии.

Социальная фасилитация является средством активизации учебной работы студентов на занятии и представляет собой облегчение выполнения студентами видов деятельности, не предполагающих генерирование сложных критических или креативных идей, либо видов деятельности, связанных с презентацией в аудитории заранее подготовленных сложных заданий в присутствии на занятии «посторонних» людей. Таковыми могут выступать студенты из параллельной группы при организации межгрупповых открытых занятий либо, при выполнении определенных заданий, сами члены учебной группы являются фасилитирующим элементом друг для друга.

Нами выделены следующие *принципы организации процесса обучения студентов в условиях социальной фасилитации.*

*Принцип оптимальной корреляции сложности задания и фасилитирующего эффекта социального присутствия.* В условиях социального присутствия наблюдается улучшение выполнения относительно простых, не требующих генерирования сложных идей заданий, и ухудшение выполнения сложных видов деятельности, связанных с созданием нового творческого продукта. При выполнении относительно простых заданий степень фасилитации будет высокой, однако такая деятельность не будет достаточно продуктивной ввиду того, что предлагаемые задания слишком легкие. Важно добиться оптимально высокого уровня сложности предлагаемых заданий, при выполнении которых будет наблюдаться эффект социаль-

ной фасилитации, а не ингибции деятельности студентов. При выполнении заданий, требующих креативного подхода и напряженной интеллектуальной деятельности, социальное присутствие в аудитории не целесообразно. В присутствии «посторонних» следует организовывать презентацию идей, сформулированных во внеаудиторное время (улучшение выполнения сложных, но подготовленных ранее заданий).

*Принцип «превосходства» присутствующих «посторонних».* Так как люди работают лучше, если их «содеятели» чуть-чуть опережают их, то для работы в микрогруппах следует приглашать «посторонних» студентов с более высоким уровнем подготовки и темпом работы. Однако, чтобы избежать явления «социальной лени», это следует делать только в тех случаях, когда в ходе работы в микрогруппах каждому студенту отведен отдельный участок работы и можно оценить индивидуальный вклад каждого. То же верно и при параллельной работе в парах или индивидуально: «посторонняя» пара должна работать быстрее и продуктивнее. Поскольку существуют гендерные отличия, касающиеся склонности проявлять большую или меньшую активность, участвуя в соревнованиях (женский пол больше подвержен влиянию условий соревнования), то при организации данного вида деятельности студентов надо делить на микрогруппы так, чтобы в них было примерно одинаковое количество девушек и юношей.

*Принцип периодичности.* Эффект социальной фасилитации не длится постоянно. Не установлено, какова может быть продолжительность данного феномена. Исследования, проводившиеся в данной области с людьми на протяжении последнего столетия, не длились более нескольких часов. Эффект социальной фасилитации имеет тенденцию к затуханию, на что указывали такие исследователи, как Ф. Олпорт и Р. Бэрон: эффект фасилитации наблюдается до определенного момента, после чего деятельность приобретает ровный характер или наблюдается спад. Поэтому мы считаем, что использование фактора присутствия на занятии «посторонних» людей должно быть не постоянным, а иметь периодический характер. В этом заключается сущность принципа периодичности [2].

*Режим организации учебной работы* в условиях социальной фасилитации предполагает установленный порядок взаимодействия членов конкретной учебной группы и присутствующих на занятии «посторонних» людей. Учебная работа на занятии может осуществляться в режиме «учебная группа – присутствующие “посторонние”», когда последние либо просто присутствуют на занятии, либо выполняют определенную оценочную деятельность, а также в режимах, предполагающих организацию определенного соревновательного момента: «пары студентов учебной группы – «посторонняя» пара / пары», микрогруппы, состоящие из членов учебной группы и присутствующих «посторонних», и микрогруппы, состоящие только из членов учебной группы и только из присутствующих «посторонних».

В образовательном процессе присутствующие «посторонние» и студенты выступают субъектами, взаимодействие которых осуществляется с соблюдением следующих *требований*:

- присутствующие на занятии «посторонние» должны входить в референтную группу студентов (другие преподаватели, знакомые студентам; друзья из параллельных групп);
- присутствие на занятии «посторонних» студентов из параллельных групп не является пассивным; они активно включены в учебный процесс, высказывая свое мнение по обсуждаемым проблемам, выполняя определенную работу параллельно или высказывая свое оценочное суждение относительно работы студентов учебной группы;
- задания, предполагающие высказывание оценочных суждений присутствующими на занятии «посторонними» людьми, следует чередовать с заданиями без оценивания работы студентов «посторонними» для снятия возможного перманентного напряжения у отдельных студентов;
- при организации соревновательного момента со студентами из параллельных групп (условия соревнования способствуют возникновению наибольшего эффекта социальной фасилитации) необходимо учитывать межличностные отношения студентов в микрогруппах: группы формируются с учетом позитивного отношения студентов друг к другу;
- в случае организации учебной работы в микрогруппах (студенты учебной группы и присутствующие «посторонние») микрогруппы включают не более 3–4 человек во избежание явления социальной лени;
- присутствующие на занятии «посторонние» люди должны выражать свое отношение к продуктам учебной деятельности студентов, а не к их личности, воздерживаться от личностных характеристик. Следует выражать согласие или несогласие с вектором мышления студента без критики его личного мнения.

Использование социальной фасилитации в образовательном процессе как средства активизации учебной работы студентов на занятии включает следующие формы организации социального присутствия на занятии:

1. *Учебное занятие проводится в присутствии «посторонних» людей, не имеющих задачи оценивания.* Для усиления доминирующих реакций студентов может быть достаточно простого присутствия «посторонних» людей. Согласно результатам исследований в области социальной фасилитации, наибольший эффект усиления доминирующих реакций наблюдается в условиях присутствия людей, входя-

ших в референтную группу человека. Для студентов такими людьми могут быть другие преподаватели или друзья из параллельных групп. Данная форма организации социального присутствия является наиболее эффективной в том случае, если целью работы является усиление экспрессивности речи студентов, т.к. для достижения максимальной фасилитации данной доминирующей реакции нет необходимости ставить перед присутствующими на занятии «посторонними» людьми какие-либо задачи. Достаточным может быть только простое присутствие друзей студентов из параллельных групп. Б. Россом установлено, что в присутствии друзей наблюдается эффект фасилитации проявления позитивных эмоций [3], а результаты экспериментов С. Томаса показали, что эмоциональная оценка в данном случае становится более резкой [4]. Присутствие людей, не входящих в референтную группу студентов (например, незнакомых преподавателей), не желательно при организации работы, направленной на усиление эмоциональной реакции, т.к. они вызывают у студентов тормозящий эффект [3].

2. *Учебное занятие проводится в присутствии «посторонних» людей, имеющих задачу оценивания.* Данная форма организации социального присутствия является более эффективной в сравнении с формой, описанной выше, т.к. предполагает постановку задачи перед присутствующими на занятии «посторонними» людьми. Т. Хенки и Д. Гласом установлено, что наблюдаемый фасилитирующий эффект выше в присутствии эксперта [5], а результаты опытов Р. Баумейстера подтвердили, что эффект фасилитации усиливается, если перед экспертом стоит задача оценивания [6]. Экспертами могут выступать другие преподаватели и студенты из параллельных групп. Перед присутствующими «посторонними» преподавателями могут стоять следующие задачи: высказывание оценочных суждений; критический анализ работы студентов на занятии; составление рейтинга студентов, высказывавших наиболее конструктивные идеи по обсуждаемой проблеме; ранжирование продуктов учебной деятельности студентов; сопоставление разных интерпретаций, представленных студентами по той или иной проблеме; высказывание рекомендаций по улучшению работы и др. Присутствующие студенты-друзья могут выступать в роли судей, оценивающих результаты групповой дискуссии, выбирать самый/самые весомые аргументы, комментировать точку зрения студентов по той или иной проблеме и др.

3. *Учебное занятие проводится в форме или с использованием элементов соревнования с присутствующими на занятии «посторонними» людьми.* До настоящего времени попытки разграничить эффект социальной фасилитации и соревнования являлись неэффективными. Возможно, не имеет смысла полностью отделять соревнование от других объяснений явления социальной фасилитации. В этой связи нами была выделена такая форма использования социального присутствия, при которой задания выполняются в условиях соревнования. Наиболее целесообразным является организация соревновательного момента при разыгрывании диалогов и презентации проектов, подготовленных во внеаудиторное время [2].

Часто при составлении диалогов и использовании метода проектов для экономии учебного времени, тренировки большего объема активной лексики и избегания монотонности занятия преподаватель предлагает студентам разные задания. Однако, проводя опыты по возникновению ассоциаций у человека, американский психолог Ф. Оллпорт установил, что количество ассоциаций в группе выше, если всем ее членам предложена одна категория слов-стимулов, в отличие от ситуаций, в которых предлагаются разные слова-стимулы [7]. Использование данного феномена при организации работы в условиях соревнования позволяет отметить, что одинаковая тематика будет способствовать усилению эффекта соревнования. Это, в свою очередь, будет способствовать активизации работы студентов. Презентация проектов (или других заданий) по одной теме студентами параллельных групп усилит фасилитирующий эффект в еще большей степени. Организация данных заданий возможна также в присутствии на занятии «посторонних» людей, перед которыми может стоять задача оценивания (объединение 2-го и 3-го способов организации социального присутствия), что еще более усилит фасилитирующий эффект, вызванный процессом соревнования.

Этапы проведения занятия с учетом фактора социальной фасилитации следующие.

*Первый этап.* Представление присутствующих на занятии «посторонних» людей и озвучивание поставленных перед ними задач (или, согласно плану, нефокусирование внимания на присутствии знакомых или незнакомых людей).

На этапе представления присутствующих других людей реализуется принцип учета типа социального присутствия. Как было отмечено ранее, наиболее эффективным видится присутствие другого преподавателя, имеющего задачу оценивания; друзей студентов, что особенно способствует усилению экспрессивности речи; организация соревнования между студентами в рамках одной или нескольких микрогрупп. В некоторых случаях озвучивание задачи, стоящей перед присутствующими на занятии «посторонними» людьми может повлиять на качество выполнения студентами задания. Так, например, если озвучена задача оценить количество используемого в речи студентов активного вокабуляра по определенной теме, перешедшего в активную лексику, студенты могут намеренно концентрировать внимание на данном моменте и искусственно насыщают свою речь новой лексикой. В таких случаях озвучивание

задачи, стоящей перед присутствующими на занятии людьми, не целесообразно. Однако в большинстве случаев это будет способствовать повышению мотивации выполнения задания студентами.

*Второй этап.* Проведение занятия с учетом усиления определенных доминирующих реакций.

На данном этапе в ходе проведения занятия реализуется принцип оптимальной корреляции сложности задания и фасилитирующего эффекта социального присутствия, согласно которому наиболее сложные задания, требующие критического, творческого мышления, следует планировать для внеаудиторной работы, а их презентацию осуществлять в группе в условиях социального присутствия. Выполнения относительно несложных или знакомого типа заданий также улучшится в присутствии «посторонних» людей.

*Третий этап.* Высказывание оценочных суждений присутствующими на занятии «посторонними» людьми.

Завершающим этапом проведения занятия, согласно разработанным способам использования социальной фасилитации в образовательном процессе, является высказывание оценочных суждений присутствующими на занятии «посторонними» людьми. В некоторых случаях данный этап может отсутствовать: это зависит от задачи, поставленной перед присутствующими другими людьми. Так, например, простое присутствие на занятии друзей студентов, не имеющих задачи оценивания, может быть достаточным для достижения фасилитирующего эффекта. Друзья могут способствовать усилению экспрессивности речи и оценочных суждений в процессе дискуссии [2].

**Заключение.** Таким образом, использование психологического феномена социальной фасилитации в рамках аудиторной работы со студентами, в частности, в процессе преподавания иностранного языка, способствует активизации коммуникативных интенций студентов и включает такие компоненты, как принципы организации процесса обучения в условиях социальной фасилитации, режим организации учебной работы, требования к взаимодействию субъектов образовательного процесса в условиях социальной фасилитации, формы организации социального присутствия на занятии, этапы проведения занятия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Психология : слов. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
2. Шощкая, Г.А. Социальная фасилитация в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка / Г.А. Шощкая. – Минск : Бестпринт, 2010. – 43 с.
3. Ross, B. Social facilitation and inhibition of emotional expression and communication / B. Ross // J. of personality and social psychology. – 1992. – Vol. 63, № 4. – P. 962–968.
4. Social facilitation and impression formation / S.L. Thomas [et al.] // Basic and applied social psychology. – 2002. – Vol. 24, № 7. – P. 67–70.
5. Henchy, T. Evaluation apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses / T. Henchy, D.C. Glass // J. of personality and social psychology. – 1968. – Vol. 10, № 31. – P. 446–454.
6. Baumeister, R.F. A Self Presentational View of Social Phenomena / R.F. Baumeister // Psychological bulletin. – 1982. – Vol. 91, № 1. – P. 3–26.
7. Allport, F.H. Response to Social Stimulation in the Group / F.H. Allport // Social psychology. – 1924. – Ch. 11. – P. 260–291.

Поступила 05.10.2015

#### SOCIAL FACILITATION AS STIMULUS TO COMMUNICATION IN AUDITORIUM

**G. KONDRASHOVA**

*The given article deals with the problem of using the psychological phenomenon of social facilitation within the process of education, particularly, while teaching a foreign language. The aim of attracting the resources of the psychological science to the pedagogical sphere is to stimulate students' communication in the auditorium. The article gives the definition of social facilitation and reveals the essence of using it in the educational process. The principles of students' educational process organization in the condition of social facilitation are given: the principle of optimal correlation of the task complexity with social presence facilitating effect, the principle of present "outsiders" superiority, the principle of periodicity. Possible modes of educational work organization in the condition of social facilitation are given. The requirements to the interaction of the educational process subjects in the condition of social facilitation are enumerated as well as the forms of social presence in the auditorium organization.*

## ФИЛОСОФИЯ

УДК 217:379.85(091)

### К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРАВОСЛАВНОГО ПАЛОМНИЧЕСТВА У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН В XIII–XVII вв.

*канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ*  
(Белорусская государственная академия связи, Минск)

*Рассмотрены вопросы развития православного паломничества на восточнославянских землях. Проанализированы характерные особенности странничества и богомолья на примере текстов и свидетельств XIII–XVII вв. На основе анализа динамики этого явления определяется его роль в общественно-политической жизни региона. Показано, что деятельность и литературное наследие паломников являются собой важнейший материал для исследования христианской культуры.*

**Введение.** Понятие «паломничество» предполагает хождение верующих на поклонение к святым местам. И хотя само слово происходит от пальмовой ветви, с которыми жители Иерусалима, согласно Евангелиям, встречали Иисуса Христа, это явление известно еще с дохристианских времен. Объектами поклонения выступали храмы в Древнем Египте, Древней Греции. Христианское паломничество возникло почти одновременно с данной религией и изначально было направлено на места, где родился и проповедовал Иисус Христос. Позднее целью паломников стало поклонение святым мощам праведников, чудотворным иконам, хождение к библейским местам Палестины. При этом христианское паломничество не воспринималось как обязательное действие, а скорее, выступало как подвиг благочестия.

На восточнославянских землях паломничество начало организовываться с появлением среди местных жителей первых христиан еще до официального крещения Руси князем Владимиром в 988 г. Но регулярное паломничество к православным святыням началось лишь некоторое время спустя. «Русь подключилась к паломническому движению в XI–XII вв., когда оно как церковное и общественное явление христианского мира уже давно сформировалось» [1, с. 287]. Так как Древняя Русь находилась в политической и духовной орбите Восточной Римской Империи, то и паломничество было воспринято в византийской православной традиции. Духовный смысл православного паломничества заключается, с точки зрения данной традиции, в получении божественной благодати. Отсюда почитание священных мест: поклонение святым мощам, иконам, крестам, обязательная молитва у святынь.

Постепенно география паломнических путешествий стала расширяться. Изначально главной целью богомольцев считались палестинские земли, в особенности храм Гроба Господня в Иерусалиме. По пути в Палестину паломники, как правило, посещали Константинополь с храмом Святой Софии, в котором находились многочисленные христианские реликвии. Следует отметить, что почти треть паломнической литературы, написанной древнерусскими книжниками, посвящена описанию христианских сокровищ столицы Византийской империи. Многие верующие целенаправленно стремились попасть на гору Афон, монастырский уклад которой стал образцом для создания древнерусских обителей, например, Киево-Печерского монастыря. Ближе ко второй половине XV в. особый интерес у паломников стали вызывать святыни Египта: христианские храмы Каира, гора Синай. Позднее, в начале XVI в., в описаниях русских паломников появляются святыне места Грузии и Армении.

Примерно с начала XI в. возникают объекты поклонения и на землях восточных славян: мощи княгини Ольги, мощи князей Бориса и Глеба. В это время на Валааме преподобными Сергием и Германом Валаамскими был создан Спасо-Преображенский монастырь, в 30-е годы XI ст. преподобный Антоний основывает Киево-Печерский монастырь. Паломничества в эти обители, согласно летописям и житиям святых, начались практически сразу после их создания. Соответственно, древнерусское паломничество начало разделяться на внешнее, т.е. поклонение святыням Византии и Палестины, и внутреннее – поклонение местным святыням.

**Основная часть.** Нашествие в 30-40-е годы XIII в. татаро-монголов на Русь коренным образом повлияло на традицию массового паломничества к православным святыням, которая почти на столетие была прервана. Но уже к середине XIV в., судя по книжным источникам, паломнические путешествия к православным святыням Востока вновь становятся довольно интенсивными. Возродилось внутреннее богомолье, увеличивалась численность монастырей, а вместе с ними и количество объектов поклонения.

После падения Константинополя в 1453 г., завоевания Палестины турками и значительного укрепления православных церквей в восточнославянских землях сокращается число паломничеств на Восток и растет количество паломничеств к местным монастырям, церквям и храмам [2, с. 84].

В настоящее время обнаружено более семидесяти различных «хождений», написанных с XI по XVII вв. Среди них около пятидесяти оригинально-исторических и более двадцати переводных. Что касается определенного в названии статьи периода, то из важнейших текстов выделим следующие: «Анонимное хождение в Царьград» конца XIII–начала XIV вв., «Странник» Стефана Новгородца (около 1350 г.), «Хождение Архимандрита Агрефеня обители пресвятыя Богородица» (около 1370 г.), «Хождение Игнатия Смольнянина в Царьград» (1389–1391 гг.), также приписываемое Игнатию Смольнянину хождение в Иерусалим (1395–1396 гг.), путешествие дьяка Александра в Царьград (1392 г.), «Книга, глаголемая Ксенос, сиречь Странник, Зосимы диакона о пути Иеросалимском до Царяграда и до Иерусалима» (1419–1422 гг.), два хождения иеромонаха Варсонофия в Палестину, Египет и на Синай (1456 и 1461–1462 гг.), «Хождение гостя Василья» (1465–1466 гг.), хождение купца Василя Познякава (1564–1566 гг.), хождение Трифона Коробейникова (1582–1583 гг.), «Житие и хождение в Иерусалим и Египет казанца Василя Яковлева Гагары» (1634–1637 гг.), «Проскинитарий» Арсения Суханова (1649–1653 гг.), сочинения Ионы Маленького (1649–1652 гг.). В XV в. корпус паломнических текстов обогатился хождением выходца из территории современной Беларуси Арсения Селунского «Слово о бытии Иерусалимском». К 1595 г. относят появление рукописи, известной под названием «Перегрѣнація, или путь до Иерусалиму Даниила Архимандрыты Корсуньского з Белой Россіи».

Паломнические тексты, возникшие на этнических землях Беларуси и Украины в XIV–XVII вв. вслед за «Хождением Игнатия Смолянина», свидетельствуют о зарождении новых приемов описаний, расширении жанрового спектра литературы о паломничестве. На белорусских и украинских землях, входивших в состав ВКЛ и Речи Посполитой, ощущалось значительное влияние западноевропейских культур, что способствовало использованию в паломнических произведениях латинского и польского языков. Паломничество на землях Украины и Беларуси осуществлялось не только православными, но и представителями других христианских конфессий. Например, проуниатскую направленность имеет паломнический текст «Апология перегрѣнації» Мелетия Смотрицкого, католическую направленность имеет «Перегрѣнація в страны Востока» Николая Криштофа Радзивилла.

Одновременно с традиционным, каноническим образом жанра хождения на белорусско-украинских землях особой популярностью пользовались тексты-«путники», имевшие справочный характер. Такие произведения с XVI в. были востребованными на территории проживания всех восточнославянских народов.

Хождения предназначались не только для практической помощи паломникам, но и создавали художественный образ святыни, становясь выражением личного, индивидуального переживания приобщения к ней. Хождениям как древнерусскому литературному жанру предшествовала богатая традиция устного народного творчества, в которой тема паломничества к святым местам занимала определенное место. Свидетельством этому могут служить духовные стихи, былины, например, «Смерть Василя Буслаева», «Сорок калик со каликою», «Святогор и Илья Муромец».

Сведения о паломниках и их путешествиях мы можем почерпнуть также и из агиографических памятников, например, в житиях Сергия Радонежского [3], Кирилла Белозерского [4] и др. [5].

Анализ произведений паломнической письменности показывает эволюцию содержания паломнических сочинений от путевых заметок до доскональной систематизации знаний о местах поклонения христиан. Так, выделяется подробностями и качеством описание палестинских святых мест инока Варсонофия, составляющее основное содержание его первого хождения. Интересны наблюдения Василя Гагары о перемещении значимых христианских святынь. В «Хождении Игнатия Смолянина» особое внимание придается описанию природы. В отличие от Даниила Игнатий обращается не только к сакральному материалу, но сочетает сакральное и светское. «Проскинитарий» Арсения Суханова является наиболее полным описанием святынь Палестины и представляет первую попытку научного обобщения сведений о Святой Земле. Исследовательская работа Арсения Суханова послужила письменным источником по созданию под Москвой уникального художественно-архитектурного комплекса Ново-Иерусалимского монастыря, одного из любимых мест поклонения многочисленных, в т.ч. и зарубежных, паломников. Созданный по инициативе патриарха Никона во второй половине XVII в. монастырь стал настоящим памятником паломничеству и по сути является логическим завершением восточнославянской средневековой паломнической традиции.

Показательны взаимоотношения православных паломников с католиками и представителями других религий. Так, в хождениях архимандрита Агрефеня (вторая половина XIV в.), иеродиакана Зосимы (первая четверть XV в.), гостя Василя (середина XV в.) отношение к католикам еще довольно спокойное. Осложнились взаимоотношения между православным и католическим мирами после принятия унии

на Ферраро-Флорентийском Соборе в 1438–1439 гг., которая была воспринята многими православными как обман со стороны католиков. Анализ хождений, путевых очерков и воспоминаний XVI–XVII вв. показывает, что отношения между представителями этих конфессий стали более критическими и менее терпимыми. Католиков обвиняли в том, что они еще в период Крестовых походов вывезли из Святой Земли и Константинополя множество христианских реликвий, особенно святых мощей.

Почти во всех произведениях паломников, написанных восточнославянскими писателями-богомольцами, присутствуют стереотипные и негативные образы иудеев, что, в первую очередь, связано с представлением об «исторической вине» иудеев перед христианами за мученическую кончину Иисуса Христа.

Отношение к мусульманам также нельзя назвать позитивным. Иноверцы воспринимались однозначно «чужими» и вызвали постоянное чувство опасности. Об этом свидетельствует иеродиакон Зосима, описавший свое паломничество в Иерусалим в начале XV в.: «Я, грешный Зосима, пробыл лето целое в Иерусалиме и за Иерусалим ходил по святым местам и принял раны от озлобленных арабов. Я же, грешный, все терпел во имя Божие. И если кто дойдет до города Иерусалима и увидит Гроб Божий, то за пределы Иерусалима никто не может пойти из-за озлобленных арабов, которые избивают немилостиво» [6, с. 306]. Негативное отношение прослеживается к туркам-османам, которых зачастую неприязненно называют «басурманами» за взимание у паломников различных поборов, преследование единоверцев.

Между тем, следует отметить и положительные моменты от контактов паломников с такими же странниками из многих стран мира и местными жителями на Святой Земле. Во время путешествий происходил культурный обмен и усвоение информации, знаний и опыта между представителями разных религий и народов.

Паломники с севера были удивлены разнообразием необычных южных растений. А такие, как древние оливы в Гефсимании, Мамврийский дуб, египетская смоковница, известная как древо Богородицы, становились объектами поклонения. Не виданный на родине животный мир потрясал воображение паломников из Восточной Европы. В паломнической литературе роскошная природа стран Ближнего Востока зачастую представлялась как образ земного рая. С необычной тщательностью паломниками описывались храмы и монастыри, особенно те из них, в которых находились святые реликвии.

Среди наиболее почитаемых паломниками мест на Руси, конечно, был Киев, наполненный святынями [7, с. 151–155]. Верующие приходили сюда, чтобы помолиться в соборе Святой Софии, приобщиться к «истоку христианства на Руси» – Крещатику, поклониться мощам Антония и Феодосия, основателей Киево-Печерской лавры, получить благословение у старцев.

Множество паломников направлялось в Оптину пустынь, к святыням Новгорода, за советом к старцам Валаама. Но важнейшим центром паломничества на Руси на протяжении многих веков была и остается Троице-Сергиева лавра, основанная примерно в 1330–1340 гг. Сергием Радонежским, в свое время благословившим Дмитрия Донского перед Куликовской битвой. Рассказы о чудесах и подвигах преподобного, распространившиеся по всей Руси, привлекли к обители многочисленных паломников из ближних и дальних земель. В тексте жития святого, описанного Епифанием Премудрым, содержатся сведения о паломнических посещениях Троицкой лавры в период игуменства Сергия: «И мнози к нему прихождаху, не токмо ближнии, но издалече, и от далних градовъ и странъ, и хотяще видети и слышати слово от него, и велику ползу, и душевное спасение приемлюще от поучения и дель его» [3, с. 274].

Ученики Сергия основали свыше семидесяти обителей; именно тогда и были сформированы правила и традиции внутреннего паломничества к отечественным святыням, на поклон к которым шли представители всех социальных групп общества.

Паломничество, совершенное ради спасения и душевной пользы и потребовавшее значительного времени, воспринималось сродни подвигу. Св. Кирилл Белозерский, обращаясь к прибывшим к нему, говорит: «Понеже, чада, велик путь преидосте, ко мне, трудившеся, но верую Богови и Пречистой Его Матери, яко труд вам не вотще будет» [4, с. 168].

Знатные и обеспеченные паломники традиционно делали богатые вклады. Примерно с XV в. понятия «кормить» и «учредить» братию встречается довольно часто. Так, великий князь Московский Василий Васильевич посетил Троице-Сергиевский монастырь «ничего же иного чая, но токмо накормити тамо сущую братию великия тоя лавры» [8, с. 498]. Мать великого князя Василия Темного Софья Витовтовна пожаловала Троице-Сергиеву монастырю вклад недвижимого имущества. Духовные власти в лице архиереев постоянно материально поддерживали монашествующих. В «Житии Сергия Радонежского» говорится о посещении преподобного митрополитом св. Алексием, который «вдавъ милостыню доволнуну на потребу монастырю» [3, с. 400]. Новгородский архиепископ Евфимий II во время поездки в обитель преподобного Арсения Коневского «братию учреди милостынею добре» [9].

Выражение «кормить братию» употребляется и в прямом смысле, когда богатые паломники устраивали пир для обитателей монастыря. Об этом явлении свидетельствуют многочисленные факты в

«Житии св. Михаила Клопского» [10]. Раздавая милостыню братии, знатные паломники отказывались от удовольствий, которые могли устроить себе на эти деньги, таким образом, в какой-то степени пытались приблизиться к созерцательной жизни монахов.

В паломнические путешествия зачастую отправлялись и люди духовного звания. В «Повести о Борисоглебском монастыре» говорится о путешествии самого Сергия Радонежского в Ростов, куда он пошел «во дни благочестиваго государя и великаго князя Дмитрия Иоанновича всея России... к Пресвятой Богородице и к чудотворцем ростовским помолитися» [11]. А в Киево-Печерском Патерике сообщается о поездке Новгородского епископа св. Нифонта в Киев, в т.ч. и с целью поклониться святыням [12, с. 352].

Паломниками становились представители всех социальных слоев, мужчины и женщины, люди разных возрастов. Все это говорит о широком распространении этого явления на восточнославянских землях. Паломничество делалось семейной традицией. Реликвии, привезенные из святых мест, бережно хранились вместе с иконами.

**Заключение.** Несмотря на многочисленные препятствия, возникавшие в различные периоды истории, традиция паломничества стала существенной частью не только религиозной, но и социокультурной жизни восточнославянских народов. Памятники паломничества письменности во многом уникальны и являются ценными источниками по истории христианской культуры восточных славян, свидетельством высокой духовности народов. Описания хождений в Святую Землю, Византию, к восточнославянским святыням сыграли у восточнославянских народов огромную роль в распространении рассказов о духовной жизни и апокрифической литературы. Можно с уверенностью сказать, что паломничество способствовало развитию не только определенного литературного жанра, но и таких направлений культуры, как ювелирное искусство, живопись, всевозможные народные промыслы, связанные с производством реликвий и памятных изделий.

Представляя собой древнюю культурную традицию, на протяжении многих веков сохранившую свою неизменную сущность, паломничество стало частью мировых культур, содействуя их взаимообогащению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Назаренко, А.В. У истоков русского паломничества / А.В. Назаренко // Древняя Русь и славяне : ист.-филол. исслед. – М. : Рус. Фонд содействия образованию и науке, 2009. – С. 284–297.
2. Голубцова, М.А. К вопросу об источниках древнерусских хождений во Святую Землю / М.А. Голубцова // ЧОИДР. – 1911. – Кн. 4. Материалы историко-литературные. – С. 84–126.
3. Клосс, Б.М. Житие Сергия Радонежского / Б.М. Клосс. – М. : Яз. рус. культуры, 1998. – 564 с.
4. Житие Кирилла Белозерского // Библиотека литературы Древней Руси. – СПб. : Наука, 1999. – Т. 7. – С. 132–217.
5. Клосс, Б.М. Житие Евфросинии Суздальской // Избранные труды / Б.М. Клосс. – М. : Яз. рус. культуры, 1998. – Т. 2. – С. 377–404.
6. Странник Зосимы // Книга хожений. Записки русских путешественников XI–XV вв. – М. : Совет. Россия, 1984. – С. 298–315.
7. Сафарова, Е.Ю. Сакральная география Руси-России: семиотика пространства (на материале «Путешествия по Святым местам русским А.Н. Муравьева» / Е.Ю. Сафарова // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 9. – С. 151–155.
8. Повесть об ослеплении Василия II // Библиотека литературы Древней Руси. – СПб. : Наука, 1998. – Т. 6. – С. 498–508.
9. РГАДА. – Ф. 357. № 91. Л. 18.
10. Повесть о Житии Михаила Клопского // Библиотека литературы Древней Руси. – СПб. : Наука, 1999. – Т. 7. – С. 218–231.
11. РГАДА. – Ф. 357. № 216. Л. 186–186 об.
12. Киево-Печерский Патерик // Библиотека литературы Древней Руси. – СПб. : Наука, 1997. – Т. 4. – С. 296–490.

Поступила 25.09.2015

#### THE DEVELOPMENT OF ORTHODOX PILGRIMAGE IN THE EASTERN SLAVS IN XIII–XVII CENTURIES

D. ZAITSEV

*This article describes the development of Orthodox pilgrimage in the East Slavic lands. The characteristics of pilgrimage by the example of texts and testimonies XIII–XVII centuries are analyzed. Based on the analysis of the dynamics of this phenomenon is determined by its role in the socio-political life of the region. It has been shown that the activities and the literary heritage of the pilgrims is an essential material for the study of Christian culture.*

УДК 340.12«15/16»

**КАНЦЭПЦЫЯ ДЗЯРЖАЎНА-ПАЛІТЫЧНАГА ЎЛАДКАВАННЯ  
Ў ТВОРАХ АНДРЭЯ ВОЛАНА****канд. філас. навук, дац. І.А. БОРТНІК, А.А. ЕМЯЛЬЯНАЎ  
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)**

*Разглядаецца праблема дзяржаўна-палітычнага ўладкавання ў творах выбітнага прадстаўніка грамадска-палітычнай думкі Вялікага Княства Літоўскага XVI ст. Андрэя Волана. Разгледжана гістарыяграфія праблемы, вызначаны яе асноўныя дасягненні і недахопы. Выяўлена сувязь ідэй А. Волана з тэарэтычна-катэгарыяльнай сістэмай, выпрацаванай у еўрапейскай грамадска-палітычнай думцы эпохі Рэнесансу. Адзначаецца, што ў творах А. Волана змяшчаліся канцэпцыя дзяржавы і права як умовы грамадзянскай свабоды, канцэпцыя станавага падзелу грамадства з прызнаннем адноснай фармальна-прававой роўнасці прадстаўнікоў усіх станаў, канцэпцыя шляхецтва, акцэнтаваная маральна-інтэлектуальнымі сентэнцыямі. Пры разглядзе пытання формы дзяржаўна-палітычнага ўладкавання ў творах А. Волана змяшчаецца ў цэлым апалагетычнае стаўленне да палітычнай сістэмы Рэчы Паспалітай з падкрэсліваннем асаблівага статусу арыстакратычнай эліты. Характэрнай рысай выстунае істотна выражаная інтэлектуалісцкая і прафесіяналісцкая трактоўка арыстакратыі.*

**Уводзіны.** Другая палова XVI – пачатак XVII стст. – час канцэптуальнага станаўлення грамадска-палітычнай думкі ў Вялікім Княстве Літоўскім, якая ўключала ў сябе актуалізацыю праблемы дзяржаўна-палітычнага ўладкавання грамадства. Дадзены працэс быў выкліканы актывізацыяй сацыяльна-палітычнага жыцця, рэфармаваннем заканадаўства і палітычных інстытутаў у ВКЛ, Рэфармацыяй, распаўсюджаннем адукаванасці і інтэнсіфікацыяй культурных кантактаў з іншымі еўрапейскімі краінамі.

Адной з найбольш выбітных постацяў грамадска-палітычнай, а таксама тэалагічнай думкі ВКЛ другой паловы XVI – пачатку XVII стст. з’яўляецца Андрэй Волан, які вядомы як дзяржаўны, грамадска-палітычны і рэлігійны дзеяч ВКЛ.

Аб’ектам даследавання ў дадзеным артыкуле выступаюць працы А. Волана, прысвечаныя грамадска-палітычнай тэматыцы: “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” (1572) [1], “Прамова да Сената Каралеўства Польскага і Вялікага Княства Літоўскага” (1573) [2], “Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці” (1608) [3]. Прадметам даследавання выступаюць ідэі, змешчаныя ў дадзеных творах адносна праблемы дзяржаўна-палітычнага ўладкавання. Адапаведна мэта прадстаўленага артыкула – тэарэтычная рэканструкцыя ідэй А. Волана аб дзяржаўна-палітычным уладкаванні грамадства.

Творчасць Андрэя Волана з’яўляецца дастаткова добра даследаванай у навуковай літаратуры ў параўнанні з іншымі прадстаўнікамі грамадска-палітычнай думкі ВКЛ другой паловы XVI – першай паловы XVII стст. Пачатак даследавання быў накладзены ў польскай гістарыяграфіі XIX ст. працай М. Балінскага, дзе, праўда, істотнага аналізу сацыяльна-палітычнай канцэпцыі А. Волана праведзена не было [4]. На пачатку XX ст. кароткі нарыс жыцця і дзейнасці А. Волана быў прадстаўлены ў даследаванні О. Курнатоўскага [5]. На працягу XX ст. грамадска-палітычныя элементы творчасці А. Волана станавілася прадметам даследавання такіх польскіх навукоўцаў як Э. Ярра (агульны агляд сацыяльна-палітычных поглядаў А. Волана) [6, с. 148–155], А. Кэмпфі (параўнальны аналіз творчай спадчыны А. Фрыча Маджэўскага і А. Волана) [7] і інш.

Асабліва ўвага павінна быць нададзена беларускай гістарыяграфіі, дзе творчасць А. Волана сатнавілася прадметам даследавання ў працах С.Ф. Сокала [8; 9], С.А. Падокшына [10; 11], І.В. Саверчанкі [12, с. 59–68; 13, с. 197–200, 212–215], А.А. Падалінскай [14, с. 196–203].

Асаблівую ўвагу заслугоўваюць манаграфічныя даследаванні С.Ф. Сокала і С.А. Падокшына, дзе даволі разгорнута прадстаўлены сацыяльна-палітычныя погляды А. Волана.

С.Ф. Сокал у сваіх творах адзначаў наяўнасць у грамадска-палітычнай канцэпцыі А. Волана элементаў тэорыі натуральнага права і грамадскага дагавору. Ён грунтоўна вызначыў і даследаваў у межах названай канцэпцыі спецыфіку паняццяў “свабода” і “няволя” ў кантэксце натуральнага права, разуменне свабоды як феномена, рэалізацыя якога магчымая толькі ў прававых умовах, узаемасувязь натуральнага і дзяржаўнага права, характарыстыкі дзяржаўнага права, судаводства, мадэль станавай структуры грамадства [9, с. 73–98]. С.Ф. Сокал высунуў гіпотэзу, у адпаведнасці з якой логіка разважанняў А. Волана ўказвае на прызнанне існавання дадзяржаўнага стану, у межах якога кожны індывід цалкам карыстаўся сваімі натуральнымі правамі, і паходжанне дзяржавы ў выніку з’яўлення пагрозы для рэалізацыі індывідамі гэтых натуральных правоў [9, с. 74–75]. С.Ф. Сокалам акцэнтаецца ўвага на ідэі прававой роўнасці ўсіх грамадзян, якая вынікае з натуральнага права, і на ролі асабістых заслуг для атрымання шляхецтва. Падкрэслівалася, што ў разуменні А. Волана адрозненні паміж станами вынікаюць

перадусім з розных сацыяльных функцый, неабходных для дасягнення агульнага добра ў грамадстве, якія не адмяняюць юрыдычнай роўнасці [9, с. 80–84].

У даследаванні С.А. Падокшына “Філасофская думка эпохі Адраджэння” [11] праведзены вельмі грунтоўны аналіз сацыяльна-палітычнай канцэпцыі А. Волана, перадусім на аснове працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе”. У гэтым даследаванні былі вызначаны наступныя элементы канцэпцыі А. Волана:

- ідэя прававой дзяржавы;
- ідэя свабоды як недатыкальнасці асобы і ўласнасці;
- дыялектычнае разуменне ўзаемазвязі свабоды і няволі;
- ідэя аб спалучэнні традыцыйнай станавай структуры грамадства (шляхта, мяшчанства, сялянства) з адноснай юрыдычнай роўнасцю прадстаўнікоў усіх станаў на аснове арыстоцэлеўскай канцэпцыі аб дыстрыбутыўнай і камутатыўнай справядлівасці;
- ідэя натуральнага права як крыніцы дзяржаўнага права;
- ідэя грамадскай згоды як адлюстравання фармальна-прававой справядлівасці;
- стыхійна-дыялектычнае і гуманістычнае разуменне заканадаўства;
- ідэя асвечанай манархіі, абмежаванай разумнымі і справядлівымі законамі;
- ідэя аб імкненні да маральнай і інтэлектуальнай дасканаласці прадстаўнікоў дзяржаўнай улады [11, с. 204–226].

С.А. Падокшын зрабіў выснову аб наяўнасці ў канцэпцыі А. Волана элементаў рэнесансна-гуманістычнага натуралізму і раннебуржуазнага юрыдычнага светапогляду. На яго думку, А. Волан з’яўляўся выразнікам інтарэсаў адукаванай і гуманістычна настроенай шляхты, якая імкнулася да рэфармавання заканадаўства і дзяржаўных інстытутаў у ВКЛ (мелася на ўвазе кола папличнікаў полацкага ваяводы Мікалая Дарагастайскага, якое ініцыявала рэформы заканадаўства і суда ў ВКЛ у 1580-я гг.). Але пры гэтым адзначалася, што ў некаторых выпадках, напрыклад, пры разглядзе канкрэтных пытанняў права ў воланаўскай канцэпцыі праяўлялася дэмакратычная тэндэнцыя да прызнання прыярытэту агульначалавечых каштоўнасцяў [11, с. 215, 221, 226]. У адрозненне ад С.Ф. Сокала, С.А. Падокшын выразна падкрэсліваў адносны характар ідэі юрыдычнай роўнасці ў канцэпцыі А. Волана і непрыняцце ў яе межах ідэі сацыяльнай роўнасці [11, с. 210].

Неабходна адзначыць, што на працы як С.Ф. Сокала, так і С.А. Падокшына вялікі адбітак мела пануючая ў савецкія часы марксісцка-ленінская метадалогія.

У позніх працах С. Падокшына, змешчаных у зборніку “Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры”, мела месца спроба пераасэнсавання творчасці А. Волана з новых пазіцый. Вялікае значэнне мелі ўвядзенне ў навуковы зварот і аналіз працы “Прамова да Сената” [10, с. 167–173]. Але разам з тым адыход ад марксісцка-ленінскай метадалогіі суправаджаўся неабгрунтаваным выкарыстаннем мадэрнісцкай трактоўкі творчай спадчыны А. Волана, гэтаксама як і іншых прадстаўнікоў грамадска-палітычнай думкі ВКЛ XVI–XVII стст. Так, у адным выпадку ідэі А. Волана аб грамадскай згодзе і суадносінах свабоды і няволі разглядаюцца як праява ліберальна-дэмакратычнай традыцыі ў сацыяльна-палітычнай думцы ВКЛ, як тэарэтычныя вытокі ліберальнай дэмакратыі XVIII ст. [10, с. 149]. У іншым выпадку, пры разглядзе твора “Прамова да Сената” ідэі А. Волана інтэрпрэтуюцца як “прагрэсіўны шляхецкі неакансерватызм”, які прадугледжваў спалучэнне “ліберальных” гуманістычных каштоўнасцяў з моцнай манархічнай уладай, абмежаванай законам і прадстаўнічымі шляхецкімі інстытутамі [10, с. 169].

**Асноўная частка.** Ідэі А. Волана аб дзяржаўна-палітычным уладкаванні грамадства вынікаюць перадусім з распаўсюджаных у еўрапейскім дыскурсе позняга Сярэднявечча і Рэнесансу антычных тэорый Платона, Арыстоцеля, Цыцэрона, на што розныя даследчыкі ўжо звярталі ўвагу. Сутнасць чалавечага грамадства, аб’яднанага дзяржаўнымі інстытутамі, у адпаведнасці з гэтым бачыцца ў тым, каб “забяспечыць спакойнае, мірнае жыццё, свабоднае звадаў і варожай пагрозы” [1, с. 5]. У духу арыстацэлізму А. Волан сцвярджае, што “ўсякая чалавечая супольнасць, называная грамадствам, утвараецца дзеля таго, каб людзі праз агульнае паразуменне і ўзаемную падтрымку жылі памысна і шчасліва” [1, с. 20].

Асновай сацыяльных сувязяў і ўзаемаадносін выступае натуральнае права, што абапіраецца на натуральны розум, для якога характэрныя імкненне да свабоды, разуменне добра і справядлівасці [1, с. 12, 26–28, 47, 61]. Але ў той жа час без дзяржаўна-прававых інстытутаў патрабаванні натуральнага права не могуць быць рэалізаваныя праз натуральныя жарсці людзей (самавольства, славалюбства, скавпанасць): “Ніякую супольнасць людзей, якая не мае законаў і дзе кожны робіць, што хоча, нельга назваць сапраўдным чалавечым грамадствам. Такая супольнасць будзе нагадваць хутчэй зборышча хіжых звяроў. Толькі ў звярыным асяродку мацнейшы перамагае слабейшага і тым забяспечвае сваё існаванне” [1, с. 62–63]. Такая характарыстыка “бездзяржаўнага існавання” людзей не з’яўляецца, аднак, цвёрдым доказам таго, з’яўляўся А. Волан прыхільнікам дагаворнай або арыстоцэлеўскай патрыярхальнай тэорыі паходжання дзяржавы.

Формай рэалізацыі натуральнага права ў грамадстве разглядаецца афіцыйнае дзяржаўнае права. Наяўнасць законаў па сутнасці канстытуіруе дзяржаву. Галоўнай мэтай дзяржаўнага права абвешчаецца забеспячэнне грамадзянскай свабоды, пад чым разумеецца стварэнне гарантый недатыкальнасці асобы і яе ўласнасці, без чаго немагчымае чалавечае шчасце [1, с. 19–21, 26]. Пры гэтым сапраўдна свабода магчымая толькі там, дзе дзяржаўнае права адпавядае важнейшым этыка-палітычным каштоўнасцям, што вынікаюць з натуральнага розуму – дабру, справядлівасці, памяркоўнасці [1, с. 26–28]. У гэтым выпадку ў грамадстве ўсталёўваецца згода, якая разглядаецца як яшчэ адна важнейшая каштоўнасць у грамадска-палітычнай думцы даследуемага перыяду [1, с. 32].

Адной з важнейшых праблем дзяржаўна-палітычнага ўладкавання ў творы А. Волана “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” выступае пытанне прававога замацавання ўзаемаадносін паміж рознымі станами для дасягнення справядлівасці і агульнага дабра, якое, трэба адзначыць, было даволі грунтоўна разгледжана ў навуковай літаратуры [9, с. 81–88; 11, с. 209–215]. А. Волан вылучае тры грамадскія станы – шляхту, мяшчанства і сялянства – і вызначае іх асноўныя сацыяльныя функцыі. Для шляхты галоўнай функцыяй абвешчаецца вайсковая абарона дзяржавы, для мяшчанства – рамесная і гандлёвая дзейнасць, для сялянства – сельскагаспадарчая праца [1, с. 29–30]. Такі станы падзел грамадства абвешчаецца асновай грамадскай стабільнасці і адлюстраваннем натуральнага права, з якога вынікае сфармуляваная Арыстоцелем дыстрыбутыўная справядлівасць, што прадугледжвае захаванне адзінства пры выкананні рознымі часткамі грамадства розных функцый [1, с. 32]. Дыстрыбутыўная справядлівасць прадугледжвае палітыка-правовую няроўнасць прадстаўнікоў розных станаў. Так, А. Волан лічыць непакіраваць ўсе шляхецкія прывілеі, манапольныя правы шляхты на ўдзел у кіраванні дзяржавай [1, с. 30]. Праўда, пры гэтым падкрэслівалася неабходнасць усіх шляхціцаў выконваць абавязкі, якія вынікаюць з іх станавага статусу, недапушчальнасць займацца рамяством і гандлем [1, с. 45].

Разам з тым, у адпаведнасці з прынцыпам камутатыўнай справядлівасці, якая прадугледжвае ўсеагульную роўнасць, А. Волан адстойвае прынцып роўнасці прадстаўнікоў усіх станаў перад законам за здзейшэння парушэнні права. Занядбанне гэтага прынцыпу прыводзіць, на яго думку, да канфліктнасці ў адносінах паміж станами і, такім чынам, разбурэння грамадскай згоды. У якасці прыкладу ілюструюцца падзеі ў Лівоніі падчас Інфлянцкай вайны, у якой прыгнечанае сялянства аказвала падтрымку знешнім ворагам дзяржавы. У гэтай сувязі А. Волан выступаў за забеспячэнне ў заканадаўстве і судовай практыцы ВКЛ адноснай фармальна-правовай роўнасці ўсіх грамадзян, дазвол прадстаўнікам ніжэйшых станаў падаваць скаргі на шляхту. Такая сістэма прававых узаемаадносін паміж станами, на яго думку, існавала ў Венецыянскай Рэспубліцы, якая разглядаецца як ідэал грамадска-палітычнага ўладкавання [1, с. 34]. Характэрна, што погляды А. Волана на станы падзел грамадства маюць шмат агульнага з поглядамі буйнейшага польскага прадстаўніка сацыяльна-філасофскай думкі сярэдзіны XVI ст. А.Ф. Маджэўскага [7, с. 203–218]. Можна пагадзіцца з С.А. Падокшыным, што А. Волан быў праціўнікам сацыяльнай роўнасці (больш за тое ён лічыў няроўнасць станаў адпаведнай натуральнаму розуму) і прыхільнікам абмежаванай фармальна-правовай роўнасці прадстаўнікоў усіх станаў [11, с. 210–215].

Палітыка-правовы статус мяшчанства і сялянства разглядаецца А. Воланам вельмі абстрактна. Затое шмат увагі надаецца вызначэнню прававых падстаў для фарміравання пануючага стану – шляхты. Адзначаецца, што шляхецтва можа ўзнікаць натуральным шляхам у выніку асаблівых якасцяў асобных выбітных людзей [1, с. 43–44]. Разам з тым падкрэсліваецца, што ў рэчаіснасці пачынальнікамі шляхецкіх родаў часта становіліся і выпадковыя людзі [1, с. 35]. А. Волан вылучае ў сучасным грамадстве радавітае і дароўнае шляхецтва. Ён высока ацэньвае той шляхецкі статус, які становіцца вынікам рэалізацыі асабістых інтэлектуальных і валявых намаганняў (шматразова ўзгадваецца прыклад старажытнарымскага палкаводца Марыя, які, будучы выхадцам з сацыяльных нізоў, дасягнуў значнага грамадскага аўтарытэту, дзякуючы сваім асабістым якасцям), указваючы канкрэтныя прыклады, абвясняе ідэю аб аўтаматычным пераходзе высакародных якасцяў шляхетных продкаў на нашчадкаў і ў сувязі з гэтым падкрэслівае неабходнасць радавітай шляхты сваімі якасцямі і ўчынкамі быць вартымі тытулу, нададзенага праз заслугі продкаў. Шляхецтва, атрыманае па спадчыне без высакароднасці разглядаецца А. Воланам па аналогіі з цэнем. У той жа час сама з’ява радавітага шляхецтва не адмаўляецца, увага акцэнтуюцца на неабходнасці маральна-інтэлектуальнага выхавання прадстаўнікоў шляхецкага стану [1, с. 35–40].

Важнае значэнне мае разгляд А. Воланам тыпаў дзяржаўна-палітычнага ўладкавання. У адпаведнасці з існуючай традыцыяй, у працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” сярод іх вылучаюцца манархія, арыстакратыя і дэмакратыя, якія прызнаюцца дапушчальнымі формамі дзяржаўнага ладу пры ўмове забеспячэння вяршэнства права (пры такой умове ў грамадстве забяспечваецца свабода) [1, с. 22]. Сярод адмоўных тыпаў дзяржаўнага ўладкавання вылучаецца тыранія, пра якую ў творах А. Волана размова ідзе некалькі разоў. Пад тыраніяй разумеецца, зноў жа ў адпаведнасці з традыцыяй, неабмежаваная ўлада правіцеля, які кіруе дзяржавай не на аснове права, а на аснове ўласнага самавольства. У такой дзяржаве адсутнічае грамадзянская свабода і пануе ўсеагульнае рабства. У якасці

класічнага прыкладу тыраніі разглядаецца Маскоўская дзяржава: “Тыран у Масковіі правіць па сваёй прыхамаці. Законам ён лічыць тое, што захочуць яго распалення мазгі. Годнасць і маёмасць жыхароў у той краіне ніяк не абаронены ад несправядлівасці, якую чыніць самаўладца. У любы момант ён можа не толькі забраць у чалавека ўласнасць, але і сцяць уласніку галаву. Але цёмны і грубы люд, прывучаны да дзікага рабства, не толькі не выступае супроць злачынай сквапнасці свайго тырана, а ўспрымае яго самавольства і самадурства ледзь не як нябесную кару” [1, с. 46–47]. Але пры гэтым А. Волан папярэджае, што “правільная” манархія таксама можа выраджацца ў тыранію. Прычынай гэтага можа быць сістэматычнае парушэнне права з боку манаршай асобы [1, с. 24–25].

Што датычыць прыярытэтаў у межах “правільных” тыпаў дзяржаўнага ўладкавання, А. Волан выказваецца асцярожна: “Там, дзе кожная з гэтых формаў дзяржаўнасці захоўвае ўласцівы ёй статус, яна прыносіць грамадзянам шмат добра і карысці” [1, с. 23].

Ён канстатуе тое, што старажытныя антычныя народы аддавалі первагу дэмакратыі, атаясамліваючы манархію з тыраніяй. Але манархія ў тым выпадку, калі яна абапіраецца на разумныя і справядлівыя законы, можа таксама спрыяць захаванню ў грамадстве свабоды і міру. Прыводзіцца прыклад фарміравання манархічнай улады ў Рэчы Паспалітай: “Перш чым атрымаць стэрно кіравання дзяржавы, кароль падчас каранаванні павінен прысягнуць народу і ўрачыста абяцаць, што ніколі і нічога не зробіць насуперак існуючым законам. А калі ён нешта падобнае ўчыніць і яго рашэнні і пастановы парушаць вернасць і святасць прысягі, у такім выпадку яны не будуць лічыцца прававой нормай і не набудуць ніякай юрыдычнай сілы” [1, с. 24–25]. У творы “Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці” акцэнтуюцца ўвага на традыцыйных маральных якасцях, што сцвярджаліся ў антычнай і сярэднявечнай этыцы, якім павінен адпавядаць манарх: пабожнасць, справядлівасць, і рашучасць у яе адстойванні, мудрасць, шчодрасць, памяркоўнасць, мужнасць [3]. Гэтыя якасці разглядаюцца як сродак забеспячэння дзейнасці манарха ў адпаведнасці з дзяржаўным правам. Прыклады пераўтварэння манархаў у тыранаў, на думку А. Волана, сведчаць не пра заганнасць самога інстытуту манархіі, а пра заганнасць канкрэтных манаршых асоб, якія нядобрасумленна выконваюць свае абавязкі, а таксама дарадцаў манарха, якія не супрацьдзейнічаюць гэтаму [1, с. 24–25].

Дадзеныя разважанні, відавочна, уздзейнічалі на пазіцыю С.А. Падокшына, які сцвярджаў, што манархія, абмежаваная правам, з’яўляецца палітычным ідэалам А. Волана [11, с. 222]. Больш за тое, С.А. Падокшын разважаў наконт прычын адмаўлення А. Воланам арыстакратыі і дэмакратыі як альтэрнатыўных форм дзяржаўнага ўладкавання (бо тыя, як мяркуецца, пільнуюць інтарэсы часткі грамадства – кола выбраных або большасці людзей, але не інтарэсы агульнага добра) [11, с. 223].

Аднак аналіз твораў А. Волана паказвае, што сітуацыя ў гэтым плане больш складаная. У грамадска-палітычнай думцы Рэчы Паспалітай “чыстая” манархія вельмі рэдка разглядалася ў якасці ўзору. Той дзяржаўна-палітычны лад, які склаўся да сярэдзіны XVI ст. звычайна характарызаваўся як “змешаная манархія”, сутнасцю якой абвешчалася гарманічнае спалучэнне манархічнага, арыстакратычнага і дэмакратычнага элементаў.

А. Волан станоўча выказваецца пра асаблівасці дзяржаўна-палітычнага ладу Рэчы Паспалітай. Ён сцвярджае, што ў адпаведнасці з ім прадугледжана ўстанаўленне і змена законаў паводле волі ўсёй шляхты, якая атаясамліваецца з палітычным народам. Гэта разглядаецца як яскравае адлюстраванне палітычнай свабоды, у той час як у іншых дзяржавах устанаўленне законаў з’яўляецца прэрагатывай манархаў або вузкага кола алігархіі, а іншыя грамадзяне не маюць магчымасці ўплываць на гэта (што разглядаецца як кляймо рабства). Таксама А. Волан высока ацэньвае інстытут вольнай элекцыі і крытыкуе спадчынныя манархіі ў іншых дзяржавах (“Манарх сведчыць потым, што ёсць каралём не на аснове спадчыннага права, а з ласкі і адабрэння народа, і ў якасці такога будзе правіць грамадствам”), абмежаванні манарха ў праве абвешчэння вайны і заключэння міру [1, с. 47–49]. А. Волан указвае на пагрозу, якую нясе з сабой моцная манархічная ўлада: “Патомныя манархі ўспрымаюць сваю ўладу як спадчыну, атрыманую ад продкаў. Таму яны не лічацца з жаданнямі народа і не пытаюцца ў яго згоды. Але галоўная і асноўная прычына разбэшчанага, фанабэрлівага царавання ляжыць у статусе ўладара, калі яго ўлада не абмяжоўваецца ніякімі дастаткова моцнымі цуглямі закону ці калі ён скідае гэтыя цуглі, скарыстаўшыся сваёй падступнасцю ці чужымі крывадушнымі парадамі” [1, с. 48–49]. Зрэшты, С.А. Падокшын таксама разам з раней узгаданымі сцвярджэннямі прызнае, што, паводле А. Волана, шляхта з’яўляецца носьбітам дзяржаўнай улады [11, с. 223]. А ў адной са сваіх апошніх прац ён сцвярджае, што палітычным ідэалам А. Волана з’яўлялася канстытуцыйная манархія, якая абапіраецца на законы [10, с. 133]. Праўда, усе гэтыя тэзісы не абапіраліся на пацвярджэнне з дапамогай аргументаў.

У творы “Прамова да Сената” А. Волан яшчэ больш крытычна ставіцца да прэрагатывы манархічнай улады. Ён выказвае сумненні наконт магчымасці ідэальнага дабрадзейнага манарха, якому б можна было даручыць вялікую ўладу, указваючы на асаблівасці чалавечай прыроды. У якасці негатывнага прыкладу ўказваюцца марнатраўнасць і іншыя заганы Жыгімонта Аўгуста [2, с. 175–176]. У названым творы А. Волан прапануе цалкам перадаць Сенату і пазбавіць караля права прызначэння на

пасады вышэйшых ураднікаў, забараніць карыстацца без санкцыі Сената каралеўскім скарбам, увесці закон, які б рэгуляваў прыватнае жыццё караля, пад наглядом Сената [2, с. 178-179]. У гэтым кантэксце варта разумець і патрабаванні стварэння вышэйшага апеляцыйнага судовага органу, незалежнага ад каралеўскай улады (на ўзор Парыжскага парламенту ў Францыі або канвентаў у Іспаніі), на што часта ўказвалася ў гістарыяграфіі як на правобраз Трыбуналу ВКЛ, створанага ў 1582 г. [1, с. 99-102; 2, с. 180]. У гэтай сувязі сцвярджаць, што А. Волан з'яўляўся прыхільнікам моцнай манархічнай улады, не адпавядае рэчаіснасці.

Узнікае пытанне, якім чынам А. Воланам разглядалася пытанне аб узаемадзеянні паміж сенатарскай элітай і шляхецкімі масамі, якое мела асаблівую вастрыву ў Польшчы, а потым і ў ВКЛ у 1550–1560-я гг. Тут належыць звярнуць увагу на стаўленне да Сената. У “Прамове да Сената” (якая, на думку С. Падокшына, была складзена на аснове рэальнай прамовы, агучанай хутчэй за ўсё на сумесным соймавым пасяджэнні Сената і Пасольскай ізбы) аўтар звяртаўся да сенатараў са словамі: “Вы ўвасабляеце сабой дзяржаву” [2, с. 174]. Такім чынам, за сенатарскай элітай прызнаваўся статус дзяржаватворчага элементу. Далей у тэксце гэтая ідэя канкрэтызавалася ў сцвярджэнні за Сенатам права і адказнасці за дзейнасць і выхаванне караля. Вышэй гаварылася аб тым, што А. Волан акцэнтаваў правы сенатараў праводзіць прызначэнні на вышэйшыя пасады дзяржаўных ураднікаў, распараджацца каралеўскім скарбам. Таксама ён заклікаў сенатараў да рашучасці ў рэалізацыі сваіх правоў і недапушчальнасці паблажлівага стаўлення да манархаў, якія злоўжываюць сваёй уладай. У гэтым кантэксце указваецца на адказнасць сенатараў за дапушчэнне самавольных дзеянняў, у прыватнасці, у справе марнатраўнага выкарыстання сродкаў з казны папярэднім каралём Жыгімонтам Аўгустам [2, с. 176–177].

Адносна ўладных прэрагатыў шляхты А. Волан, як ужо вышэй адзначалася, высока ацэньваў дзяржаўна-палітычны лад Рэчы Паспалітай з яго шырокімі палітычнымі правамі шляхты. У той жа час ён звяртае ўвагу на тое, што шырокія масы шляхты не маюць належнай адукацыі і выхавання, не заўсёды здольныя скіроўваць свае намаганні ў накірунку агульнага добра; у сваіх дзеяннях часта кіруюцца прыватнымі, кан'юнктурнымі інтарэсамі. Гэта праяўляецца, напрыклад, у арганізацыі вайсковай абароны: “Шляхта, упадабаўшы бяздзейнасць і даўно адвыкшы ад вайны, не адзваецца на заклікі караля, не бярэцца за зброю і тым самым дазваляе ворагу ўрывацца ў нашыя землі і пустошыць нашу радзіму агнём і мячом” [1, с. 49-50]. Пэўны скепсіс у дачыненні да шляхецкай дэмакратыі прысутнічае ў крытыцы выбараў земскіх суддзяў, якія, паводле словаў А. Волана, не прадугледжваюць ніякай працэдуры і ў якіх рашаючую ролю маюць выкрыкі з натоўпу [1, с. 98]. У сувязі з гэтым дзяржаўны лад Венецыянскай Рэспублікі, у якім важнейшая роля ў кіраванні дзяржавай належыла арыстакратыі, разглядаецца ў якасці ідэальнага і падкрэсліваецца, што там “непасрэдна ўдзельнічаць у дзяржаўных справах могуць нямногія” [1, с. 99]. Такім чынам, хаця А. Волан не адмаўляў права шляхты на ўдзел у ажыццяўленні дзяржаўнай палітыкі, ён выказаў пэўныя перасцярогі адносна перспектывы пануючай ролі шляхты ў палітычнай сістэме і аддаваў перавагу сенатарскай арыстакратыі.

Сярод магнатаў, праўда, А. Волан таксама бачыў тыя ж заганы, што і сярод шырокіх мас шляхты (эгаізм, самавольства, карысталюбства, марнатраўства). Ён асуджаў хцівасць магнатаў, якая праяўлялася ў пагоні за грашовымі прыбыткамі і раскошнымі ладам жыцця, нават патрабаваў заканадаўчага абмежавання выкарыстання прадметаў раскошы [1, с. 76-80]. Але ў той жа час, можна меркаваць, што сенатарскую арыстакратыю А. Волан бачыў больш падрыхтаванай да ажыццяўлення функцый кіравання дзяржавай. Такая пазіцыя можа быць патлумачана некалькімі фактарамі: цеснымі сувязямі А. Волана з Радзівіламі, падтрымкай Рэфармацыі з боку шматлікіх магнатаў, палітычнымі традыцыямі ВКЛ.

Але неабходна таксама звярнуць увагу на раздзел твора “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе”, прысвечаны вызначэнню падстаў знатнасці. У ім акцэнтуюцца ўвага на інтэлектуальных і маральных якасцях, якія павінны пацвярджаць знатны статус, у супрацьвагу паходжанню. Там жа сцвярджаецца: “Наогул, для дзяржавы надзвычай важна, каб у грамадстве, дзе ўсе станы і людзі ўзаемазалежныя, дзе існуюць розныя інстытуцыі, скіраваныя на карысць чалавеку, існавала і такое саслоўе, якое, грэбуючы ўсімі рамёствамі, старанна займалася толькі тымі справамі, якія садзейнічаюць аўтарытэту дзяржавы і забеспячэнню яе патрэб” [1, с. 44]. Можна меркаваць, што пад такім саслоўем А. Волан меў на ўвазе прафесійную бюракратыю, якая б складалася з асоб, што вызначаліся перадусім сваімі адукаванасцю і кампетэнтнасцю, і якая б у ідэале магла выконваць функцыі арыстакратычнага элементу ў дзяржаўна-палітычнай сістэме. У гэтым жа накірунку бачылася таксама заснаванне апеляцыйнага трыбуналу, у які б змаглі ўвайсці кампетэнтныя прафесійныя юрысты [1, с. 104].

**Заклучэнне.** Такім чынам, праблема дзяржаўна-палітычнага ўладкавання вырашалася ў творах Андрэя Волана ў адпаведнасці з сацыяльна-філасофскай традыцыяй, укаранёнай у еўрапейскай грамадскай думцы XVI ст., якая сягала сваімі вытокамі да антычнай спадчыны. У рэчывы названай традыцыі грамадска-палітычнае жыццё разумелася на аснове маральна-этычных катэгорый (агульнае дабро, справядлівасць, згода). У творах А. Волана змяшчаліся канцэпцыя дзяржавы і права як умовы грамадзянскай свабоды, канцэпцыя станавага падзелу грамадства з прызнаннем адноснай фармальна-прававой

роўнасці прадстаўнікоў усіх станаў, канцэпцыя шляхецтва, акцэнтаваная маральна-інтэлектуальнымі сентэнцыямі. Пры разглядзе пытання формы дзяржаўна-палітычнага ўладкавання у творах А. Волана змяшчаецца ў цэлым апалагетычнае стаўленне да палітычнай сістэмы Рэчы Паспалітай з падкрэсліваннем асаблівага статусу сенатарскай эліты. Гэта дазваляе сцвярджаць пра падтрымку ідэі “змешанай манархіі” з арыстакратычным ухілам. Характэрнай рысай выступае істотна выражаная інтэлектуалісцкая і прафесіяналісцкая трактоўка арыстакратыі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Волан, А. Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе / А. Волан ; пер. з лац. У. Шатон. – Мінск : Зміцер Колас, 2009. – 142 с.
2. Волан, А. Прамова да Сената Каралеўства Польскага і Вялікага Княства Літоўскага, або Якім павінна быць праўленне дабрачыннага караля / А. Волан // Падокшын, С.А. Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры / С.А. Падокшын. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – С. 174–181.
3. Волян, А. Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці / А. Волян // Спадчына. – 1991. – № 6. – С. 95–104.
4. Baliński, M. Pisma historyczne / M. Baliński: w 4 t. – Warszawa : G. Sennewald, 1843. – Т. 3. – 213 s.
5. Kurnatowski, O.J. Andrzej Wolan: krótki rys życia i pracy znakomitego działacza w wieku reformy Kościoła na Litwie / O.J. Kurnatowski. – Wilno : Znicz, 1910. – 24 s.
6. Jarra, E. Andrew Wolan: Sixteenth Century Polish Calvinist Writer and Philosopher of Law / E. Jarra // Studies in Polish and Comparative Law: a symposium of twelve articles ; with a foreword by H.C. Gutteridge. – London : Stevens & Sons, 1945. – P. 124–155.
7. Kempfi, A. Frycz a Wolan. Zapomniana karta recepcji Frycza w Polsce / A. Kempfi // Andrzej Frycz Modrzewski i problemy kultury polskiego Odrodzenia: praca zbiorowa ; pod red. T. Bieńkowskiego. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk : PAN, 1974. – S. 203–218.
8. Сокол, С.Ф. Политическая и правовая мысль Белоруссии XVI – первой половины XVII вв. / С.Ф. Сокол. – Минск : Наука и техника, 1984. – 188 с.
9. Сокол, С.Ф. Социологическая и политическая мысль в Белоруссии второй половины XVI века / С.Ф. Сокол. – Минск : Наука и техника, 1974. – 144 с.
10. Падокшын, С.А. Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры / С.А. Падокшын. – Мінск: Беларус. навука, 2003. – 316 с.
11. Падокшын, С.А. Філасофская думка эпохі Адраджэння ў Беларусі / С.А. Падокшын. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 286 с.
12. Саверчанка, І.В. Aurea mediocritas. Кніжна-пісьмовая культура Беларусі: Адраджэнне іраннае барока / І.В. Саверчанка. – Мінск : Тэхналогія, 1998. – 319 с.
13. Саверчанка, І.В. Паэтыка і семіётыка публіцыстычнай літаратуры Беларусі XVI–XVII стст. / І.В. Саверчанка. – Мінск : Беларус. думка, 2012. – 463 с.
14. Падалінская, А.А. “Палітыка” Арыстоцеля як падмурак для пабудовы грамадска-палітычных канцэпцый Беларусі ў эпоху Адраджэння / А.А. Падалінская // Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі : у 6 т. Т. 2. Пратарэнесанс і Адраджэнне / С.І. Санько [і інш.] ; Нац. Акад. Беларусі ; Ін-т філасофіі. – Мінск : Бел. навука, 2010. – С. 194–210.

Паступіў 12.10.2015

#### THE CONCEPT OF STATE-POLITICAL SYSTEM IN THE WORKS OF ANDREI VOLAN

I. BORTNIK. A. EMELIANAY

*The problem of state-political system in the works of the outstanding representative of social and political thought of the Grand Duchy of Lithuania XVI century Andrew Volan is considered. The historiography of the problem is examined. Its main achievements and shortcomings are identified. The connection of A. Volan's ideas with the theoretically-categorical system elaborated in the European social and political thought of the Renaissance is revealed. It is noted that in the A. Volan's works the concept of the state and law as a condition of civil liberties, the concept of caste division of society with recognition of the relative formal legal equality of representatives of all the states, the concept of nobility, accentuated the moral and intellectual maxims are placed.*

УДК 340.12«15/16»

**РЭКАМЕНДАЦЫИ ПА ЁДАСКАНАЛЕННИ ПАЛІТЫКА-ПРАВАВОЙ СІСТЭМЫ  
Ў ТВОРАХ АНДРЭЯ ВОЛАНА****канд. філас. навук, дац. І.А. БОРТНІК, А.А. ЕМЯЛЬЯНАЎ  
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)**

*Даследуюцца праекты-рэкамендацыі, змешчаныя ў творах выбітнага прадстаўніка грамадска-палітычнай думкі Вялікага Княства Літоўскага XVI ст. Андрэя Волана, накіраваныя на ўдасканаленне існуючай у Рэчы Паспалітай палітыка-прававой сістэмы. Адзначаецца станюўчае ў цэлым стаўленне А. Волана да сучаснай яму палітыка-прававой сістэмы Вялікага Княства Літоўскага і Польскага Каралеўства пры адначасовай крытыцы шэрагу яе канкрэтных з'яў. Шлях выкаранення недахопаў існуючай сістэмы бачыўся А. Воланам праз правядзенне адпаведных прававых рэформ дзяржаўнымі органамі ўлады, а таксама павышэнне адукацыйнага і маральнага ўзроўню асоб, якія з'яўляюцца адказнымі за функцыянаванне палітыка-прававога ладу. Аналізуюцца вылучаныя ў творах А. Волана рэкамендацыі па ўдасканаленні агульных асноў прававой сістэмы, рэкамендацыі па ўдасканаленні дзяржаўна-палітычнай сістэмы, міжстанавых адносін, канкрэтных прававых норм.*

**Уводзіны.** Другая палова XVI – пачатак XVII стст. – гэта час актывізацыі грамадска-палітычнага жыцця і правядзення рэформ у сферы дзяржаўнага ладу, заканадаўства, адміністрацыйнай і судовай сістэм, якія амаль на два стагоддзі вызначылі спецыфіку сацыяльна-палітычнай мадэлі, рэалізаванай у Вялікім Княстве Літоўскім, якое ў гэты час увайшло ў склад Рэчы Паспалітай. Дадзеныя працэсы суправаджаліся ўздымам грамадска-палітычнай думкі, у межах якой знаходзілі тэарэтычнае адлюстраванне характэрныя асаблівасці сацыяльна-палітычнага жыцця і рэфарматарскай дзяржаўнай дзейнасці ў разглядаемы час. Адным з найбольш выбітных прадстаўнікоў грамадска-палітычнай думкі ВКЛ другой паловы XVI – пачатку XVII стст. з'яўляўся прадстаўнік адукаванай палітычнай эліты, дзяржаўны і рэлігійны дзеяч Андрэй Волан (1530–1610).

Аб'ектам даследавання ў межах дадзенага артыкула выступаюць працы А. Волана, прысвечаныя грамадска-палітычнай тэматыцы: “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” (1572) [1], “Прамова да Сената Каралеўства Польскага і Вялікага Княства Літоўскага” (1573) [2], “Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці” (1608) [3]. Прадметам даследавання выступаюць ідэі рэкамендацыйнага характару, змешчаныя ў дадзеных творах адносна перспектывы рэфармавання палітыка-прававой сістэмы ВКЛ і Рэчы Паспалітай. Адпаведна мэта артыкула – выяўленне і характарыстыка рэкамендацый па ўдасканаленні палітычнага і прававога ладу ў ВКЛ і Рэчы Паспалітай, якія ўтрымліваюцца ў вышэйназваных творах А. Волана, перадусім у працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе”.

Творчасць Андрэя Волана дастаткова добра даследавана ў польскай, беларускай і літоўскай навуковай літаратуры. Сярод вядомых даследаванняў, якія з'явіліся ў XX ст., можна вылучыць працы Э. Яра, А. Кэмпфі, С.Ф. Сокала, С.А. Падокшына [3-8]. У гэтай сувязі можна асобна вызначыць унёсак у аналіз сацыяльна-палітычнай канцэпцыі А. Волана, зроблены беларускімі даследчыкамі С.Ф. Сокалам і С.А. Падокшыным, якія грунтоўна і шматгранна ахарактарызавалі яе асноўныя элементы. Пераважнае месца ў іх даследаваннях надаецца агульнатэарэтычным праблемам у творах А. Волана. Практычная скіраванасць гэтых твораў таксама адзначаецца. Так, С.Ф. Сокал указваў на ідэі А. Волана аб неабходнасці гуманізацыі дзяржаўнага права і яго набліжэння да патрабаванняў натуральнага права, аб падрыхтоўцы адукаваных і кампетэнтных суддзяў [7, с. 90–98]. С.А. Падокшын у сваім даследаванні “Філасофская думка Беларусі эпохі Адраджэння” сфармуляваў асноўныя элементы праграмы рэформ грамадска-палітычнага ладу ВКЛ, якая ўключала ў сябе патрабаванні рэфармавання органаў дзяржаўна-адміністрацыйнай улады і суда, заканадаўства, стварэння гарантый для абароны маёмасных і асабістых правоў станаў, паслабленне асабістай залежнасці сялян ад шляхты, развіццё рамяства і гандлю [9, с. 205]. С.А. Падокшын зрабіў выснову аб наяўнасці ў канцэпцыі А. Волана элементаў раннебуржуазнага юрыдычнага светапогляду. На яго думку, А. Волан з'яўляўся выразнікам інтарэсаў адукаванай і гуманістычна настроенай шляхты, якая імкнулася да рэфармавання заканадаўства і дзяржаўных інстытутаў у ВКЛ (мела на ўвазе кола папличнікаў полацкага ваяводы Мікалая Дарагастайскага, якое ініцыявала рэформы заканадаўства і суда ў ВКЛ у 1580-я гг.). Але пры гэтым адзначалася, што ў некаторых выпадках, напрыклад, пры разглядзе канкрэтных пытанняў права ў воланаўскай канцэпцыі праяўлялася дэмакратычная тэндэнцыя да прызнання прыярытэту агульначалавечых каштоўнасцяў [9, с. 215, 221, 226]. Разам з тым падрабязнага аналізу канкрэтных палітыка-прававых рэкамендацый у творах А. Волана праведзена не было. Таксама неабходна адзначыць, што на працы як С.Ф. Сокала, так і С.А. Падокшына вялікі адбітак мела пануючая ў савецкія часы марксісцка-ленінская метадалогія.

У позніх працах С. Падокшына, змешчаных у зборніку “Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры”, мела месца спроба пераасэнсавання творчасці А. Волана з новых пазіцый. Вялікае значэнне мелі ўвядзенне ў навуковы зварот і аналіз працы “Прамова да Сената” [8, с. 167–173]. Але разам з тым адыход ад марксісцка-ленінскай метадалогіі суправаджаўся неабгрунтаваным выкарыстаннем мадэрнісцкай трактоўкі творчай спадчыны А. Волана, гэтаксама як і іншых прадстаўнікоў грамадска-палітычнай думкі ВКЛ XVI–XVII стст. Ідэі А. Волана разглядаюцца або як праява ліберальна-дэмакратычнай традыцыі ў сацыяльна-палітычнай думцы ВКЛ, як тэарэтычныя вытокі ліберальнай дэмакратыі XVIII ст. [8, с. 149], або як “прагрэсіўны шляхецкі неакансерватызм” [10, с. 169].

У цэлым можна адзначыць адсутнасць у навуковай літаратуры сістэмнага аналізу і выяўлення асноўных практычных рэкамендацый па ўдасканаленні палітыка-прававой сістэмы ў творах А. Волана.

**Асноўная частка.** У сістэме сацыяльна-палітычных поглядаў А. Волана вялікае значэнне надаецца праву. Дзяржаўнае права разглядаецца як форма рэалізацыі натуральнага права. Галоўнай яго мэтай абвешчаецца забеспячэнне грамадзянскай свабоды, пад чым разумеецца стварэнне гарантый недатыкальнасці асобы і яе ўласнасці [1, с. 19–21, 26]. Але дасягненне дадзенай мэты магчымае толькі там, дзе дзяржаўнае права адпавядае важнейшым этыка-палітычным каштоўнасцям, што вынікаюць з натуральнага розуму – дабру, справядлівасці, памяркоўнасці, прынцыпу згоды [1, с. 26–28, 32]. У адпаведнасці з гэтым удасканалванне заканадаўства на аснове яго набліжэння да ідэальнай мадэлі натуральнага права складае галоўную лінію разважанняў А. Волана ў кантэксце перспектывы рэфармавання палітыка-прававой сістэмы.

Ацэнка А. Воланам сучаснага яму дзяржаўна-палітычнага ладу ВКЛ і Рэчы Паспалітай мела супярэчлівы характар. З аднаго боку, агульныя асновы дадзенага ладу выклікаюць ухвалу. А. Волан з гонарам адзначае высокую ступень палітычнай свабоды, якая характэрная для Рэчы Паспалітай. Асабліва высока ацэньваюцца ім суверэннітэт палітычнага народа – шляхты ў справе абрання манарха (інстытут вольнай элекцыі) і ў справе прыняцця законаў (прынцып “нічога для нас без нас”) [1, с. 47–49].

У той жа час некаторыя канкрэтныя праявы функцыянавання дадзенай дзяржаўна-палітычнай сістэмы выклікаюць вострую крытыку. А. Волан адзначае, што ўключэнне ў актыўнае палітычнае жыццё шырокіх мас шляхты, якія не вызначаюцца належнай адукаванасцю і маральнасцю, кіруюцца не ідэаламі агульнага добра, а сваімі прыватнымі эгаістычнымі інтарэсамі, часта мае адмоўныя палітычныя вынікі. Прыкладам гэтаму з’яўляецца арганізацыя вайсковай абароны. З аднаго боку, А. Волан станоўча адзначае наяўнасць прававых абмежаванняў для манарха ў справе абвешчэння вайны, што дазваляе прадухіліць магчымасць уцягвання дзяржавы ў вайну з выключна асабістых амбіцый правіцеля. Але, з другога боку, ён канстатуе іншую крайнасць у гэтым пытанні, якая стала магчымай ва ўмовах шляхецкай дэмакратыі: “Шляхта, упадабаўшы бяздзейнасць і даўно адвыкшы ад вайны, не азваецца на заклікі караля, не бярэцца за зброю і тым самым дазваляе ворагу ўрывацца ў нашыя землі і пустошыць нашу радзіму агнём і мячом” [1, с. 49–50]. Завуаляваная крытыка дзеянняў шляхты ў якасці палітычнага суб’екта назіраецца таксама пры разглядзе выбараў земскіх суддзяў, якія, паводле слоў А. Волана, не прадугледжваюць ніякай працэдуры і ў якіх рашаючую ролю маюць выкрыкі з натоўпу [1, с. 98]. Зрэшты, недастатковая адукаванасць і маральнасць, эгаізм і грэбаванне грамадскімі інтарэсамі адзначаюцца не толькі ў дзеяннях шляхты, але і ў дзеяннях манарха і вышэйшых дзяржаўных ураднікаў. Таксама А. Волан крытычна разглядае многія сучасныя яму сацыяльныя з’явы: распаўсюджанне сярод шляхты спажывецкіх каштоўнасцяў і звязанае з ім уцягванне шляхецкіх гаспадарак у таварна-грашовыя адносіны, узмацненне феадальнай эксплуатацый сялянства, шырокае распаўсюджанне канфліктаў і крымінальных паводзін, перадусім у шляхецкім асяроддзі, карумпаванасць апарату дзяржаўнай улады, неэфектыўнасць судоў і г.д. Прычыны гэтых з’яў углядаюцца ў недасканаласці дзяржаўнага права і ў недасканалай маральна-прававой свядомасці грамадства, на што ўказваў С.А. Падокшын [9, с. 212, 218].

Адпаведна, рэфармаванне права разглядаецца А. Воланам як ключ для вырашэння грамадскіх праблем. У межах рэкамендацый адносна шляхоў дадзенага рэфармавання можна вылучыць наступныя элементы:

- рэкамендацыі па ўдасканаленні агульных асноў прававой сістэмы;
- рэкамендацыі па ўдасканаленні дзяржаўна-палітычнай сістэмы;
- рэкамендацыі па ўдасканаленні міжстанавых адносін;
- рэкамендацыі па ўдасканаленні канкрэтных прававых норм.

Рэкамендацыі па ўдасканаленні агульных асноў прававой сістэмы былі даволі грунтоўна даследаваны С.А. Падокшыным, якім былі пастуліраваны стыхійна-дыялектычнае разуменне А. Воланам права, наяўнасць моцнай гуманістычна-дэмакратычнай тэндэнцыі пры разглядзе праблем суадносін агульнага і адзінкавага ў праве, а таксама верыфікацыі, інтэрпрэтацыі і рэалізацыі закона. Пры гэтым адзначалася ўключанасць прававога мыслення А. Волана ў агульны кантэкст рэнесансна-гуманістычнай думкі, рэнесансная рэцэпцыя платонаўскай ідэі аб сінтэзе палітыкі і філасофіі [9, с. 215–221]. Вынікі даследавання

С.А. Падокшына па гэтым пытанні не страцілі сваёй значнасці да гэтага часу, хаця патрабуюць пэўных удакладненняў.

У аснове воланаўскай канцэпцыі права, як ужо адзначалася, знаходзіцца прынцып адпаведнасці дзяржаўнага заканадаўства натуральнаму праву, перадусім прынцыпам добра і справядлівасці. У сувязі з гэтым галоўную ролю мае не фармалістычная трактовка законаў, а іх разуменне ў адпаведнасці з натуральным маральным розумам. Акрамя таго, А. Воланам адзначалася зменлівасць сацыяльнай рэчаіснасці, што не дае магчымасці адзначна кадыфікаваць яе ў межах прававых норм: “разнастайнасць чалавечых дзянняў, нестабільнасць чалавечага жыцця, шматлікія асаблівасці рэчаў з’яўляюцца прычынай таго, што ніводная навука не можа ўстанавіць нешта простае, універсальнае, прыдатнае для ўсяго і ва ўсякі час” [1, с. 90]. Зыходзячы з гэтага, можна шляхам абагульнення воланаўскіх разважанняў вылучыць наступныя рэкамендацыі адносна ўдасканалення заканадаўства як сістэмы:

– Неабходнасць пастаяннага ўнясення дапаўненняў у заканадаўства ў адпаведнасці са зменамі ў грамадстве (“Бадай ніводзін закон не можа быць бездакорны цалкам. Час безупынку спараджае штось новае і патрабуе ўносіць у закон разумныя ўдакладненні” [1, с. 89]). У гэтай сувязі трэба адзначыць, што незадоўга да напісання працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” быў прыняты другі Статут ВКЛ 1566 г. Але ў хуткім часе гэты звод законаў выявіў сваю недасканаласць, што паслужыла прычынай для распрацоўкі новай рэформы Статута, які быў зацверджаны ў 1588 г.

– Неабходнасць канкрэтнага, а не фармальнага падыходу да тлумачэння права (“Справядлівы ж суддзя канкрэтызуе прававую норму і выбірае тое, што стваральнік закона хацеў бы абзначыць, але не здолеў (...)) Пры гэтым неабходна ўважліва прааналізаваць час, месца, асобу чалавека” [1, с. 90]). Галоўным крытэрыем тлумачэння права абвясчаецца не літара закона, а яго сэнс, прадыктаваны патрабаваннямі маралі. С.А. Падокшын справядліва бачыць у гэтых патрабаваннях імкненне да гуманізацыі права [9, с. 219]. У гэтай сувязі можна прыгадаць цытаванне А. Воланам Цыцэрона, паводле якога “сапраўднае права, ці, (...) сапраўднае правосуддзе, нярэдка дзейнічае не ў межах закона, а ў межах добра і справядлівасці” [1, с. 91].

Рэкамендацыі А. Волана па ўдасканаленні дзяржаўна-палітычнай сістэмы базіраваліся на ідэальнай мадэлі дзяржавы, якая была, на думку мысліцеля, рэалізавана ў Венецыянскай Рэспубліцы, дзе “непасрэдна ўдзельнічаць у дзяржаўных справах могуць нямногія” [1, с. 99]. Найбольш выразна погляды А. Волана на перспектывы рэфармавання дзяржаўна-палітычнага ладу Рэчы Паспалітай выяўлены ў працы “Прамова да Сената”, створанай на аснове прамовы, агалошанай падчас бескаралеўя 1572–1573 гг. на агульным, як мяркуе С.А. Падокшын, пасяджэнні Сената і Пасольскай Ізбы. У гэтай працы падкрэслівалася дзяржаватворчая роля Сената, што канкрэтызавалася ў сцвярджэнні за ім адказнасці за дзейнасць і выхаванне караля. А. Волан прапаноўваў пашырыць правы сенатараў праводзіць прызначэнні на вышэйшыя пасады дзяржаўных ураднікаў, распараджацца каралеўскім скарбам, сачыць за прыстойным характарам прыватнага жыцця манарха. Таксама ён заклікаў сенатараў да рашучасці ў рэалізацыі сваіх правоў і недапушчальнасці паблаглівага стаўлення да манархаў, якія злоўжываюць сваёй уладай [2, с. 176–177]. У іншым артыкуле намі больш падрабязна разгледжаны палітычны ідэал А. Волана, у аснове якога знаходзіцца ідэя “змешанай манархіі” з арыстакратычным ухілам.

Асобна ў гэтым кантэксце выступае праблема арганізацыі судовай улады, якая займала значнае месца ў творах А. Волана. У гэтай сувязі варта ўзгадаць пра праект рэформы апеляцыйнага суда. І ў ВКЛ, і ў Польскім Каралеўстве ў той час, калі ствараўся твор “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе”, функцыю апеляцыйнай судовай улады выконваў кароль і вялікі князь. Але, на думку А. Волана, такая ўлада не была эфектыўнай, паколькі кароль як кіраўнік дзяржавы вымушаны выконваць шмат абавязкаў і не мае дастаткова часу на разгляд апеляцыйных спраў, у выніку чаго вырашэнне многіх судовых спраў зацягвалася. Гэта прыводзіла да ўзрастання стыхійнага прававога нігілізму ў грамадстве, пазасудовага вырашэння канфліктаў [1, с. 99–100]. Выйсце бачылася А. Воланам у стварэнні спецыяльнага самастойнага органа вышэйшай судовай улады ў асобных частках Рэчы Паспалітай. У якасці прыкладаў падобнага кшталту судоў указваліся парызскі парламент у Францыі і канвенты ў іспанскіх правінцыях, склад і функцыі якіх падрабязна разгледжаны ў працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” [1, с. 101–103].

На ўзор адзначаных замежных устаноў А. Волан прапанаваў стварэнне ў ВКЛ і Польскім Каралеўстве апеляцыйных судоў, якія б складаліся з выбраных прадстаўнікоў шляхты і прафесійных юрыстаў. Асобна ўказвалася на недапушчальнасць прыцягнення да працы гэтых органаў улады прадстаўнікоў каталіцкага духавенства [1, с. 104]. Патрэба стварэння новых апеляцыйных органаў улады тлумачылася наступным чынам: “Створаныя ўстановы далі б магчымасць і ашчадней траціць дзяржаўныя сродкі, і далучыць нічым не занятых спецыялістаў, глыбока абазнаных у пытаннях Богага і чалавечага права, да пачэснай, так неабходнай грамадству і дзяржаве дзейнасці” [1, с. 104]. Дадзеная прапанова А. Волана знайшла сваю рэалізацыю яшчэ пры яго жыцці. У 1578 г. быў створаны Каронны Трыбунал у якасці вышэйшай апеляцыйнай судовай інстанцыі ў Польскім Каралеўстве. У 1581 г. з

аналогічними функцыямі быў утвораны і ў 1582 г. пачаў дзейнічаць Трыбунал Вялікага Княства Літоўскага, які складаўся з суддзяў, штогод абіраемых шляхтай на павятовых дэпутацкіх соймаках (па два судзі-дэпутаты ад павета або ваяводства, калі яно не падзялялася на паветы). Суддзямі маглі быць абраны шляхціцы-ураджэнцы ВКЛ, якія мелі ўласныя маёнткі і былі дасведчаныя ў заканадаўстве [10, с. 673].

Немалую ролю сярод рэкамендацый па ўдасканаленні права меў праект гарманізацыі міжстанавых адносін, які даволі грунтоўна разгледжаны ў навуковай літаратуры [7, с. 81–88; 9, с. 209–215]. У адпаведнасці з існуючай з часоў Сярэднявечча сацыяльна-палітычнай традыцыяй, А. Волан вылучае тры грамадскія станы – шляхту, мяшчанства і сялянства – і вызначае іх асноўныя сацыяльныя функцыі. Для шляхты галоўнай функцыяй абвешчаецца вайсковая абарона дзяржавы, для мяшчанства – рамесная і гандлёвая дзейнасць, для сялянства – сельскагаспадарчая праца [1, с. 29–30]. Кожны стан выконвае свае строга вызначаныя абавязкі дзеля падтрымання агульнага добра. С.А. Падокшын падкрэслівае тое, што А. Волан у адпаведнасці са сваімі пратэстанцкімі поглядамі не вылучаў у якасці асобнага стану духавенства, якое лічылася прывілеяваным станам у каталіцкай думцы [9, с. 209].

Разам з тым у творах А. Волана падкрэсліваўся грамадзянскі статус прадстаўнікоў усіх станаў. Нягледзячы на розныя прывілеі і функцыянальныя абавязкі, усе грамадзяне павінны мець роўныя правы ў тым, што датычыць адказнасці за выкананне законаў. А. Волан выступаў за забеспячэнне ў заканадаўстве і судовай практыцы ВКЛ адноснай фармальна-прававой роўнасці ўсіх грамадзян, дазвол прадстаўнікам ніжэйшых станаў падаваць скаргі на шляхту. Такая сістэма прававых узаемаадносін паміж станамі, на яго думку, існавала ў Венецыянскай Рэспубліцы [1, с. 34]. Можна пагадзіцца з С.А. Падокшным, які лічыў што А. Волан быў прыхільнікам абмежаванай фармальна-прававой роўнасці прадстаўнікоў усіх станаў [9, с. 210–215].

Значная ўвага ў працы А. Волана “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” надаецца вызначэнню прававых падстаў пануючага шляхецкага стану. Тут неабходна падкрэсліць, што ўсе замацаваныя за шляхтай правы і прывілеі лічыліся непахіснымі. А. Волан нават з гонарам заяўляе аб тым, што шляхта Рэчы Паспалітай вылучаецца найбольш прывілеяваным статусам у параўнанні з пануючымі станамі ў іншых дзяржавах, што акрэсліваюць адзначаны вышэй суверэнітэт у справе фарміравання дзяржаўнай улады і прыняцця законаў, а таксама поўная прыватная ўласнасць на зямлю [1, с. 47–48]. У даследаванні С.Ф. Сокала сцвярджалася, што А. Волан быў праціўнікам карпаратыўнай замкнёнасці шляхецкага стану і абараняў ідэю аб першаснай ролі асабістых заслуг у справе надання шляхецтва [7, с. 85–87]. Сапраўды, у працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” падкрэсліваецца прынцып “Знатнымі не нараджаюцца, а становяцца” [1, с. 37]. Высока ацэньваецца той шляхецкі статус, які становіцца вынікам рэалізацыі асабістых інтэлектуальных і валявых намаганняў (шматразова ўзгадваецца прыклад старажытнарымскага палкаводца Марыя, які, будучы выхадцам з сацыяльных нізоў, дасягнуў значнага грамадскага аўтарытэту, дзякуючы сваім асабістым якасцям). У той жа час шляхецтва, атрыманае па спадчыне без высакароднасці, разглядаецца А. Воланам як бессэнсоўнае. Сама з’ява радавітага шляхецтва, аднак, не адмаўляецца; увага акцэнтаецца на неабходнасці маральна-інтэлектуальнага выхавання прадстаўнікоў шляхецкага стану [1, с. 35–40].

Вялікая ўвага ў творах А. Волана надаецца рэкамендацыям адносна ўдасканалення канкрэтных прававых норм. У працы “Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе” аўтар патрабуе прыняцця законаў, якія б прадугледжвалі суровае пакаранне за забойства (смяротнае пакаранне), пралюбадзейства і п’янства (турэмнае зняволенне, штрафы, публічная ганьба), а таксама абмежаванне выкарыстання прадметаў раскошы. Асабліваю ўвагу заслугуюць разважанні А. Волана наконт законаў аб забойстве. Ён з жалем адзначае, што ў Рэчы Паспалітай праз недасканаласць заканадаўчай базы і судовай практыкі пашыранай з’явай становіцца беспакаранасць забойцаў або вельмі мяккія прысуды за падобныя цяжкія злачынствы. Гэта, на яго думку, правакуе новыя злачынствы такога кшталту. А. Волан акцэнтуюе ўвагу на тым, што бяспека жыцця з’яўляецца найважнейшым фактарам забеспячэння грамадзянскай свабоды. А гэта ў сваю чаргу патрабуе суровых прававых санкцый у дачыненні да тых, хто робіць замах на чалавечае жыццё [1, с. 53–61]. Праектуемая А. Воланам суровыя законы супраць п’янства і пралюбадзейства таксама разглядаюцца як сродак забеспячэння грамадскай бяспекі і супрацьдзеяння іншым злачынствам, якія ўзнікаюць на базе адзначаных амаральных з’яў [1, с. 62–75].

Цікавым з’яўляецца патрабаванне А. Волана аб прыняцці законаў, накіраваных супраць раскошы. Гэта выклікана адмоўным стаўленнем мысліцеля да распаўсюджання з’явы дэманстратыўнага спажывання і адпаведнай яму сацыяльнай псіхалогіі ў шляхецкіх колах. Дадзеная з’ява была выклікана ўцягваннем шляхецкіх гаспадарак у таварна-грашовыя адносіны. На думку А. Волана, яна з’яўляецца праймай заганных натуральных жарсцяў чалавека – прагнасці, карыстальнасці, хцівасці, што супярэчыць такой натуральнай дабрадзейнасці, як справядлівасць, і якія, перарастаючы ў сквапнасць і прагу чужой

маёмасці, выклікаюць рост сацыяльнага партыкулярызму і нясуць пагрозу грамадскаму дабрабыту [1, с. 76–77]. Увага звяртаецца таксама на адмоўныя сацыяльна-эканамічныя вынікі прагі да раскошы: “Марнатраўства заўсёды адчувальна нішчыць дабрабыт асобнага чалавека, спараджае вялікую дарагавізну і харчоў, і адзення, кладзецца цяжкім гнётам на няшчасны люд” [1, с. 77]. Продаж у шырокіх маштабах збожжа за мяжу з мэтай набыцця прадметаў раскошы выклікае дэфіцыт хлеба на ўнутраным рынку і адпаведны рост коштаў на яго, што нярэдка становіцца прычынай голаду. А. Волан адзначае, што схільнасць эліты да празмернага багацця стала прычынай гібелі Рымскай, а потым і Візантыйскай імперыі, а таксама Венгерскага Каралеўства [1, с. 77–80]. З праведзенага аналізу ён рабіў выснову аб тым, што “грамадству надзвычай важна, каб ніхто не злоўжываў сваёю маёмасцю і каб кожны падпарадкоўваў свае жаданні загадам розуму – творцу справядлівых законаў” [1, с. 81–82]. Але пра канкрэтныя мерапрыемствы ў гэтай галіне ён гаворыць даволі абстрактна: “(...) дзяржава павінна стварыць законы, якія перакрыюць усе крыніцы сілкавання злэшчаснай раскошы і ўрэшце ліквідуюць яе” [1, с. 86]. Можна дапусціць гіпотэзу пра тое, што А. Волан з’яўляўся прыхільнікам увядзення штрафаў за празмернае выкарыстанне прадметаў дэманстратыўнага спажывання, масавых банкетаў і велічыні пасагу, якія былі апісаны ім на прыкладзе Венецыі [1, с. 77, 84–85].

Рэалізацыя ўсіх адзначаных мерапрыемстваў, накіраваных на рэфармаванне палітыка-прававой сістэмы, ускладалася А. Воланам на дзяржаўныя органы ўлады. Воля да правядзення рэформ звязвалася перадусім з адпаведным узроўнем адукаванасці і маральнай свядомасці прадстаўнікоў улады. У творы “Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці” ўвага звяртаецца на традыцыйныя маральныя якасці, што шырока акцэнтаваліся ў сярэднявечных “павучаннях” манархаў: пабожнасць, справядлівасць і рашучасць у яе адстойванні, мудрасць, шчодрасць, памяркоўнасць, мужнасць [3]. Не меншае значэнне надавалася А. Воланам сцвярдзенню высокіх маральных якасцяў, высокага ўзроўню адукацыі і прафесіяналізму сярод дзяржаўных ураднікаў і суддзяў, адзначалася высокая роля кваліфікаваных юрыстаў у функцыянаванні прававой сістэмы [1, с. 87, 91–92, 95, 97–98]. На аснове гэтага, а таксама на аснове разважанняў пра прыярытэт выкаародных якасцяў у вызначэнні шляхецтва можна дапусціць гіпотэзу аб імпліцытным змяшчэнні ў канцэпцыі А. Волана ідэі фарміравання прафесійнай бюракратыі як арыстакратычнага элемента ў дзяржаўнай сістэме.

**Заклучэнне.** Такім чынам, у сацыяльна-палітычнай канцэпцыі Андрэя Волана вызначаецца вялікая роля дзяржаўнага права як галоўнага рэгулятара грамадскіх адносін і забеспячэння грамадзянскай свабоды. Сцвярджаецца ідэя аб неабходнасці адпаведнасці дзяржаўнага права натуральнаму розуму. Стаўленне да сучаснай А. Волану палітыка-прававой сістэмы Вялікага Княства Літоўскага і Польскага Каралеўства вызначаецца яе станоўчай акцэнтацыяй, але разам з тым яно адлюстроўвае крытыку шэрагу яе канкрэтных з’яў. Шлях выкаранення недахопаў існуючай сістэмы бачыўся праз правядзенне адпаведных прававых рэформ дзяржаўнымі органамі ўлады, а таксама павышэнне адукацыйнага і маральнага ўзроўню асоб, якія з’яўляюцца адказнымі за функцыянаванне палітыка-прававога ладу. У канцэпцыі А. Волана яскрава прасочваецца характэрная для рэнесансна-гуманістычнага мыслення дэтэрмінаванасць права мараллю. У межах рэкамендацый адносна шляхоў удасканалення палітыка-прававога ладу можна вылучыць рэкамендацыі па ўдасканаленні агульных асноў прававой сістэмы (забеспячэнне адпаведнасці дзяржаўнага права маральным прынцыпам агульнага добра і справядлівасці, неабходнасць пастаяннага ўнясення дапаўненняў у заканадаўства ў адпаведнасці са зменамі ў грамадстве, канкрэтызацыя і гуманізацыя права); рэкамендацыі па ўдасканаленні дзяржаўна-палітычнай сістэмы (абмежаванне манархічнай улады, умацаванне інстытутаў “змешанай манархіі”, найперш Сената, стварэнне вышэйшага апеяльчыннага органа судовай улады, складзенага з прадстаўнікоў шляхты і прафесійных юрыстаў); рэкамендацыі па ўдасканаленні міжстанавых адносін (гарантыі строгага выканання прадстаўнікамі ўсіх станаў сваіх сацыяльных функцый, забеспячэнне прынцыпа адноснай роўнасці перад законам прадстаўнікоў усіх станаў); рэкамендацыі па ўдасканаленні канкрэтных прававых норм (забеспячэнне прапарцыянасці злачынстваў і адпаведных ім пакаранняў, прыняцце строгіх законаў супраць забойстваў, амаральных паводзін, абмежаванне выкарыстання прадметаў раскошы). Характэрна тое, што калі многія праекты рэформ дзяржаўна-палітычнага ладу, прапанаваныя А. Воланам, былі ў далейшым рэалізаваныя на практыцы (абмежаванне манархічнай улады, стварэнне Трыбуналаў Польскага Каралеўства і Вялікага Княства Літоўскага), то праекты ўдасканалення міжстанавых адносін і прыняцця законаў, накіраваных супраць раскошы і амаральных паводзін, а таксама законаў, якія б узмацнялі адказнасць за забойства, не дачакаліся здзяйснення ў блізкатэрміновай перспектыве з прычыны пэўнай супярэчнасці іх з інтарэсамі і ладам жыцця пануючага ў Рэчы Паспалітай шляхецкага стану. Фактычная манапалізацыя дзяржаўнай улады магнэцкай алігархіяй таксама пакінула нерэалізаванымі планы паступовага фарміравання прафесійнай бюракратычнай эліты.

## ЛІТАРАТУРА

1. Волан, А. Аб грамадзянскай, або палітычнай свабодзе / А. Волан ; пер. з лац. У. Шатон. – Мінск : Зміцер Колас, 2009. – 142 с.
2. Волан, А. Прамова да Сената Каралеўства Польскага і Вялікага Княства Літоўскага, або Якім павінна быць праўленне дабрачыннага караля / А. Волан // Падокшын, С.А. Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры / С.А. Падокшын. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – С. 174–181.
3. Волян, А. Пра дзяржаўнага мужа і яго асабістыя дабрачыннасці / А. Волян // Спадчына. – 1991. – № 6. – С. 95–104.
4. Jarra, E. Andrew Wolan: Sixteenth Century Polish Calvinist Writer and Philosopher of Law / E. Jarra // Studies in Polish and Comparative Law: a symposium of twelve articles ; with a foreword by H.C. Gutteridge. – London : Stevens & Sons, 1945. – P. 124–155.
5. Kempfi, A. Frycz a Wolan. Zapomniana karta recepcji Frycza w Polsce / A. Kempfi // Andrzej Frycz Modrzewski i problemy kultury polskiego Odrodzenia: praca zbiorowa ; pod red. T. Bienkowskiego. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk : PAN, 1974. – S. 203–218.
6. Сокол, С.Ф. Политическая и правовая мысль Белоруссии XVI – первой половины XVII вв. / С.Ф. Сокол. – Минск : Наука и техника, 1984. – 188 с.
7. Сокол, С.Ф. Социологическая и политическая мысль в Белоруссии второй половины XVI века / С.Ф. Сокол. – Минск : Наука и техника, 1974. – 144 с.
8. Падокшын, С.А. Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры / С.А. Падокшын. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – 316 с.
9. Падокшын, С.А. Філасофская думка эпохі Адраджэння ў Беларусі / С.А. Падокшын. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 286 с.
10. Юхо, Я. Трыбунал Вялікага Княства Літоўскага / Я. Юхо // Вялікае Княства Літоўскае : энцыкл. У 3 т. – Мінск : БелЭн, 2005–2010. – Т. 2 : Кадэцкі корпус – Яцкевіч / Рэдкал. : Г.П. Пашкоў [і інш.]. – 2006. – С. 673–674.

Паступіў 25.09.2015

**RECOMMENDATIONS FOR IMPROVING THE POLITICAL AND LEGAL SYSTEM  
IN THE WORKS OF ANDREW VOLAN**

**I. BORTNIK. A. EMELIANAY**

*Projects, the recommendations contained in the works of the outstanding representative of social and political thought of the Grand Duchy of Lithuania XVI century Andrew Volan improved existing in the Commonwealth of political and legal system are studied. There is a positive attitude of A. Volan to the contemporary political and legal system of the Grand Duchy of Lithuania and the Polish Kingdom while simultaneously criticizing some of its concrete effects. Way to eradicate the shortcomings of the existing system A. Volan seen through conducting relevant legal reforms, public authorities, as well as improving the educational and moral level of people who are responsible for the functioning of political and legal system. Recommendations which are put forward in the works of A. Volan for improving the general principles of the legal system, the recommendations on improving the state and political system are analyzed.*

УДК 94(4)«17»

**ВОЕННО-ОБОРОНИТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ РЕЧИ ПОСПОЛИТОЙ В ФИЛОСОФИИ  
ГУГО КОЛЛОНТАЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ***д-р гуманитар. наук А.М. ЦВЕР**(Высшая школа союза семей им. Бл. Эдмунда Баяновского, Варшава)*

*Предпринята попытка комплексного исследования взглядов одного из ведущих представителей польского Просвещения Гуго Коллонтая на проблемы построения военно-оборонительной концепции Речи Посполитой. Акцентировано внимание на педагогических аспектах этих воззрений, оказавших большое влияние на становление идей о гражданском ополчении и общественном прогрессе Жан-Жака Руссо и Габриэля Мабли. Продемонстрировано возрастание интереса к указанным вопросам в среде польских магнатов, шляхты и мещанства того времени в контексте общенациональной борьбы за целостность и независимость польского государства. Особое внимание обращено на планы Гуго Коллонтая по модернизации и расширению военного образования, а также организации непрерывного обучения будущих военных, начиная с начальных школ. Кроме того, проанализирована концепция трансформации польской феодальной армии того времени в направлении образования гражданского (национального) ополчения в специфических условиях шляхетской Речи Посполитой XVIII в.*

**Введение.** Предпринимая попытку исследования взглядов Гуго Коллонтая на проблемы укрепления армии и обороны Речи Посполитой, следует указать на то важное обстоятельство, что Г. Коллонтай традиционно воспринимается преимущественно как деятель эпохи Просвещения, занимавшийся реформированием системы польского образования. По этой причине его взгляды на вопросы армии известны лишь узкому кругу ученых, в основном военным историкам. В историографии также очевидно отсутствие исследований обозначенных воззрений этого выдающегося политического и общественного польского деятеля эпохи Просвещения. Предлагаемая статья выступает как раз попыткой восполнения существующих пробелов и представляет собой важный этап проведенного ее автором комплексного исследования взглядов Гуго Коллонтая.

Недостаточность и разбросанность источников, связанных со взглядами Гуго Коллонтая на проблемы армии и обороны Речи Посполитой, осложняли решение поставленных задач. Тем не менее, такое исследование автором было предпринято и имело своей целью представить эти взгляды более широкой аудитории современных ученых – не входящих в круг военных историков, но интересующихся данной темой. Желанием автора являлось также то, чтобы собранный и обработанный для настоящей статьи материал оказался полезным и востребованным как для преподавателей, так и для студентов, которым близка проблематика военной истории в целом и история польских вооруженных сил в частности.

При реконструкции военных взглядов Гуго Коллонтая мы обратились, прежде всего, к рукописным источникам, находящимся в фондах Главного архива древних актов в Варшаве, Ягеллонской Библиотеки Ягеллонского университета, Библиотеки Чарторыйских и Публичного архива Потоцких в Кракове. Решающее значение для исследования имели изданные и переизданные источники и документы, а также нормативные акты той эпохи. Очень полезной оказалась мемуарная литература и соответствующие источники – изданные дневники, мемуары участников событий, явившихся объектом проводимого исследования. Необходимо подчеркнуть, что в исследовании, по мере возможности, использовались преимущественно оригинальные тексты, а копии – лишь в исключительных случаях.

Помимо первоисточников, нами была использована информация, содержащаяся в Педагогической Энциклопедии, написанной под редакцией известного педагога проф. Войцеха Помыкалы.<sup>1</sup>

Ценные сведения были почерпнуты из книг таких авторов, как Катажина Бучек (Katarzyna Buczek), Рената Дудкова (Renata Dudkova), Михал Яник (Michał Janik), Амброис Ёберт (Ambrois Jobert), Валериан Калинка (Walerian Kalinka), Мария Паштор (Maria Pasztor), Эмануэль Ростворовский (Emanuel Rostworowski), Вацлав Токаж (Wacław Tokarz), Ян Виммер (Jan Wimmer). В ходе исследования использовались работы Владислава Конопчиньского (Władysław Konopczyński), Радослава Сикоры (Radosław Sikora), Анджея Вычаньского (Andrzej Wyczański), Стефана Залевского (Stefan Zalewski), Януша Сикорского (Janusz Sikorski), Ричарда Буттервика (Richard Butterwick), Паула Швартца (Paul Schwartz).

<sup>1</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. Wojciecha Pomysłko. Fundacja INNOWACJA. Warszawa. 1993.

Близкая к теме проводимого исследования проблематика нашла свое отражение и на страницах различной периодики. Нами были изучены и использованы материалы из следующих изданий: «Историческо-политический дневник» («Pamiętnik Historyczno-Polityczny»), «Серия правовых проектов» («Seryarz Projektów do Prawa»), «Ежегодник Парижского Историко-литературного Общества» («Rocznik Towarzystwa Historyczno-Literackiego w Paryżu»), «Исторический ежеквартальник» («Kwartalnik Historyczny»), «Обзор по истории Просвещения» («Przegląd Historyczno-Oświatowy»), «Современная мысль» («Myśl Współczesna»).

**Программа военных реформ Гуго Коллонтая.** Первое известное высказывание Коллонтая на тему армейских вопросов вообще и проблем военной педагогики в частности содержится в его обширном меморандуме, датированном 1784 г., под названием «Об обновлении Рыцарской школы и возрождении воеводской Милиции». Этот важный документ является самым ранним идентифицированным источником, зафиксировавшим основы военно-политической мысли Коллонтая, который еще до выхода в свет в 1788 г. своих «Писем анонима» (с изложением комплексной программы развития и модернизации армии при поддержке гражданского ополчения, или милиции) был известен, главным образом, как реформатор сферы образования.

При написании своей работы Гуго Коллонтай, как представляется, был хорошо знаком с современной ему польской литературой, посвященной военно-педагогической проблематике, в частности, с трудами Анджея Максимилиана Федры (Andrzej Maksymilian Fredra) и Антония Поплавского (Antoni Popławski), а также со взглядами европейских военных теоретиков – Жака Гибера, Генри Эванса Ллойда, Пюисежюра, Фридриха II.

При написании своего меморандума Коллонтай находился под сильным влиянием текущих внутринациональных и международных событий. Предложенная им военная программа занимала особое место среди проектов, выдвинутых сторонниками восстановления Речи Посполитой к рассмотрению на приближающемся Четырехлетнем Сейме (Великом Сейме) 1788–1792 гг. Она внесла существенный вклад в обсуждение перспектив внутреннего восстановления и укрепления государственных структур и вооруженных сил страны.

По мнению Коллонтая, немощь современной ему польской армии неизбежно ослабляет государство и не позволяет военным в полной мере осуществлять свои базовые функции по его обороне. Для эффективной защиты страны регулярная армия, с точки зрения Коллонтая, должна быть обязательно укреплена гражданским ополчением, или «милицией», состоящей из представителей дворянского, мещанского и крестьянского сословий, т.е. практически из всего народа, в который, по его утверждению, следует вдохнуть солдатский дух предков, сделав *«хорошо вооруженным и опасным противником для врагов»* [1, s. 245].

Представленная Коллонтаем программа возрождения национальных вооруженных сил была одобрена большинством шляхты и стала постепенно внедряться в жизнь. Этому способствовали последующие парламентские законы и постановления, принимавшиеся зачастую вопреки недовольству и протестам части консервативно настроенной оппозиции и фактической внутренней раздробленности парламента.

Отправной точкой проекта по возрождению армии была реформа первой польской военной академии – Рыцарской школы (1765–1794 гг.), которую Коллонтай намеревался, во-первых, переподчинить гражданским властям – Эдукационной комиссии (Комиссии национальной эдукации, *польск.* Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794 гг.)), и, во-вторых, децентрализовать, размещая группы кадетов в провинциальных (воеводских) средних школах. В заключительной части своего меморандума Коллонтай сделал заключение о том, что в случае успешной реализации его план умножил бы число кадетов с нынешних 60 человек до нескольких тысяч и дал реальные результаты в лице образованных выпускников-военных в течение ближайших 3–4 лет.

Целью предлагаемой реформы была, однако, не только профессиональная подготовка будущего кадрового состава национальной армии, но и воспитание воинов-граждан. Военное образование в средней школе, считал Коллонтай, должно стать подготовкой офицеров для будущих отделов воеводской (губернской) «милиции». Крестьяне и мещане-горожане должны были приобретать в государственных школах основные военные навыки, которые далее необходимо было совершенствовать во время различных военных мероприятий (учений, парадов и др.). Таким образом, обученные крестьяне и горожане могли бы составить пехоту, единообразно вооруженную и обмундированную за счет средств из государственного бюджета.

План Коллонтая явился результатом синтеза его знаний о ведущих системах образования в Европе того времени. В современных ему западных странах с развитыми военными структурами новобранец приобретал элементарную военную подготовку еще в школе. Такая подготовка была основана на физических упражнениях и опиралась на разработанную систему гражданско-патриотического воспитания. Военные уроки были неотъемлемой частью школьной программы на уровне большинства начальных и

средних школ. Именно в этом направлении с середины XVIII в. мыслили и ведущие польские сторонники системных и социальных реформ, в т.ч. Гуго Коллонтай.

Военное образование в школах и регулярное участие в учениях, по мнению Коллонтая, должно не только способствовать укреплению обороны страны, но также являться важным общественно-образовательным фактором, поскольку способно обеспечить продуктивную занятость молодых дворян и горожан, повысить степень уважения и подчинения закону, активизировать деятельность воеводских (губернских) властей. Активное участие в учениях может стать способом получения хороших должностей и наград, а также источником постоянного дохода для обедневшей части шляхты и мещан.

Адресуя свои предложения шляхте как ведущему сословию того времени, принимающему политические решения, Коллонтай полагал, что его проект создания гражданского ополчения получит полное одобрение, поскольку подобная форма всеобщей подготовки к защите страны затрагивает непосредственные интересы безопасности страны. Экономически слабая, раздираемая внутренними распрями и социально-политическими разногласиями Речь Посполитая стояла перед реальной угрозой потери своей независимости. Предупреждая возможные обвинения своих противников в том, что ополчение не будет в состоянии справиться с регулярной армией противника, Коллонтай проводил жесткую критику современных ему военных монархий, высказывая сомнения в их стабильности и предсказывая их скорый упадок. Коллонтай оптимистично полагал, что с точки зрения подготовки и дисциплины польский ополченец будет вполне соответствовать хорошо подготовленному европейскому солдату. Одновременно с этим он указывал еще на один существенный фактор успешного ведения боя – высокий моральный дух солдат, сражающихся за свою страну.

Таким образом, Гуго Коллонтаем был представлен проект, в котором четко просматривалась идея создания гражданского (народного) ополчения. Сегодня сложно определить степень практического влияния меморандума Коллонтая на современные ему реалии, однако знаменательно, что во время заседания Сейма в 1784 г. вопрос об организации «народной милиции» занял значительное место в парламентских дебатах. Польское правительство от лица монарха – в так называемых «предложениях со стороны трона» – рекомендовало учреждение «Окружных Милиций». Проект был одобрен и рядом сенаторов, особенно сильно в его пользу высказывался воевода русский Станислав Щенсны Потоцкий (Stanisław Szczęsny Potocki). После Сейма появились многочисленные журналистские голоса, призывающие к проведению регулярных военных учений. Кроме того, следы реализации идей народного ополчения, или милиции, можно найти в краковском воеводстве, где в то время в Краковской Академии работал Коллонтай.

Накануне созыва Великого Сейма и в первые месяцы его работы идеи о возрождении постоянных военных учений и учреждении структур гражданского ополчения («милиции») получили довольно широкую огласку. В ходе оживленного публицистического дискурса, инициированного в 1787 г. предсказывающими надвигающуюся угрозу утраты независимости «Комментариями к жизни Яна Замойского» (авторства другого выдающегося представителя польского Просвещения, Станислава Сташица (1755–1826 гг.)), сторонники различных направлений и группировок соревновались в своих похвалах проекту народного ополчения. Можно предположить, что это была хорошо подготовленная акция, в которой важную роль сыграл сам автор меморандума. Участники организованного обсуждения в унисон подчеркивали преимущества данной концепции и, в первую очередь, ее гражданско-региональный характер и дешевизну.

Ряд сторонников идеи ополчения приравнивали его к территориальному армейскому резерву, формируемому на основе исполнения шляхетско-мещанско-крестьянской воинской повинности, т.е. к системе всеобщей воинской повинности и резервистов.

Внимательный анализ современной Коллонтаю польской журналистики показывает, что тема ополчения «милиции» была одной из самых популярных в среде тех, кто стремился к усилению позиций Речи Посполитой на международной политической арене. Коллонтай, безусловно, поднял проблему актуальную, всесторонне обсуждаемую и потому получившую широкую огласку.

Гуго Коллонтай до конца своей деятельности оставался верен собственноручно разработанному проекту возрождения польской армии. Проведение регулярных военных учений он считал приоритетной задачей наряду с увеличением численности военных до 60 тысяч человек. Проблему укрепления обороны страны он самым тесным образом связывал с военным образованием в школе и регулярными общегражданскими военными учениями, полагая, что таким образом повысится боевой дух народа, который будет должным образом подготовлен для защиты Родины.

Огромный общественный интерес в Речи Посполитой XVIII в. вызвал еще один смелый проект Коллонтая – о городском (мещанском) ополчении, способствующем, по его мнению, укреплению оборонного потенциала страны. *«Мой совет, – писал он – заключается в необходимости увеличения национальных сил обороны через объединение с городом. Прибудут к нам сотни тысяч руж и горячих сердец*

для нашей Отчизны» [2, s. 227–228]. Коллонтай рекомендовал во всех городах сформировать ополчение, которое могло бы выполнять функции гарнизонной службы и фактически укреплять оборонный потенциал. Постулат о расширении постоянной воинской повинности на городское сословие он выводил из собственной политической инициативы под названием «Влияние городского населения на общее управление», озвученной им во время заседаний Великого Сейма в 1788 г. Согласно изложенному в ней плану, такое влияние должно было проявиться в недалеком будущем через участие горожан в законотворчестве, воеводском самоуправлении и органах государственной власти.

Наибольший интерес перспектива шляхетско-мещанского ополчения вызвала среди знати Малопольского воеводства. Создание таких структур рекомендовали многочисленные лауды (постановления) местных сеймиков, на которых этот вопрос активно обсуждался. Их создания требовали и представители Литовской провинции. Проекты об ополчении («милициях») неоднократно обсуждались на парламентских заседаниях, что убедительно отражено в «Диариушах Сеймовых», датированных 1789 г.

Однако остается непроясненной ситуация с обсуждением вопроса о формировании городского ополчения на самом Великом Сейме. Получивший широкую огласку в рамках публицистической кампании того времени и единодушно одобряемый на местных сеймиках этот вопрос вдруг внезапно исчез из повестки дня Сейма. Нормативные акты Четырехлетнего Сейма обошли молчанием вопрос народного ополчения и его структурной организации.

Лишь в мае 1792 г. перед лицом грядущей войны с Россией и с учетом малочисленности польской армии, насчитывающей всего 57 000 солдат, была осознана настоятельная необходимость пополнения вооруженных сил за счет гражданского населения. Так, закон о «Военных экспедициях» от 14 мая 1792 г. призывал граждан в армию на добровольных началах, а уже следующий закон «Усиление гражданской безопасности» от 29 мая того же года уполномочивал монарха призывать к оружию способных к защите родины граждан «всех воеводств, земель и поветов» [3, s. 79].

**На пути к гражданскому (национальному) ополчению.** Помимо проблем организации структур народного ополчения («милиции») и их регулярного обучения, что в период приближающегося военного конфликта с Россией оставалось исключительно на уровне проектов и обсуждений, со всей остротой встал вопрос о регулярной армии. И здесь также наблюдалась необычайная активность Гуго Коллонтая.

Одиннадцатая статья Конституции 1791 г. – «Национальные вооруженные силы» – гласила: «Все граждане являются солдатами и защитниками государственной целостности и национальных свобод» [4, s. 18]. Однако это был только лозунг-клише, который не соответствовал реальному положению дел, т.к. основой формирования польских вооруженных сил того времени была не регулярная армия, а ополчение из представителей шляхты и ее подданных, а также вербовка добровольцев. В целом польская шляхта неохотно исполняла свой воинский долг. Отсутствие у нее энтузиазма в отношении как собственной военной службы, так и службы своих подданных предопределялось, среди прочего, явной переоценкой института добровольцев как достаточного источника резервистов. Подтверждение этому мы находим в публицистике того времени и законодательных документах Четырехлетнего Сейма. Однако армия, основанная преимущественно на «добровольческом элементе», противоречила концепции национальных вооруженных сил и представляла собой специфическое образование под названием «наемные солдаты», о котором критически высказывались представители Просвещения Руссо, Мабли, Пиатоли. Наемные солдаты в условиях эффективно функционирующего бюрократически-военного абсолютистского государственного механизма легко могли превратиться в действующий без каких-либо тормозов автомат, безотказно служащий тому, кто больше заплатит. В нестабильных польских условиях такого рода солдат представлял бы собой весьма сомнительную ценность в боевом отношении.

Коллонтай полагал, что из двух зол ближе к идеалу гражданина-солдата шляхтич, специально призванный на военную службу в подразделения кавалерии. Хоть он и отдавал себе отчет в том, что «национальная кавалерия – это воины, слабо подготовленные, плохо дисциплинированные и трудные для командования» [1, s. 87], однако поддался широко распространенной в стране иллюзии о «военных преимуществах» шляхетской кавалерии. По этой причине он предлагал формировать национальную кавалерию на основе шляхтичей-добровольцев, но при этом такая кавалерия должна была быть обязательно укреплена силами мещанства. В свою очередь, пехоту Коллонтай намеревался создавать исключительно через рекрутирование оседлых крестьян.

Выдвигая проект призывов по территориальному принципу (так называемых «кантоновых» призывов), Коллонтай утверждал, что это будет способствовать прекращению дезертирства и повышению дисциплины, а также позволит отпускать солдат домой на побывку на более продолжительное время. Рекрут, организационно и психологически связанный со своим «кантоном», имеющий возможность периодического пребывания дома и поддерживающий связи с семьей, исполняющий

свою воинскую обязанность по выбору, а не принудительно, будет иметь совершенно иную мотивацию к военной службе.

Сейм, принимая в декабре 1789 г. постановление о «кантоновом» призыве новобранца, хоть и не включил его в государственное законодательство, высказал, однако, мысль о том, что воинская обязанность должна быть для крестьян источником льгот и облегчения жизни. Эти идеи вдохновляли выступления Коллонтая, которые наиболее ярко изложены в его «Последнем предупреждении для Польши» и «К Достопочтимой Депутации». В них Коллонтай описал вероятный сценарий судеб страны. Польша погибнет, писал он, «если люди из городов и сел не будут иметь никакого интереса к любви и защите своей родины» [5, s. 23–24].

В период перед принятием Конституции 3 мая в патриотическо-реформаторских кругах Польши живой интерес вызывали отголоски революции, доносящиеся из Франции. Сторонником и пропагандистом французских концепций был один из авторов Конституции и признанный на Западе теоретик народного ополчения (гражданской армии) Сципион Пиатоли (1739–1809). Сведения о его работах военной тематики мы находим, в частности, в документах Коллонтая. Так, в собрании его документов в Ягеллонской Библиотеке имеется рукописная тетрадь Пиатоли, озаглавленная «Мысли о природе и формах солдатской дисциплины, с французского языка на польский переведенные». На полях тетради виднеется ряд замечаний, сделанных рукой Коллонтая. Внимательно вчитываясь в идеи Пиатоли, можно заключить, что он оказал значительное влияние на фразеологию и в какой-то степени содержание статьи XI польского правительственного закона об армии. Очевидно, что Коллонтай был знаком со взглядами Пиатоли, живо ими интересовался и считал их смелыми и реалистичными. В 1792–1793 гг. Коллонтай внимательно следил за ситуацией в революционной Франции и особенно за ее вооруженной борьбой с коалицией европейских монархов. Пример французской революции ярко продемонстрировал Коллонтаю мощь общества, поставленного под оружие, его силу при условии осознания своего гражданского долга перед отчизной, и одновременно склонил к мысли, что польскому народу накануне 1792 г. уже «не было времени ни подсчитывать собственные силы, ни приспосабливаться к ним, ни использовать их [...], а шляхта в одиночку не спасет страну» [6–7].

**Заключение.** Гуго Коллонтай, несомненно, занимает особое место в польской историографии XVIII в. наряду с другим видным представителем прогрессивного направления этого периода – Станиславом Стащицем. Смелые, порой радикальные исторические размышления Коллонтая, основанные на богатых, междисциплинарных познаниях, позволили ему войти в пантеон величайших умов человечества наряду с Сократом, Иммануилом Кантом, Джулио Чезаре Ванини. Актуальность основных идей Коллонтая и его аргументационной логики даже по прошествии более двухсот лет не снижается. Они по-прежнему во многом соответствуют современным реалиям и потому нельзя отказать их автору в прозорливом уме и реформаторском таланте.

Коллонтай решительно озвучивал и придавал особое внимание проблемам государственного суверенитета, сохранения национальной идентичности, самоотверженного труда на благо страны и общества. Это было обусловлено, прежде всего, особым географическим положением Польши. Из-за отсутствия естественных границ страна на протяжении веков граничила с государствами, не всегда дружелюбно настроенными, порой откровенно враждебными и экспансионистски ориентированными. Страх потери суверенитета был важным фактором, связывающим патриотические круги, просвещенную шляхту и буржуазное мещанство во имя общенациональной цели, какой являлась независимая и суверенная родина.

Значение деятельности Гуго Коллонтая во имя укрепления армии и обороны Польши в полной мере отражают слова одного из выпускников Рыцарской школы, публициста и историка Юлиана Урсына Немцевича (1757–1841), который писал: «О действительно заслуженных людях, внесших свой вклад в оборону и укрепление Отечества, никогда нельзя сказать достаточно много» [8, s. 2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Kołłątaj, H., Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego : w 2 t. / H. Kołłątaj ; oprac. B. Leśnodorski i H. Wereszycka ; [oprac. graf. A. Rudziński ; wstęp B. Leśnodorski]. – Warszawa : PWN, 1954. – Т. 1. – 435, [5] s.
2. Kołłątaj, H., Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego : w 2 t. / H. Kołłątaj ; oprac. B. Leśnodorski i H. Wereszycka ; [oprac. graf. A. Rudziński ; wstęp B. Leśnodorski]. – Warszawa : PWN, 1954. – Т. 2. – 527, [5] s.
3. Kołłątaj, H. O ustanowieniu i upadku Konstytucji 3 Maja 1781: w 2 cz. / H. Kołłątaj. – Metz (właściwie Lipsk lub Kraków), 1793. – Cz. 2. – [6], 308 s.
4. Volumina Legum. Tom IX: Prawa, konstytucje y przywileje Królestwa Polskiego, Wielkiego Księstwa Litewskiego y wszystkich prowincyi należących na walnych seymach koronnych. Volumen nonum ab anno 1782 ad annum 1792 Acta Reipublicae continens. – Kraków : nakład Akademii Umiejętności, 1889. – 503 s.
5. Kołłątaj, H. Do Prześwietnej Deputacji dla ułożenia projektu konstytucji rządu polskiego od sejmu wyznaczonej / H. Kołłątaj ; opracował M. Janik. – Brody : Nakł i druk. E. West, 1913. – 75 s.

6. Archiwum Publiczne Potockich w Warszawie. – Rkps. 98 : Prospectus des lois fondamentales politiques et civiles de notre constitution. – List Kołłątaja do Barssa z dn. 6 października 1792 r. – S. 31.
7. Archiwum Publiczne Potockich w Warszawie. – Rkps. 98 : Prospectus des lois fondamentales politiques et civiles de notre constitution. – List Kołłątaja do Strassera z dn. 19 lutego 1793 r. – S. 32.
8. Marylski, E. Wspomnienia zgonu zasłużonych w narodzie Polaków / E. Marylski. – Warszawa : Nakład i druk Zawadzki i Węcki, 1829. – XIII, [1], 315 s.

Поступила 18.09.2015

## **MILITARY DEFENSIVE CONCEPT OF THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH IN HUGO KOŁŁĄTAJ'S PHILOSOPHY: PEDAGOGICAL ASPECT**

**A. CWER**

*In the article, there is an attempt to study the approaches of one of the leading representatives of the Polish Enlightenment Hugo Kołłątaj to the problem of construction of military defensive concept of the Polish-Lithuanian Commonwealth. The author focuses on pedagogical aspects of these views that significantly influenced the ideas about civil army and social progress by Jean-Jacques Rousseau and Gabriel de Mably. The article demonstrates the increase of interest to the mentioned issues among Polish magnates and gentry of that time in the context of national struggle for the integrity and independence of the Polish state. Special attention is paid to Hugo Kołłątaj's plans on modernization and spread of military education and organization of continuous training of future soldiers starting from the primary school. In addition, there was analyzed the concept of transformation of the Polish feudal army of that time in the direction of formation of the national army in specific conditions of the Polish-Lithuanian Commonwealth of the 18<sup>th</sup> century.*

УДК 1(476)(091)+141.30

**НЕТАМИСТЫЧНЫ АСПЕКТ ГНАСЕАЛАГІЧНАЙ ПРАБЛЕМАТЫКІ  
БЕЛАРУСКАЙ РЭЛІГІЯНА-ФІЛАСОФСКОЙ ДУМКІ ХХ стст.****Г.І. КЛИМОВІЧ***(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)*

*Разглядаецца феномен рэцэпцыі праграмных устаноў неатамізму ў гнасеалагічным аспекце беларускай рэлігійна-філасофскай думкі ХХ ст. Гнасеалагічная праблематыка была адной з найбольш актуальных на працягу ўсіх этапаў развіцця напрамку тамізму. Таксама яна працягнула заставацца ў цэнтры ўвагі і ў прадстаўнікоў філасофіі неатамізму. Даецца адказ на пытанне: якія канцэпты дадзенай плыні аказалі ўплыў на фармаванне беларускай рэлігійна-філасофскай думкі каталіцкай плыні, якія былі асаблівасці іх успрыняцця, а таксама ці варта лічыць творчасць беларускіх прадстаўнікоў неатамістычнай у сваім змесце.*

**Уводзіны.** Мэта дадзенага артыкулу – вызначыць асноўныя катэгорыі неатамізму, прысутныя ў беларускай рэлігійна-філасофскай думцы каталіцкага накірунку ў ХХ ст., а таксама прасачыць асаблівасці іх успрыняцця ў мясцовай традыцыі.

Трэба адзначыць, што ад самага пачатку ўзнікнення тамізму, ужо ў творах Фамы Аквінскага, відавочная глыбокая засяроджанасць менавіта на гнасеалагічнай тэматыцы. Разам з анталагічнай яна становіцца асноватворным аспектам філасофскай дактрыны тамізму; на ўсіх этапах яе развіцця яна з’яўляецца адной з найбольш актуальных і дыскусійных. Да спецыфічнай рысы неатамісцкай гнаселогіі трэба аднесці засяроджанасць на пытанні ўзаемаадносін веры і розуму. Яе падставай з’яўляецца традыцыйная для тамісцкай плыні праблема ўзаемаадносін ісцін аб’яўлення і розуму, а сама тэорыя пазнання неатамізму мае падмуркам канцэпцыю гармоніі дзвюх ісцін. Фама Аквінскі, распрацоўваючы ўласную філасофскую дактрыну, адзначыў магчымасць выкарыстання верай розуму ў якасці сваёй натуральнай падставы. Мэта чалавечага розуму, паводле яго, заключаецца ў рацыянальным абгрунтаванні веры. У трансфармаваным варыянце ў выніку асноўны змест дадзенай канцэпцыі ў плыні неатамізму складаюць наступныя палажэнні: аўтэнтчны прынцып гармоніі дзвюх ісцін, фідэістычная версія прыродазнаўчых тэорый, выкарыстанне “прынцыпу аналогіі” ў гнасеалогіі, песімістычная ацэнка сцэентызму і сацыяльных вынікаў навукова-тэхнічнага прагрэсу, вучэнне аб анталагічных і гнасеалагічных ісцінах. Вынік працэсу пазнання фарміруецца на падставе дадзеных з двух крыніц – дадзеных розуму і дадзеных аб’яўлення.

Спецыфіка беларускай рэлігійна-філасофскай думкі каталіцкага накірунку ў ХХ ст. заключаецца ў тым, што ў ёй амаль цалкам адсутнічае рэфлексія, асноўным прадметам якой з’яўляецца канцэпт пазнання і звязаныя з ім прэдыкаты, затое вялікае месца займае менавіта пытанне адносін веры і розуму, карэляцыі ісцін аб’яўлення і розуму. Таксама беларускімі аўтарамі шырока выкарыстоўваецца запазычаная ў тамістаў іерархічная класіфікацыя навук.

**Асноўная частка.** Сярод беларускіх прадстаўнікоў неатамізму, рэфлексія якіх закранае гнасеалагічную праблематыку, трэба адзначыць Фабіяна Абрантовіча, Адама Станкевіча, Яна Тарасевіча, Льва Гарошку, Тамаша Падзяву і Чэслава Сіповіча. Разам з тым, адзіны аўтар, у творах якога сустракаецца аналіз самаго азначэння пазнання – Фабіян Абрантовіч. У межах філасофска-тэалагічных трактатаў “Касцёл і навука”, “Чалавек” ён падрабязна разглядае дадзенае паняцце, вылучаючы яго асноўныя рысы. На думку Ф. Абрантовіча, у падмурку працэсу пазнання знаходзяцца метады аналізу і класіфікацыі: “Пазнанне – гэта сцвярджэнне якой-небудзь рэчаіснасці. Сцвярджаючы рэчаіснасць, успрымаем рэчы аднолькава і розна і затым укладаем іх паводле гэтага падабенства або розніцы ў групы, або, інакш кажучы, класіфікуем. Разкласіфікаваўшы, сцвярджаем залежнасць аднаго элементу рэчаіснасці ад другога – або прычынасць, далей шукаем прычыны, якія кіруюць з’явамі рэчаіснасці і ёю самой” [10, с. 5].

Зыходзячы з фідэістычных пазіцый аўтар вылучае чатыры віды пазнання: звычайнае, навуковае, філасофскае і веру. Пры гэтым Ф. Абрантовіч адзначае, што ў адносінах да апошняй гаворка не ідзе аб нейкім рэлігійным феномене, вера – гэта прыняцце фактаў без пацвярджэння іх уласным вопытам і праверкай. Аўтарам падкрэсліваецца, што дадзены від пазнання выступае значна часцей, чым навуковае ці філасофскае пазнанне [9, с. 12–13]. У далейшым мысліцель выкарыстоўвае дадзенае сцвярджэнне дзеля далейшага абгрунтавання тамістычнай канцэпцыі веры і розуму, бачачы неабходнасць апалагетычнай падтрымкі самаго канцэпту веры.

Яшчэ адзін аўтар, які ў сваёй працы ўскосна закранае пытанні, звязаныя з аналізам працэсу пазнання, – Я. Тарасевіч. У трактате “Беларусы ў святле праўды” ён адзначае, што пазнанне ўласціва толькі людзям, а яго галоўнымі рысамі з’яўляюцца магчымасць “адарвацца ад таго, што карысна толькі для плоці”, а таксама здольнасць да класіфікацыі, устанавлення сувязі паміж прычынай і вынікам [13, с. 7]. Трэба адзначыць, што дадзены ўрываек яскрава сведчыць і пра парэшткі аўгустыніянскай традыцыі ў рэфлексіі аўтара.

Пераходзячы непасрэдна да аналізу праблемы рэцэпцыі ідэй неатамізму ў беларускай рэлігійна-філасофскай думцы, трэба адзначыць, што першы тэзіс, на які абапіраюцца неатамісты, у тым ліку і беларускія, у гнасеалагічным аспекце – гэта магчымасць выкарыстання розуму ў якасці натуральнай апоры веры. Фама Аквінскі падрабязна разглядае дадзенае пытанне на старонках “Сумы супраць паганцаў” [7, с. 35–53]. Трэба адзначыць, што дадзенае палажэнне з’яўлялася асноватворным для прадстаўнікоў беларускай рэлігійна-філасофскай думкі ХХ ст. з той толькі розніцай, што канцэпты “ісціны веры” і “ісціны розуму” выкарыстоўваюцца тут пад іншымі назвамі.

Першы да пытання азначэння ісцін аб’яўлення і розуму ў беларускай рэлігійна-філасофскай думцы ХХ ст. звяртаецца Фабыян Абрантовіч, абсалютна ў тамісцкім рэчышчы, адзначаючы адзіную крыніцу, характэрную для абодвух канцэптаў, але розныя вобласці іх выкарыстання: “Апіраючыся на вопыт, г.зн. на сцвярджэнні таго што ёсць, адзначылі ўжо, што прызнанне належных правоў за розумам ёсць падставай для ведаў пра веру. Таксама, паводле Касцёла, Аб’яўленне ня прырэчыць навуцы, але знаходзіцца па-над ім. Не такім чынам, быццам розум яго дасягнуць ня мог, але так, што пазнанне асноваў Аб’яўлення мае сваю крыніцу ў розуме, у вопыце” [10, с. 8].

У якасці найбольш яскравага прыкладу рэфлексіі над паняццем ісціны можа быць названа праца Я. Тарасевіча “Беларусы ў святле праўды”, на старонках якой чытач неаднаразова сутыкаецца з пазначанымі вышэй канцэптамі. Я. Тарасевіч класіфікуе паняцце ісціны, вылучаючы ў ім некалькі аспектаў. Гэта дае аўтару права выкарыстоўваць у трактаце такія віды ісціны, як лагічная, анталагічная і ісціна веры. Паняцце анталагічнай ісціны мае падставай канцэпцыю памяркоўнага рэалізму. Дэталізуючы пазначаны канцэпт, Я. Тарасевіч звяртаецца да прыкладу ўзора малюнку ў розуме мастака і адпаведнасці атрыманага выніку на карціне, адзначаючы, што калі на месца мастака паставіць Абсалют, а на месца карціны – створаны свет, то адпаведнасць паміж першым і другім і будзе называцца ісцінай анталагічнай: “Ад мастака-маляра звернемся да мастака Стварыцеля, да Бога. Бог ёсць усямудрым і Усёмагутным мастаком свету. Гэта значыць, што ў ягоным розуме быў адвякоў вечных ўзор свету, усіх рэчаў, істот у свеце: сонца, зорак, планет, расцін, жывёлаў, асабліва чалавека, што сваім усёмагутным словам ён стварыў з нічога свет паводле вечнага узору. Дык звярнуць гэтую увагу трэба нам на дзве рэчы: на свет адвякоў вечных або на ўзор свету ў розуме Божым, і на свет ад пачатку свайго існавання паза сваім узорам або на абраз таго ўзору. А цяпер згоднасць гэтага абразу са сваім узорам і ёсць праўдай, якую называюць філасафы, праўдай анталагічнай” [13, с. 13–14].

Наступным відам ісціны, паводле Я. Тарасевіча, з’яўляецца ісціна лагічная, якая ўжо будзецца паводле сувязі “рэч – розум чалавека”. Аўтар адзначае: “Розніца: ў свеце онталогічным розум ёсць прычынай праўды: з Богага розуму, напрыклад, увесь свет праўд анталагічных выплыў. У свеце-ж лагічным дзеецца наадварот: рэч ёсць прычынай праўды ў нашым розуме. Дзеля гэтага праўда анталагічная ёсць фундаментам праўды лагічнай: бяз першай ня можа быць другой”.

Такім чынам, на падставе разважанняў Я. Тарасевіча можна зрабіць наступныя высновы: для аўтара пад назвамі ісціны анталагічнай і ісціны лагічнай выступаюць тамістычныя ісціны розуму і ісціны веры. Адзначаецца залежнасць першых ад другіх, што таксама цалкам упісваецца ў канцэпцыю дваістай ісціны Фамы Аквінскага. Цікава адзначыць, што само паняцце мовы ў Я. Тарасевіча як увасаблення ісцін лагічных мае ў падмурку т.зв. “анталагічны падыход”, заснаваны на тэзісе аб прэзумпцыі анталагічнай заданасці адпаведнасці назвы і рэчы: “Калі наша мова сапраўды ёсць выражэннем нашых ідэалаў, паняццяў у розуме, дык маемо праўду лагічную” [13, с. 17]. Анталагічны падыход у больш шырокім аспекце звязаны з філасофіяй імя, а таксама з традыцыйнай парадыгмай мовы, з’яўляецца яскравым сведчаннем прыналежнасці аўтара да кірунку памяркоўнага рэалізму, які сягае каранямі ў вядомую спрэчку аб універсальных.

У далейшым Я. Тарасевіч надае сваёй гнасеалагічнай канцэпцыі этычную афарбоўку, адзначаючы, што акрамя ісцін анталагічных, лагічных існуюць яшчэ і ісціны маральныя. Ён адзначае, што мае на ўвазе пад гэтым паняццем адпаведнасць думак словам і ідэям [13, с.17]. Адною з галоўных уласцівасцяў канцэпцыі Я. Тарасевіча з’яўляецца яе іерархічнасць: галоўнае месца тут займае анталагічная ісціна, якой падначалена ісціна лагічная; ёй у сваю чаргу падпарадкоўваецца ісціна маральная [13, с.18]. Асобна аўтарам вылучаецца ісціна веры, якая атаясамляецца з адбіткам у розуме чалавека ісціны надпрыроднай [13, с.19] і з’яўляецца на самой справе аналагам ужо ўзгаданай вышэй ісціны аб’яўлення Фамы Аквінскага.

Канцэпцыя дваістай ісціны, суаднесення ісцін аб’яўлення і ісцін розуму набывае ў творчасці беларускіх прадстаўнікоў неатамізму відавочна апалагетычны характар. Аўтары звяртаюцца да дадзенай праблематыкі, каб даказаць, што, у згоднасці з дактрынай тамізму, праўды розуму ў выпадку канфлікту, павінны падначальвацца ісцінам аб’яўлення. У якасці прыкладу можна звярнуцца да творчасці Л. Гарошкі, вядомага ў айчынай філасофска-рэлігійнай думцы шматлікімі даследаваннямі на тэму суадносін паміж навукай і рэлігіяй: “Калі людзкі зор бачыць толькі невялікую паверхню зямнога глёбу, дык магчыма, што ў шмат меншай ступені людзкі розум бачыць Боскасць у Божым Аб’яўленні, аднак каб зразумець Бога нават у тым абсягу, у якім Ён сябе аб’явіў, трэба мець Божы розум, значыць трэба

быць самім Богам. Таму нічога дзіўнага, што для чалавека некаторыя аб'яўленыя праўды і далей застаюцца тайнамі. Яны папросту перавышаюць наш розум. Калі сцвярджаем гэта, дык не адмаўляемся ад свайго розуму, наадварот, калі прынамсі гэтую праўду ўцямім як след, дык ужо розум выканае вялікую працу" [2, с. 2].

Вышэйпазначаны ў творчасці Я. Тарасевіча кірунак памяркоўнага рэалізму прысутнічае ў рэфлексіі не толькі Л. Гарошкі, але і Ч. Сіповіча. Абодва аўтары сцвярджаюць рэальнае існаванне агульных паняццяў. Ч. Сіповіч адзначае: "У хрысціянскім сьветапоглядзе трэба разрозніць тры сферы: рэчаіснасць духовае сферы, як: Бог, анёл, душа; рэчаіснасць матэрыяльнае сферы, існуючае навокал нас і рэчаіснасць ідэяў, або паняццяў, што ёсць у нас быццам адбіты ў люстры вобразы і яны адказваюць праўдам, рэальна існуючым вакол нас. Тое да чаго мы даходзім праз нашыя паняцці, суды і сказы – гэта ня ёсць нейкая фікцыя, або толькі адбіццём рэчаіснасці, але так-жа рэчаіснасцю, якая аб'ектыўна існуе навокал нас. Таму навуковыя дасягненні, маральныя прынцыпы, рэлігійныя праўды – гэта ня выдумка нашага "Я", але аб'ектыўна існуючыя праўды, ад прызнання якіх узалежана якасць нашага жыцця" [5, с. 7]. Л. Гарошка таксама падтрымлівае дадзеную пазіцыю: "Міма таго, што нашы думкі і нашы ідэі нематэрыяльныя ў іх рэальнасці ніхто ня сумняецца. Бесьпярэчна так-жа што яны астаюцца негдзе ў нас, але так-жа бесьпярэчна, што яны ня маюць ніякай матэрыяльнасці" [1, с. 2].

У межах тамістычнай дыскусіі, прысвечанай ісцінам аб'яўлення і ісцінам розуму, у беларускай рэлігійна-філасофскай думцы набірае папулярнасць праблема класіфікацыі навук, асноўным цэнтрам якой становяцца іерархічныя сувязі непасрэдна навукі ў яе пазітывісцкім разуменні, філасофіі і тэалогіі. Прычым філасофія ў сваім змесце часта супадае з тэалогіяй. Сярод прадстаўнікоў рэлігійна-філасофскай традыцыі гэта даволі распаўсюджаная справа, пра што ўзгадвае ў сваім эсе "Філасоф і тэалогія" адзін з найбольш выдатных неатамістычных філосафаў XX ст. – Эцэн Жыльсон.

Узгадкі аб іерархічнай класіфікацыі навук – звычайны феномен ў беларускай рэлігійна-філасофскай думцы каталіцкага напрамку. Так, напрыклад, дадзены аспект узгадваецца ў Ф. Абрантовіча ў працы "Касцёл і навука", дзе паміж іншым ён адзначае, што эмпірычныя навукі даследуюць знешнія прычыны рэчаў, філасофія даследуе ўнутраныя, а тэалогія займаецца даследаваннем звышнатуральнай рэчаіснасці [9, с. 8]. Іншую трактоўку прапануе А. Станкевіч, у рэфлексіі якога вывучэнне знешніх прычын – гэта прадмет непасрэдна філасофіі, у той час як унутраныя можна зразумець толькі з дапамогай рэлігіі [12, с. 3]. Трэба адзначыць, што пазіцыя А. Станкевіча ўяўляе сабой крайні фідэістычны варыянт у шэрагу канцэпцый іерархічнай класіфікацыі навук у параўнанні з варыянтам Ф. Абрантовіча.

У духу неатамістычнай дактрыны выказваюцца беларускія аўтары і адзначаючы першасную фундаментальнасць хрысціянства грэчаскай філасофіяй. Дадзены тэзіс, некалькі разоў артыкуляваны ў знакамітай энцыкліцы "Aeterni Patris", папулярны ўсё гэта ў шматлікіх працах беларускіх аўтараў. Так, напрыклад, Язэп Рэшаць у сваім вядомым артыкулы "Апалагетыка ў адносінах дзяржавы рымскай да хрысціянства" адзначае, што старажытнагрэчаская філасофія была неабходным этапам, які падрыхтаваў свядомасць грамадства да прыняцця хрысціянскіх каштоўнасцяў [11, с. 2], а Я. Тарасевіч сцвярджае, што грэчаская філасофія, якая ў шматлікіх беларускіх мысліцеляў атаясамлівалася менавіта з ісцінамі розуму, была папярэдняй хрысціянства. Адною з галоўных мэт яе з'яўлення сцвярджалася выхаванне рэлігійнасці, на ўдзячнай глебе якой потым расквітнелі хрысціянскія каштоўнасці [14, с. 2].

Яшчэ адно яскравае сведчанне прысутнасці тамістычных праграмных установак у беларускай рэлігійна-філасофскай думцы – наяўнасць перманентных зваротаў да рацыянальных доказаў існавання Абсалюту Фамы Аквінскага. Дадзеная тэма праходзіць праз творы амаль усіх прадстаўнікоў беларускай каталіцкай традыцыі. Так у якасці прыкладу трэба ўзгадаць вядомую паэму Тамаша Падзявы "Дзем'ян або як людзі пачалі верыць у Бога", якая паводле азначэння самога аўтара, створаная менавіта з мэтай папулярнага пятага доказу існавання Абсалюту Фамы Аквінскага [4, с.105].

Таксама адным з яскравых сведчанняў гэтага з'яўляюцца наступныя радкі, якія належыць невядомаму аўтару: "Для доказу існавання Бога ня ёсць вырашаючым век сусвету, але тое, якая была першапрычына яго існавання: ці сусвет ёсць бытам самаістным самавыстарчальным, г.зн. мае прычыну свайго існавання ў сабе самым, ці канечне вымагае іншай, вышэйшай за сябе, прычыны існавання? Калі б меў сам ў сабе прычыну тую, дык ён не магло б быць што іншае, толькі "матэрыя" і сваёю сілай: тады матэрыялізм быў бы логічны, бо ж ведама, што арганічнае жыццё, жывёльнае, а нават жыццё духовае чалавека мелі свой пачатак на гэтым свеце ў сваячаснай адноснай эпохы яго развіцця. Але-ж было б усё тое, што мае свой пачатак, ня можа быць прычынай усяго існуючага, але мусіць мець прычыну свайго існавання аднекуль інакш. Калі, напрыклад, перад паўстаннем жыцця на свеце існавала толькі матэрыя, дык яна павінна быць першапрычынай усяго і станавіла б – як кажуць філосафы – быт абсалютны. У такім выпадку ў гэтай матэрыі была б і тая жыццядайная сіла для жывых істотаў з іхнімі дзівуднымі якасцямі, феноменамі ўспрымання, пачуцця, думання і хацання. Калі ж насуперак – нельга ўсяго гэтага аб'ясніць без інтэрвенцыі сілы духовай творчай, прызнаць духоваю першапрычыну, субстанцыяльна розную ад сусвету чыста матэрыяльнага, а знача і вышэйшую ад яго. Гэны духовы быт, вышэйшы ад свету, гэну абсалютную самавытарчальную самаісную першапрычыну ўсяго-чыста, называем Богам" [3, с. 2–3].

Адна з найбольш характэрных рысаў неатамізму, якая адрознівае яго ад папярэдніх этапаў развіцця тамістычнай думкі – сцыентыфізацыя. Дадзеная тэндэнцыя таксама выразна прасочваецца ў творчасці беларускіх прадстаўнікоў неатамізму. Так, напрыклад, А. Станкевіч у сваіх прамовах спрабуе даказаць канечнасць матэрыяльнага свету, разглядаючы ў якасці падставы сваёй рэфлексіі канцэпцыю энтрапіі: “Сьвет і ўсё ў ім існуе дзякуючы таму, што адбываюцца ў ім фізічныя і хімічныя змены, што ёсць сьвятло, рух, жыццё, прасьцей кажучы, дзякуючы таму, што дзеіцца у сьвеце энэргія, сіла. З прычыны гэтага дзеяння колькасць энэргіі астаецца нязменнай, але змяняюцца яе якасці. Гэта знача, што ўнутраная энэргія кожнага цела, споўніўшы сваё заданьне, становіцца няздатнай да далейшага руху, да дзеяння. Гэтую праяву на сьвеце вучоныя назвалі з грэцкага правам энтрапіі і на падставе гэтага права даказваюць, што мусіць прыйсці сканчэнне ўсяго сьвету, бо мусіць на сьвеце агульная энтрапія (у дзеянні Сонца, у руху, у цяпле), а зь ёй і канец сьвету, зніштажэнне, сьмерць яго” [6, с. 649–650]. Таксама спрабуе даказаць наяўнасць Абсалюту спасылкамі на апошнія навуковыя адкрыцці і Ф. Абрантовіч, адзначаючы, што ўздзеянне Бога трэба шукаць у адказах на наступныя пытанні: што ёсць энэргія, адкуль пайшоў першы рух, у чым крыніца паходжання матэрыі і г.д. [8, с. 14–18]. Дзеля абгрунтавання зноў выкарыстоўваюцца рацыянальныя доказы існавання Абсалюту.

**Заклучэнне.** Такім чынам, вышэй адзначанае дае магчымасць сцвярджаць, што гнэсалагічны аспект беларускай рэлігійна-філасофскай думкі ў XX ст. знаходзіўся пад моцным уплывам неатамістычнай філасофскай плыні, ён запазычыў яе асноўныя канцэпты і праграмныя ўстаноўкі, а таксама быў неатамістычным па сваёй сутнасці. Адлюстравалася гэта ў першую чаргу ў звароце да канцэпцыі ісцін аб’яўлення і ісцін розуму, погляду на розум як на натуральную апору веры, а таксама ў выкарыстанні іерархічнай класіфікацыі навук і шырокім распаўсюджванні рацыянальных доказаў існавання Абсалюту. У адносінах да праблемы ўніверсальнай накірунак беларускай рэлігійна-філасофскай думкі трэба аднесці да плыні памяркоўнага рэалізму, таксама характэрнага для неатамістычнай традыцыі.

Разам з тым трэба адзначыць, што па-за межамі ўвагі беларускіх мысляроў амаль цалкам засталіся праблемы самага азначэння канцэпту пазнання і звязаных з ім працэсаў. Да дадзенай праблематыкі звярталіся толькі Ф. Абрантовіч і Я. Тарасевіч, прычым у апошняга відавочна схільнасць і да аўгусцініянскай традыцыі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Гарошка, Л. Дух часу / Л. Гарошка // Божым шляхам. – 1954. – № 60. – С. 1–2.
2. Гарошка, Л. Тайны веры і розум / Л. Гарошка // Божым шляхам. – 1949. – № 3. – С. 2–4.
3. «Нашто рэлігія» адно пытанне вырашальнага значэння // Божым шляхам. – 1953. – № 56. – С. 2–3.
4. Подзява, Ф. Демьян, или Как люди стали верить в Бога / Ф. Подзява. – Полоцк, 2003. – 111 с.
5. Сіповіч, Ч. Часы Хрыста і нашыя / Ч. Сіповіч // Божым шляхам. – 1948. – № 11–12. – С. 4–7.
6. Станкевіч, А. Божае Слова: Эвангеліі і прамовы на нядзелі і сьвяты / А. Станкевіч // 3 Богам да Беларусі : зб. твораў. – Вільня : Ін-т Беларусістыкі, 2008. – С. 575–719.
7. Аквинский, Фома . Сумма против язычников. Кн. I / Фома Аквинский. – М. : Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2004. – 439 с.
8. Abrantowicz, F. Boh. / F. Abrantowicz. – Wilno, 1928. – 25 s.
9. Abrantowicz, F. Čalawiek. Filasoŭska-tealahičny narys / F. Abrantowicz. – Wilno, 1929. – 16 s.
10. Abrantowicz, F. Kasciol a nawuka / F. Abrantowicz. – Wilno, 1912. – 32 s.
11. Rešač, J. Apalahietyka ŭ adnosinach dzjaržavy rymaskaj da chryscijanstva / J. Rešač // Chryścijanskaja Dumka. – 1928. – № 16. – S. 2–4.
12. Stankievič, A. Božaje slova na VI niadzielu pa Siomusie / A. Stankievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1935. – № 7. – S. 2–3.
13. Tarasievič, J. Bielarusy ŭ sviatlie praŭdy / J. Tarasievič. – Vılńia, 1935. – 30 s.
14. Tarasievič, J. Čalawiek – šukannik Boha / J. Tarasievič // Chryścijanskaja Dumka. – 1933. – № 1. – S. 2–7.

Поступила 05.10.2015

#### NEOTHOMISTIC ASPECT IN THE EPISTEMOLOGICAL PROBLEMATIC OF BELARUSIAN RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL THOUGHT IN XX ct.

**H. KLIMOVICH**

*The main theme of this article is phenomenon of reception the neo-thomistic concepts in the epistemological aspect of Belarusian religious and philosophical thought in XX ct. Epistemological problematic was one of the most significant throughout all stages thomistic thought development. It continues to be one of the most important in the works of neothomists. The article answers next questions: what concepts have impacted on the formation of Belarusian religious and philosophical thought in XX ct., what particular features were created during the process of reception and the main – can be Belarusian religious and philosophical thought be named neothomistic in its epistemological essence.*

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008:24:34:39:94 (477)

### КОНЦЕПЦИИ ВЕДУЩИХ СУБКУЛЬТУР УКРАИНЫ

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

*Анализируется проблема субкультур в культурологической рефлексии, поднимаются актуальные вопросы теории субкультур (субкультурологии), приводится анализ основных ведущих субкультур в современном культурном пространстве Украины. Вопросы теории и истории субкультур стали актуальными в связи с изменением ментальной парадигмы, сопровождающейся общественными трансформациями и социокультурными изменениями в постсоветской Украине. В частности, затронута проблематика исследования современных субкультур как в историческом контексте, так и под влиянием постмодернистских идей.*

**Введение.** В XX в. возникло больше сотни научных дисциплин, тысячи теорий и концепций, обусловленных научно-техническим, культурным и общественным прогрессом. Мы разделяем мнение, что зарождение, становление и развитие новых наук, теорий и концепций – это потребность времени. Так, в украинской культурологии XXI в. стал актуальным вопрос о месте, роли и значении субкультур в обществе, развитие получила теория субкультур. Ведущие культурологи Украины считают, что «субкультура становится по существу исходным началом не только построения теории культуры», в философской трактовке познать сущность и назначение субкультуры «означает осознать тайны культурного создания, познать секреты истории» [1, с. 61].

Современные украинские исследователи И. Зязюн, М. Закович, И. Тюрменко и другие подчеркивают, что субкультуры существовали с древних времен. Они были еще в рабовладельческом Риме (субкультуры гладиаторов, риториков и т.п.), выступая «видовым понятием, производным от родового «культура» и означая культурную общность с некоторыми особенными чертами и признаками, выделяемыми из той или иной культуры» [1, с. 58; 2, с. 66–68]. Связанные с субкультурами проблемы исследовали Ю. Антонян, Д. Выговский, В. Дремин, А. Костенко, О. Мурашко, В. Пирожков, Н. Полянин, Д. Сочивко, О. Старков, В. Тулегенов, В. Шакурн и другие ученые. Концепцию субкультур разделяют ряд украинских культурологов (Д. Бочарников, Т. Лысенко, А. Люховский, А. Нищик, И. Столяров, Н. Ткач, Н. Хохлакова, М. Шевченко, Г. Шипота, А. Шульга и др.); поддерживают ее авторитетные ученые И. Верба, В. Король, В. Орленко, А. Потильчак, Н. Щербак, Г. Ивакин, А. Моця и другие.

*Цель статьи* – проанализировать концепции ведущих украинских субкультур начала XXI в. в культурологическом дискурсе.

**Основная часть.** В украинской культурологии XXI в. аксиомой стало утверждение, что субкультура «есть своеобразное отрицание предыдущего начала с одновременным накоплением сил для развития еще не существующего, для радикального прорыва в мир новых духовных параметров, культурных наставлений» [2, с. 73]. Диалектический анализ и синергетический подход стали базовыми при создании в Украине концепции ведущих субкультур – сердцевины субкультурной теории, субкультуроведения, основы для зарождения субкультурологии, развития общей теории и истории субкультур [3–5].

В *ведущих субкультурах* «формируются наиболее стойкие образования, которые сохраняют систему ценностей данной культуры, ее традиции, разнообразные исторические достижения» [1, с. 59]. *Периферийные субкультуры* (архаичные, инновационные и др.) культивируют черты, которые менее развиты или совсем не развиты в господствующей культуре. Уровень освоения субкультурного разнообразия отдельной культуры обусловлен особенностями ее носителей и интеграционными возможностями; а анализ природы и происхождения субкультур наиболее эффективен на примере ведущих субкультур.

Субъектами субкультурного поля выступают преимущественно отдельные группы (редко отдельные, в т.ч. знаковые личности). Они чаще формируются на различных стыках: социально-профессиональных, демографически-общественных и т.п. Как пример – доминирование женской субкультуры в определенных профессиональных срезах (библиотекари, продавщицы и др.) или популярность криминальной субкультуры среди отдельных возрастных категорий (главным образом, подростки, молодежь). Об этом свидетельствуют наши социологические и культурологические исследования: опросы, анкетирования, наблюдения, анализ документов, тестирование, интервьюирование и др., проведенные в 2010–2015 гг. преимущественно в молодежной среде Киева (большинство респондентов – студенты киевских вузов).

Концепция ведущих субкультур – производная от концепции субкультуры, или субкультурной концепции, – является молодой. Сущность ее сводится к выделению особой роли малых, но активных групп, которые потенциально могут стать доминантными в дальнейшей культурной жизни, источниками основных культурных «толчков» и преобразований в динамике развития конкретного культурного про-

странства. У истоков этой концепции стояли восточнославянские исследователи, а в 80-х годах XX ст. – заокеанские ученые Е. Тарьякан, Л. Марсиль-Лаксот и др. Анализируя их опыт, известный украинский культуролог И. Тюрменко отметила: «Проблема субкультур – самый весомый аргумент в переосмыслении целостной концепции культуры; она дает возможность проследить развитие культуры, ее динамику. Во все времена культура обуславливалась множеством субкультур, доминирующим влиянием одних и воинственными, иногда неприметными претензиями других» [2, с. 73]. С этим тезисом согласен ведущий культуролог Украины, академик И. Зязюн.

В 1983 г. канадская исследовательница Л. Марсиль-Лаксот на XVII Всемирном философском конгрессе в Монреале утверждала, что «субкультуры своими творческими порывами превосходят значение господствующей культуры». Ее соотечественник Е. Тарьякан акцентировал особую роль субкультур в периоды кризисов. Современный кризис настолько глубок, что, «возможно, происходит формирование ее новой парадигмы. Более того, субкультуры и вызвали «теургическую заботу» европейской цивилизации, придали ей динамизм. Субкультуры несут постоянное обновление культурной жизни, без них западная цивилизация не приобрела бы свойственного ей культурно-исторического жизненного запала» [1, с. 62; 2, с. 73].

При изучении субкультур необходимо учитывать культурно-историческую преемственность, а также географические и регионально-территориальные особенности. По мнению профессора Р. Михайловой [6; 7], еще в Киевской Руси были своеобразные массовые субкультуры: культово-религиозная, княжеско-боярская, военно-дружинная, народно-низовая (городская и сельская), которые относим к ведущим. Но тогда были и региональные субкультуры, которые позволяют говорить о культуре Древней Руси как многогранной, насыщенной и плюральной. Вместо термина «Киевская Русь» можно рассматривать иное – «Новгород-Полоцко-Киевская Русь», поскольку понятие имеет свою историческую логику [5, с. 62–90]. Вспомним, что храмы Святой Софии были только в трех ведущих центрах Руси – в Полоцке, Киеве и Новгороде, которые выступали как знаковые ремесленные, образовательные, культурные и торговые региональные центры. На наш взгляд, понятие «Новгород-Полоцко-Киевская Русь» в культурно-исторической ретроспективе обладает ментальной целостностью, крепче консолидирует, объединяет и духовно сплачивает братские народы, а в контексте субкультурологии позволяет рассматривать их историческое своеобразие и древнерусскую региональную субэтничность. Культура Украины неразрывно связана с Беларусью и Россией, без них теряет глубину, величие, великолепие и завершенность.

Из трех близких по духу и крови региональных субэтносов и ведущих территориальных субкультур развились три братских народа и три восточнославянские культуры [5, с. 6–8; 8, с. 299–425; 9]. Именно белорусы, мудро и последовательно развивая консервативные и традиционные достояния, сохранили сегодня историческое имя, многие уникальные духовные и ментальные, культурные и лингвистические древнеславянские отличия. Президент Беларуси А.Г. Лукашенко подчеркивал, что в вопросах языка «нельзя скатываться к ограниченному, агрессивному местечковому национализму» [10]. Это актуально и для Беларуси, и для Украины. Слова и мысли Президента Беларуси можно экстраполировать на многие вопросы сферы культуры и искусства независимо от государственной принадлежности.

Субкультурологию мы рассматриваем как важную структурную составляющую культурологии. Имея животворные максимы морали, базис народной аксиосферы и четкую ценностную иерархию, культурология должна способствовать сохранению и развитию, а также практической реализации всего лучшего из теоретического и исторического богатства, в т.ч. при разработке многочисленных вопросов в области теории субкультур.

*Субкультура* – это не только нижний слой или подсфера культуры, это значимое поле в культурном пространстве, где закладывается большая инвариантность форм. Она включает как культуроформирующие структурные элементы, так и неконструктивные или спорные (контркультура, паракультура, антикультура, квазикультура, андеркультура, нанокультура и т.п.) составляющие субкультурного поля. Анализ развития и распространения субкультур (особенно ведущих – важных культурообразующих комплексов) активизирует актуальные проблемы науки.

В Украине насчитывают несколько ведущих субкультур. К ним, в первую очередь, относят массовые субкультуры интернациональной направленности, субкультуры богатых и бедных в разных проявлениях (олигархов, нищих, бездомных, бомжей и т.д.), возрастные субкультуры, связанные с модификацией тел, и девиантные субкультуры.

Сегодня по возрастным и уголовным показателям субкультуры в своих ареалах «захватывают» не менее 20–25% граждан Украины [3, с. 23–47]. Для сравнения: О. Власова и С. Левикова к разряду субкультурной молодежи в России относят до 30–33% общей численности. А. Трухин и Н. Ерохина считают, что примерно на 30% повседневный новейший русский язык состоит из уголовного жаргона [3, с. 51–54]. Согласно исследованиям А. Рябчук, практически бездомными являются около трети населения Украины. Адептов субкультуры бедных уже от 5% до 15% (в зависимости от региона), значимая часть их – это люди до 35 лет [3, с. 157]. Носителей субкультуры богачей немного (менее 1%), однако весомая часть населения (более 20%) интересуется капризами богатых, их субкультурой, ориентируется на них, принимая за своеобразный образец. По нашим данным, ареал распространения только носителей и активных сторонников ведущих резонансных субкультур в Украине весной 2015 г. охватывал не менее 30% граждан. Более 60% граждан Украины проявляют хотя бы незначительный интерес к различным

резонансным субкультурам [3]. Отметим, что для украинской гуманитаристики разделение субкультур, акцент на ведущих субкультурах – это актуальная тема, в определенной степени затрагивающая ментальную и цивилизационную проблематику.

Отдельной псевдокультурной общностью, она выделяется как стратификационная единица, особенно среди маргинальных, ламинальных, экстернатальных и люмпинезированных групп и личностей, является ведущая квазибазовая субкультура Украины – *субкультура беззакония (аномии)* [4]. Субкультура аномии свидетельствует о нездоровых тенденциях в социокультурной жизни общества при доминировании в субкультурном поле. Особые квазиведущие (криминальные и т.п.) субкультуры на всем евразийском культурном пространстве сегодня представляют опасность легитимизации негативных тенденций в виде контркультур, паракультур и антикультур. При перманентных аксиологических колебаниях общественного сознания, деградации и аморализации масс эти субкультуры могут способствовать популяризации и небывалому распространению квазисубкультур, что может привести к культурным и субкультурным революциям и войнам. Деструктивные субкультурные агрессии XXI в. могут сопровождаться опасными информационными войнами и негативным воздействием на массовое сознание – деструктивный неофашизм или тотальный неосатанизм.

В культурогенезе концепция ведущих субкультур (наряду с трудовой, игровой, психоаналитической и иными концепциями) является уникальной. Она базируется на многолинейных и разнофакторных кодах в различных культурных полях, где история разворачивается как субкультурное взаимодействие (солидарное, конкурентное и т.п.). Если упростить эту схему, то при любом подходе (формационном, религиозном и др.) мы увидим череду сменяющихся ведущих субкультур во времени и пространстве: носителей одних субкультур постоянно сменяют другие. Так, на смену субкультуре рабовладельцев пришла субкультура феодалов; субкультуру наследственных аристократов (князей, герцогов, графов и т.д.) заменила субкультура финансовых и промышленных воротил, позже – передовых технократов и интеллектуалов. Субкультурная гегемония особенно выявилась с появлением буржуазии, во время триумфального шествия капитализма. На заре XXI в. мыслители все больше стали выделять знаковые для нашего времени, вызывающие сильную общественную реакцию ведущие субкультуры, которые овладевают массами. Возможно, настало время утвердить в понятийно-категориальном аппарате культурологического термина «субкультурная личность» [5], или «*homo subculturatus*».

Обратимся, например, к истории религий. Христианство около трех первых столетий нашей эры в Римской империи, как и более столетия в языческой Руси до Крещения князя Владимира, было субкультурой. Затем из религиозной субкультуры (часто ущемленной и преследуемой господствующей языческой культурой) стало доминантной духовной культурой не только Рима и Киева [3, с. 2]. В исламе конфликт с язычеством был не столь затяжным, зато восточные культы (включая неоднородные буддизм и индуизм) представляют великое разнообразие субкультурных отличий, взаимодействий и противостояний. Смена стилей, направлений, жанров и школ в художественной культуре также связана с «подковерной» борьбой в субкультурном пространстве, представлена яркими деятелями, разными группами, течениями и движениями.

Концепция ведущих субкультур становится удачной альтернативой элитарным теориям, если согласиться, что деление культуры и искусства на элитарное и массовое является искусственным. В реальности новоявленный богач с удовольствием слушает «Мурку» и «Владимирский централ», а обедневший талантливый выпускник консерватории – И. Баха и Ф. Шопена. Кто же из них представитель элитарной культуры?... Большинство «элитарных» зрителей и слушателей приходят в учреждения культуры не столько как ценители искусства, сколько для саморекламы, «пропиариться», показать себя. А бедный человек, понимающий прекрасное и оценивающий величественное, не всегда имеет возможность получить эстетическое наслаждение от истинных произведений искусства.

Элитарные теории не дают ответа, почему несмотря на миллионные состояния обеспеченный человек может оставаться «эстетически глухим», не способным понять сущность красоты... Подобный парадокс возникает и при сравнении духовных ценностей субкультуры физически больных людей (С. Дюкова) [11] с бездуховностью перекачанного «братка» – носителя криминальных ценностей и идеалов. А проблема в приоритетной самоидентификации? У агрессивных носителей и фанатичных реципиентов субкультур именно субкультурная самоидентификация выступает *первичной*. Остальные идентификационные особенности – *вторичные*: я панк, а потом уже украинец, слесарь и т.д. Здесь возникает целый блок не только культурологических, но и психологических, педагогических, юридических и иных проблем. Они связаны с сознанием, самосознанием и «межсознанием» носителя субкультуры, а шире – с глубинными культурно-философскими и культурно-психологическими проблемами. Среди них – рецепции подсознательного, бессознательного, архитипичного, нетипичного, даже «диагностика» конкретного субъекта субкультуры.

Подчеркну, что открытость, дружелюбие, гуманность и толерантность характерны как для украинской, так и для братской белорусской культуры. Они изначально как ведущие субкультуры общеславянской культуры (одни из ключевых подсистем единой системы) создают благодатную почву для рассмотрения разнонаправленных перспектив и ретроспекций.

Вследствие социальных катаклизмов много граждан СНГ в конце XX в. оказались у черты бедности. Субкультура бедных – нетрадиционная, западного образца – стала активно распространяться и изучаться у нас. В славянском мире внимание стали привлекать новые ведущие прозападные (со своими атрибутами, лексикой, набором коммуникационных маркеров и т.д.) *субкультуры модификаторов тел*: от культуристов до революционных трансформаторов тел – на пути к постчеловеку и постчеловечеству. Этому способствуют кардинальные идеи трансгуманизма, экстропизма и иные радикальные новации постмодернизма. Люди сегодня уже не просто вживляют имплантаты, чипы и делают пластические операции, а существенно изменяют функциональные возможности своей плоти, т.е. переосмысливается сам концепт «тело». Происходят немислимые до XXI в. модернизации – разработка технолюдей, киборгов и мутантов, при этом забываются традиционные моральные императивы и максимы. Даже субкультуру вегетарианцев сегодня можно рассматривать в контексте субкультуры модификации тел [5].

**Заключение.** Таким образом, анализ концепций ведущих субкультур XXI в. является важной и перспективной культурологической проблематикой. Долгое время доминирующими в Украине оставались ведущие субкультуры интернациональной направленности с поликультурной рефлексией. В современной украинской культуре сочетаются своеобразные национальные и интернациональные субкультуры, многообразие которых усугубляет существенное внутреннее расслоение: социальное, национальное, географическое, религиозное, языковое и т.д. В начале XXI в. мы выделяем наиболее распространенные и актуальные, а потому ведущие субкультуры Украины: возрастные, криминальную, бедных и богатых, а также субкультуру модификации тела.

Исследования современных украинских субкультур не будут полными без осмысления исторических причин, истоков, условий развития украинской культуры. Эта щедрая и гостеприимная культура всегда существовала рядом с уникальной культурой белорусского народа, что позволяет изучать ведущие субкультуры братских славянских народов в их единстве. Президент Белоруссии А.Г. Лукашенко сделал акцент: «Сегодня мы, белорусы, ни на секунду не забываем об общих исторических корнях с нашей Россией и нашей Украиной» [12]. Эти слова должны стать путеводной звездой для восточнославянских народов и государств, ведущих политиков, экономистов, деятелей культуры и искусства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / М.М. Закович [та ін.] ; за ред. М. М. Заковича. – 2-ге вид., стер. – Київ : Знання, 2006. – 567 с.
2. Культурологія: теорія та історія культури : посіб. / за ред. І.І. Тюрменко. – 3-тє вид. перероб. та доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 370 с.
3. Радзівський, В.О. Базові резонансні субкультури сучасної України : моногр. / В.О. Радзівський. – К. : Логос, 2014. – 664 с.
4. Радзівський, В.О. Нотатки з субкультури аномії : моногр. / В.О. Радзівський. – Київ : Логос, 2012. – 368 с.
5. Радзівський, В.О. Про теорію та історію субкультур: нариси до субкультурології : моногр. / В.О. Радзівський. – К. : Логос, 2013. – 276 с.
6. Михайлова, Р.Д. Художня культура Галицько-Волинської Русі : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 26.00.01 / Р. Д. Михайлова. – Київ, 2009. – 36 с.
7. Михайлова, Р.Д. Художня культура Галицько-Волинської Русі / Р.Д. Михайлова. – Київ : Слово, 2007. – 496 с. : іл.
8. Історія України : Документи. Матеріали. Посібник / Уклад., комент. В.Ю. Короля. – Київ : Академія, 2002. – 448 с.
9. Толочко, П.П. Древнерусская народность. Воображаемая или реальная? / П.П. Толочко. – К. : АДЕФ-Украина, 2010. – 300 с.
10. Лукашенко, А.Г. Полная стенограмма Послания Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко белорусскому народу и национальному собранию Республики Беларусь 23 апреля 2009 года [Электронный ресурс] / А.Г. Лукашенко. – Режим доступа: URL: <http://www.kp.by/daily/24283.4/478897/>.
11. Дюкова, С.В. Духовные ценности субкультуры тяжелобольных : дис... канд. социол. наук : 22.00.06 / С.В. Дюкова. – Тамбов, 2011. – 191 с.
12. Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию 22 апреля 2014 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.president.gov.by/.../aleksandr-lukashenko-obraschaetsja-s-ezhegodnym>.

Поступила 01.08.2015

#### ON THE CONCEPTION OF THE THE LEADING SUBCULTURES IN UKRAINE

V. RADZIYEVSKYY

*The problem of subculture in the cultures reflection is analyzed; the topical issues of the theory of subculture (subculturology) are raised; analysis of the main basic subcultures in the cultural space of Ukraine is made. The issues of theoretical and historical aspects of subcultures have become topical after the changes in the mental paradigm took place, accompanied by the social transformations and sociocultural shifts in the conditions of postsoviet Ukraine. In particular, the author regards the study of contemporary issues in the context of the problems subcultures paradigm theory of subcultures in the postmodern discourse.*

УДК 316.4+78.01+13.02

## ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ УКРАИНСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

З.В. БОЙКО

*(Национальная академия руководящих кадров культуры и искусств, г. Киев)*

*Анализируется украинская ментальность сквозь многогранное понятие «сердце», имеющее символическое значение во многих культурах мира и исторически представляющее своеобразный центр умственной и духовной жизни народа. Обосновывается как особенность украинской философской мысли развитие направления кордоцентризма и «философии сердца». Среди общих черт украинской этноментальности выделен приоритетный психологический фактор, хотя не игнорированы и другие – идеологический, географический, языковой. Подчеркивается, что ценное влияние на формирование украинской ментальности оказали философы Г. Сковорода, П. Юркевич; менталитет украинского народа запечатлен в творчестве Н. Гоголя, Н. Костомарова, Т. Шевченко и других представителей украинской элиты, в XX в. особенности украинской ментальности были выражены в искусстве и литературе через художественное восприятие действительности.*

**Введение.** Украинские ученые категорию «ментальность» рассматривают в контексте европеизации общественного сознания, создания нового порядка и кардинальных преобразований в жизни своего народа. Интерес к ментальности обусловлен изменениями в различных сферах жизнедеятельности, в первую очередь, культуре, искусстве, воспитании, образовании. Особенности переходного периода нашей культуры сегодня требуют углубленного исследования проблем идентификации личности в условиях глобализации и формирования национального самосознания украинского народа одновременно. Напрямую связанные с ментальностью мировоззренческие аспекты заключаются в переоценке системы духовных ценностей в ходе деидеологизации общества, повергнутого в состояние хаоса.

*Цель* данного исследования – проанализировать истоки формирования украинской ментальности и обосновать влияние на нее основополагающих идей украинской философской мысли.

**Основная часть.** Понятия «менталитет» и «ментальность» синонимичные и взаимозаменяемые; они рассматриваются в одном ряду с такими, как национальный характер, дух народа, этническая психика и т.п. Для культурологов в ментальности «важен момент ее воздействия на обычаи, традиции, верования, знания, способы и приемы действия и прочие составляющие духовной и материальной культуры» [1, с. 56–57]. Различаются менталитеты в зависимости от способов восприятия человеком окружающего мира, через символические формы, к которым Э. Кассирер относил язык, миф, религию, искусство и т.д.

В украинской науке ментальность стала предметом активного изучения в 90-е годы XX в. в связи с выработкой новой идеологии в условиях государственной независимости, а также с целью разграничения точек зрения украинских и российских философов, деятелей искусства, науки и др. на эту проблему. В то же время психологический склад украинского этноса, «дух народа», национальный характер и другие, связанные с ментальностью категории, давно были в центре внимания мыслителей. Исследования украинского менталитета в начале XIX в. начали Д. Антонович, Н. Костомаров, И. Нечуй-Левицкий, А. Потебня; продолжили Р. Додонов, Е. Донченко, В. Липинский, И. Старовойт, М. Холод, Б. Цимбалистый, Д. Чижевский и др. По данным И. Валявко, историк и философ Дмитрий Чижевский является прежде всего исследователем истории культуры восточнославянских народов, в особенности украинского. Благодаря ему стал возможным возврат забытого творческого наследия, актуального и сегодня; он ввел в философские студии Т. Шевченко, Н. Гоголя, П. Кулиша, Н. Костомарова, чьи работы оказали огромное влияние на развитие философской мысли в Украине наряду с работами С. Гогоцкого, П. Лодия, Г. Сковороды, П. Юркевича и других мыслителей [2].

Вопросы «к какой цивилизации относится Украина?» и «в какой стадии развития она пребывает?» актуальны в свете последних международных событий. Если ее культура имеет гомогенную структуру, то реформаторам не придется прикладывать особых усилий для коренных преобразований этнической ментальности, но если же сообщества в ней разные, то процессы ломки будут болезненными, зависящими в перспективе от смены поколений. В этой связи пророчески звучит идея автора пассионарной теории этногенеза Л. Гумилева: «самые тяжелые моменты в жизни этноса (а значит, и в жизни людей, его составляющих) – это смены фаз этногенеза, так называемые фазовые переходы. Фазовый переход всегда является глубоким кризисом, вызванным не только резкими изменениями уровня пассионарности, но и необходимостью психологической ломки стереотипов поведения ради приспособления к новой фазе» [3, с. 245].

Какие же черты национального характера формируют ментальность? Густав Лебон утверждал, что «история народа вытекает всегда из его душевного склада... Без предварительного знания душевного

склада народа история его кажется каким-то хаосом событий, управляемых одной случайностью» [4, с. 22]. Так, преобладающими чертами души англосаксонцев выступают «запас воли, неукротимая энергия, очень большая инициатива, абсолютное самообладание, чувство независимости, доведенное до крайней необщительности, могучая активность, живучие религиозные чувства, очень стойкая нравственность и очень ясное представление о долге <...> еще тот полный оптимизм человека, жизненный путь которого совершенно ясен и который даже не предполагает, что можно выбрать лучший. Он всегда знает, что требуют от него его отечество, его семья и его религия» [4, с. 25]. По мнению Лебона, этот психологический портрет англичан и американцев отражает их ментальность. Мы также считаем, что именно психологическая составляющая должна доминировать в определении характерных черт ментальности.

У современных исследователей нет единства в определении типичных признаков украинского менталитета. Черты национального характера ученые связывают с природой (*антеизм*), отмечают приоритет индивидуализма над коллективизмом, эмоциональности над рационализмом (*кордоцентризм*), *идеализм*, *эгалитаризм* («уровнировка» как принцип жизни), *амбивалентность* (противоречивость) внутреннего мира, *религиозность*, или *духовность* [1, с. 9–10], а также некоторые другие отличительные черты, в разное время создававшие барьеры на пути в Европу. В 20-х годах XX в. был создан двойственный образ Украины: с одной стороны, ее «европеизм», с другой – принадлежность к «тюркской цивилизации» (в составе России). Как справедливо отмечает Р. Додонов, «придя в Евразийское пространство как европейская общность, Украина, спустя три века, пытается войти в Европу как общность евразийская» [1, с. 242–243].

Концепции *кордоцентризма* представлены в трудах украинских ученых XX–XXI вв. А. Бычко, И. Бычко, И. Валявко, С. Грабовского, Р. Додонова, Э. Калужного, О. Кульчицкого, И. Лисняка-Рудницкого, И. Мирчука, В. Табачковского, Ю. Федива, А. Шморгуна, Р. Чопика, С. Ярмуся и других. Часть их подчеркивает, что именно в «*философии сердца*» раскрываются специфика украинского мировоззрения, основные черты национальной психологии и перспективы, созвучные западноевропейской ментальности. В частности, украинский кордоцентризм как единственную философию народа рассматривал Д. Бучинский, называя Т.Г. Шевченко «философом сердца» [5].

Сегодня в украинской науке доминирует гипотеза, что Украина изначально (со времен Киевской Руси (X–XII вв.)) и вплоть до XVII ст. входила в Европу, чьи короли считали за честь породниться с киевскими князьями (Ярослава Мудрого даже называли «гестем Европы»). И только Переяславская Рада «поставила крест» на европейской ориентации, повернув Украину к «азиатской» России. Европа – это не только полуостров евразийской суши, «она семья народов» с общим культурным и социальным наследием [1, с. 234]. По справедливому мнению И. Бычко, Украина – страна европейская, со времен царствования Петра I и установки на «европеизацию» Россия начала «спекулировать на факте своего владения украинской территорией, присваивая себе и украинскую историю» [6, с. 317]. Часть современных российских ученых полагает, что сегодня «российская имперская система сохраняется на уровне ментальных стереотипов, когда любые либеральные инновации либо отторгаются, либо трансформируются до состояния релевантности к системе» [7, с. 167]. Поэтому выражением «концентрированной концептуализации» в российской ментальности по-прежнему выступает концепт «русский мир»; точнее, «российский мир».

На наш взгляд, украинский этнос имеет ментальные особенности, созвучные европейским этносам. Прежде всего, речь идет о воплощении в жизнь общечеловеческого принципа, нашедшего отражение в европейских языках: лат. «*le devoir avant tout*», немец. «*leben und leben lassen*», рус. «живи [сам] и жить давай другим» и т.п. Исследователь Р. Додонов выделяет три основные составляющие ментального сходства украинского и европейских народов [1]. Это, во-первых, наличие *кордоцентристского начала*, которое, будучи основным в украинском менталитете, отражается в западной культуре. Источники кордоцентристской идеи – анамнезис Платона и Святое Письмо, в котором сердце – это своеобразный эмоционально-этический центр человеческого духа, морально-практический представитель «внутреннего» (сокровенного) человека.

Во-вторых, созвучие менталитетов выражается в так называемом «*барочном сознании*». Культура барокко в Украине охватывает вторую половину XVII–XVIII вв. и проявляется главным образом в живописи, литературе и, особенно, архитектуре. Глубоко отражая мировоззренческий менталитет украинского народа, в частности, передовой его части – казачества как носителя нового художественного вкуса (отсюда второе название – «казачье барокко»), оно появилось на столетие позже европейского и развивалось под влиянием собственных национальных традиций.

В-третьих, общим для украинской и западноевропейской ментальностей является достаточно сильное противостояние *рационализму* со стороны *экзистенциально-диалектической мистики*, представленной в Европе именами Я. Беме, Г. Сузо, И. Таулера, И. Шефлера, И. Экгарта, позднее – И. Гамана, Ф. Якоби и Б. Паскаля (создателя «логики сердца»); в Украине – К. Транквилионом-Старовецким, Иларионом, Г. Сковородой, Н. Гоголем, П. Кулишом, Л. Украинкой, Т. Шевченко, П. Юркевичем и др. Фак-

тически весь западный кордоцентризм произрастает из *романтической традиции* с ее культом индивидуальности, неприятием люмпенской «массовки» и обезличивания.

Отметим некую противоречивость третьей составляющей единства менталитетов Р. Додонова, поскольку рационализм – скорее, изобретение сугубо европейское. Однако сходство проявляется в: *идеализации* старины, патриархальных отношений (в Украине – казатчины и Гетманщины), *неприятии* обезбоженного мира, *абсолютизации* эмоций, *противопоставлении* «сердца» и «главы», *воспевании* природы и простых чувств. Сюда же относим обостренный интерес к собственным особенностям национального духа и культуры, историческим эпохам (в Украине, прежде всего, это деятельность Н. Костомарова). Подобные мотивы находим у романтиков Ф.Р. Шатобриана, Э.Т. Гофмана, братьев Якоба и Вильгельма Гримм и многих других деятелей европейской культуры. Западные романтики представляли мир как явление не только механического и физического (Ньютоновского), но и морального порядка, более закрытого для познания. «Однако человек преодолевает эту «закрытость» с помощью присущего ему специфического «морального органа» (*сердца* – З.В.), который через любовь широко «открывает» человеку моральное содержание мира» [1, с. 238], способствует его истинному самосовершенствованию.

Никакая палитра мнений не может отобразить все разнообразие национального самовыражения, поскольку этнопсихика подвергается различным воздействиям, и в одной национальной культуре одновременно могут сосуществовать различные философские идеи, тенденции, иногда даже противоположные [2]. Кордоцентризм как основу украинской философии одни исследователи категорически отрицают (В. Олексюк, М. Ткачук, А. Тихолаз), другие – абсолютизируют (Д. Бучинский и др.), третьи – пытаются перенести на философскую почву иных народов, например, российского (А. Лебедеко). Так, Т. Закидальский отрицает кордоцентричность украинской философии на том основании, что: 1) тема «сердца» ограничивается несколькими украинскими мыслителями; 2) у них эта тема не является основной; 3) в совокупности эти философы не представляют конкретную философскую традицию [8, с. 95].

Расходятся мнения ученых и относительно авторства идеи кордоцентризма в Украине. Например, А. Бычко связывает ее появление не со Сковородою, а с христианством и Иларионом, который в «Слове о законе и благодати» (между 1037 и 1050 годами) писал, что когда князь Владимир задумал ввести христианство на Руси, то «воссиял разум в сердце его, чтобы уразуметь суету идольской лжи, взыскать же Бога Единого, создавшего всю тварь, видимую и невидимую. К тому же всегда он слышал о благоверной земле греческой, христоролюбивой и сильной верою: как (там) Бога Единого в Троице почитают и поклоняются (Ему), как у них являются силы, и чудеса, и знамения, как церкви людьми наполнены, как веси и города благоверны, все в молитвах предстоит, все Богу служат. И услышав это, возжелал сердцем, возгорелся духом, чтобы быть ему христианином и земле его также быть (христианской), что и произошло по изволению Божию о естестве человеческом» [9, с. 323].

Таким образом, отсутствие единства среди украинских ученых не позволяет считать «философию сердца» главной матрицей украинского менталитета, хотя идея оказалась концептуальной. В этом смысле мы солидарны с И. Валявко, что «базовые архетипы, связанные со своеобразной внутренней (творческой) эмоциональностью и, следовательно, глубоким восприятием религии (восприятием душою не религиозных форм, а сущности слова Божьего), являются основой украинской духовной жизни, но такой взгляд на «сердце» не является достоянием только украинской культуры» [2, с. 15].

Проведем краткий экскурс. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий): «уже во времена Древней Греции слова *φρην*, *καρδια* (*фрин*, *кардиа* – З.Б.) в прямом значении означали не только сердце, но также и душу, настроение, взгляд, мысль, благоразумие, ум, убеждение и т.д.» [10, с. 24]. В философском смысле предтечей кордоцентризма безусловно является платоновская теория анамнезиса. В диалоге «Федон» Платон утверждал, что «знание на самом деле не что иное, как припоминание: то, что мы теперь припоминаем, мы должны были знать в прошлом, – вот что с необходимостью следует из этого довода. Но это было бы невозможно, если бы наша душа не существовала уже в каком-то месте, прежде чем родиться в нашем человеческом образе» [11, с. 26]. Следовательно, при зарождении основ европейского мышления в Древней Греции категория «сердце» трактовалась неоднозначно, объединяла душу, мысль, ум, благоразумие, убеждение, память.

Русский философ Б. Вышеславцев отмечал, что «Одиссей размышлял и принимал решения в «миллом сердце»; в «Илиаде» неразумный человек назывался «человеком с неразумным сердцем» [12, с. 79]. В разных культурах сердцу как эмоциональному, моральному и религиозному центру давались разные названия, ему отводилось важное место в верованиях древних египтян, персов, греков, китайцев, монголов и других народов. Систематизировав в начале XX в. православно-христианское учение о сердце, Б. Вышеславцев установил, что проблематика библейского термина «сердце» впервые рассматривалась в России гениальным Г. Сковородою в середине XVIII в. В XIX в. ее разрабатывал великий украинский философ П. Юркевич («Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия», 1860), в XX в. – известный российский философ П. Флоренский («Столп и утверждение истины», 1914),

а также выдающийся украинский богослов Лука (В. Войно-Ясенецкий) («Дух, душа и тело», 1947) [10; 12].

Благодаря трудам Н. Гоголя, Н. Костомарова, Г. Сковороды, Т. Шевченко, П. Юркевича, а также философов-эмигрантов Н. Бердяева, Б. Вышеславцева, И. Ильина, С. Франка и др., концепт «сердце» стал определяющим для раздумий славян над своим душевным состоянием. Кордоцентризм Н. Рериха в мировом масштабе прослеживаем в его статье «Corason» (исп. *corazon* – сердце): «всеми начертаниями народы хранят память, и кричат, и шепчут друг другу драгоценное слово, которое означает сердце, хранилище Света. Люди дожили до сердечных болей. Люди запылили сердца... Умалели все высокое, но не забыли сердца, колыбели любви. Отемнились люди всею тьмою... Разбили сосуды самые ценные... Но сохранили память о сердце, как о последнем прибежище» [13, с. 239].

Первым перенес учение анамнезиса (припоминания) Платона на украинскую почву Сковорода, который по оригинальности своих мыслей и образу жизни «был сродни» греческим философам Диогену и Сократу. *Экзистенциально-кордоцентристские мотивы* «рассеяны» золотыми россыпями в его философии (трактатах, диалогах (разговорах), притчах); в литературных жанрах (песнях, баснях, стихах, прозаичных и стихотворных переводах); в эпистолярном наследии. Их основа – анамнезис Платона и Ветхий Завет, где сердце умолинается около тысячи раз. «Глава в человеке всему – сердце человеческое. Оно-то есть самый точный в человеке человек, а прочее все околица...» [14, с. 244]. Смысл существования человека состоит в открытии в себе «сына Божьего», «внутреннего» (сокровенного) человека сердца, который является основой «мира душевного» и истинной блаженной жизни.

Экзистенциально-кордоцентристские идеи Сковороды развил в своей «*философии сердца*» П. Юркевич. Он отмечал, что «во всех священных книгах и у всех богодухновенных писателей сердце человеческое рассматривается как средоточие всей телесной и духовной жизни человека, как существеннейший орган и седалище всех сил, отправлений, движений, чувствований и мыслей человека со всеми их направлениями и оттенками» [15, с. 63]. В отличие от Сковороды, Юркевич опирался на Новый Завет, употребляя слово «сердце» и в переносном смысле, как «перемену телесную» (каменное сердце). Концептуальное значение в теории Юркевича приобрели идеи, что духовная жизнь рождается ранее, нежели свет разума, а знания создаются вследствие деятельности души, а не разума, как считалось прежде. Такое толкование проблем человеческого познания помогает понять духовную жизнь как выражение неповторимости человеческой личности.

**Заключение.** Кордоцентризм Г. Сковороды и «философия сердца» П. Юркевича оказали огромное влияние на работы таких философов, как И. Ильин («Аксиомы религиозного опыта», «О сердечном созерцании», «Поющее сердце»), Б. Вышеславцев («Значение сердца в религии», «Сердце в христианской и индийской мистике»), С. Франк («Свет во тьме»), П. Флоренский («Столп и утверждение истины») и многих других. Эти идеи опосредованно развиты и выражены в творчестве деятелей украинской культуры: кинематографистов А. Довженко («Дневниковые записи», «Очарованная Десна», «Земля» и др.), Ю. Ильенко («Легенда о княгине Ольге»), С. Параджанова («Тени забытых предков»), О. Санина («Поводырь»); писателей В. Стуса («Палимпсесты»), В. Пидмогильного («Город. Небольшая драма»), А. Олеся («Чары ночи: лирика»), В. Сухомлинского («Сердце отдаю детям»), В. Голобородько («Вся Украина», «Савур-могила», «Как попасть жить на чужбину»), Р. Чопика («Менталитеты»), С. Грабовского («Трактат о сердце»), Л. Костенко («Записки украинского сумасшедшего») и т.д.

Таким образом, концепт «сердце» имеет символическое значение во многих культурах мира, представляя в каждой из них внутренний центр душевной и духовной жизни народа. Для украинского менталитета концепт стал определяющим, в символическом виде выражая состояние души, реализуя своеобразный принцип «концентрированной концептуализации» культуры. Развитие проблемы кордоцентричности сегодня актуально для украинской научной и художественной элиты, которая может раскрыть процессы культурной трансформации и коренных преобразований в Украине на мировоззренческом уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Додонов, Р.А. Теория ментальности: учение о детерминантах мыслительных автоматизмов / Р.А. Додонов. – Запорожье: Тандем-У, 1999. – 264 с.
2. Валякко, И.В. Дмитрий Чижевский как исследователь украинской философской мысли: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05 / И.В. Валякко. – Киев: НАН Украины, Ин-т философии, 1997. – 24 с.
3. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
4. Лебон, Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – М.: Академ. проект, 2011. – 238 с.
5. Бучинский, Д. Христианско-философская мысль Т.Г. Шевченко / Д. Бучинский. – Мадрид; Лондон: Союз украинцев в Великобритании, 1962. – 256 с.
6. Бычко, И.В. Ментальное созвучие украинской и европейской философских традиций: «кордологические мотивы» / И.В. Бычко // Киевские горизонты: ист.-филос. очерки. – Киев: Стило, 1997. – С. 316–337.
7. Гавров, С.Н. Модернизация во имя империи / С.Н. Гавров. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 352 с.

8. Закидальский, Т. Понятие сердца в украинской философской мысли / Т. Закидальский // Филос. и социол. мысль. – 1991. – № 8. – С. 127–138.
9. Слово о законе и благодати Илариона [Электронный ресурс] // Богословские труды, 28. – Науч.-богосл. журнал РПЦ. – 1987. – С. 216–338. – Режим доступа: [http://www.btrudy.ru/resources/VT28/315\\_Hilarion\\_Slovo.pdf](http://www.btrudy.ru/resources/VT28/315_Hilarion_Slovo.pdf).
10. Войно-Ясенецкий, В.Ф. Дух, душа и тело / В.Ф. Войно-Ясенецкий. – СПб. : Свято-Тихон. Богосл. Ин-т, 1997. – 147 с.
11. Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид / Платон ; общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи ; прим. А.Ф. Лосева и А.А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1999. – 528 с.
12. Вышеславцев, Б.П. Значение сердца в религии / Б.П. Вышеславцев // Путь. – 1925. – № 1. (Париж). – С. 79–98.
13. Рерих, Н.К. О вечном / Н.К. Рерих. – М. : Политиздат, 1991. – 462 с.
14. Сковорода, Г. Разговор пяти путешественников об истинном счастье в жизни / Г. Сковорода // ПСС. В 2 т. – Киев : Наук. думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.
15. Юркевич, П.Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // П.Д. Юркевич. Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – С. 69–103.

Поступила 22.08.2015

## ORIGINS OF UKRAINIAN MENTALITY

**Z. BOYKO**

*In the present article the sources and the contemporary interpretation of Ukrainian mentality are analyzed through one of the basic concepts of culturology – the concept “of heart”, which has symbolic meaning in many cultures of the world, representing the female center of mental and spiritual life of people, that reflected in a special Ukrainian philosophy – “the philosophy of heart”. Distinguishing the common features of Ukrainian ethnic mentality the author shares psychological approach and denies any other, especially ideological. Particularly valuable in our opinion is the problem of cordocentrism in idea of Ukrainian artistic elite, whose artistic manner appears to be unique in the expression of the mentality of its own people. Thus, the artistic mentality, being free per se and using the specific synthesis of arts, helps with the impartial coverage of this problem.*

УДК 7.036(477)“20”45

**СИМВОЛИЗМ КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ  
В КУЛЬТУРЕ УКРАИНЫ НАЧАЛА XX ВЕКА**

*канд. искусств. Е.Н. МЕЛЬНИЧУК  
(Ровенский государственный гуманитарный университет)*

*Рассмотрены особенности возникновения и функционирования в украинском культурном пространстве XX в. феномена символизма. На основе результатов предыдущих исследований ученых в области культуры и искусства (О. Галич, Н. Вороний, С. Яковенко и др.) обоснован символизм как художественно-эстетическое направление в культуре Украины начала XX в., которое оказало значимое влияние на развитие украинского культурно-художественного процесса. Раскрывается сущность эстетики раннего модернизма как многогранного конгломерата, в состав которого входил символизм. Анализируются особенности проявления символизма в разных видах искусства (театр, художественная литература, изобразительное искусство, музыка), его философская, эстетическая, теоретико-литературная рефлексии. С целью выявления специфики украинской версии феномена символизма используется сравнительный анализ его проявлений в различных национальных культурах, определяются общие признаки и отличия.*

**Введение.** Целостное и объективное представление о становлении украинского культурно-художественного процесса XX в. невозможно без исследования отдельных исторических периодов, формирующих направления и течения. Современная искусствоведческая научная мысль проявляет большой интерес к особенностям функционирования в украинском культурном пространстве художественно-эстетического направления символизма. Исследованием его феномена занимались Т. Свербилова, Л. Борисова, Е. Левченко, Е. Ермилова, С. Аверинцев, И. Неженец и другие ученые. Однако тема остается актуальной и не до конца изученной, требует раскрытия сущности эстетики раннего модернизма как сложного конгломерата, частью которого выступал символизм, проявившийся в таких видах искусства, как театр, художественная литература, живопись, музыка.

Тема статьи предопределяет ее *цель* – руководствуясь результатами предыдущих исследований ученых в области культуры и искусства, обосновать специфику символизма как художественно-эстетического течения в культуре Украины начала XX в. Для выявления оригинальности украинской версии феномена символизма ставим *задачу* сравнить его формы в различных национальных культурах, очертив общие признаки и отличия, обратившись к философской, эстетической, теоретико-литературной рефлексии символистского мировидения.

**Основная часть.** Лесь Курбас в статье «О символическом театре и театре А. Олесья» (17.11.1917) писал об искусстве: «Это особые ощущения и их оригинальная передача! В старинном театре представлялись судьбы людей и утверждался ужас перед Божьим предназначением. Эпоха героической трагедии старалась заглянуть поглубже в душу человека <...> возбуждала сочувствие и заставляла зрителя дрожать. Современная жизненно-психологическая драма идет еще глубже <...>. Но человеческий дух неутомим, он стремится к совершенству, стремится выразить то, что еще не сказано, – произнести непроезженное, и когда не может сего сделать прямо <...> появляются символисты» [1, с. 35].

На рубеже XIX–XX вв. подверглись пересмотру и критике культурологические идеи культурной эволюции и европоцентризма. В напряженной духовной атмосфере среди ряда уникальных культурных феноменов зародился символизм – предвестник всех последующих культурно-художественных трансформаций. Термин «символизм» ввел молодой французский поэт Ж. Мореас в «Манифесте символизма». В сентябре 1886 г. парижская газета «Фигаро» засвидетельствовала появление этой новой художественной школы; ее представители объявили себя врагами неестественной чувствительности и объективного описания. Автор манифеста пояснял, что отныне лирическая мысль, облекшись в особую образную форму, попытается приблизиться к тайнам вселенского бытия [2, с. 313].

Новації французской поэзии пустили ростки в Германии, Дании, Чехии, России, Бельгии, Австрии, приобретая повсюду самобытные национально-художественные черты. В Европе влияние символизма в последнее десятилетие XIX в. стремительно возросло; он стал модным направлением искусства. Но «если в 80-е годы символизм был четким течением с программным оформлением и даже школой, то в 90-е годы эта четкость размывается»; и каждый художник уже старался найти собственный творческий путь (Е. Васильев) [3, с. 401].

Наиболее ярко символизм проявился в искусстве слова. А. Шопенгауэр утверждал, что символ является сущностью поэтического искусства, ибо только он способен раскрывать понятия и идеи, актуализируя их через суггестивное влияние. Мы согласны с М. Моклицей, что «каждый из художественных

методов модернизма тяготеет к собственной иерархии, актуализируя в соответствии с потребностями содержания тот или иной художественный прием. Символ в символизме – это не то же самое, что символ в целом. Символ определяет не только синтагматику (как насыщение символами текста), но и парадигматику произведения» [4, с. 26].

В мироощущениях символистов главенствующим стал идеалистический тезис: окружающая видимая действительность – мнимая, а подлинная сущность явлений – скрытая. Символ же служит связующим звеном между этими двумя мирами. Отсюда утверждения символистов о двусмысленности произведений искусства, выражении в поэзии таинственных намеков, грустных ожиданий, преобладании звука над символом, приемы иносказаний и недомолвок. Символисты провозгласили идею самоценности искусства. По их убеждению, любое искусство ничего не выражает, кроме «самого себя», не должно быть социально ангажированным, оно выше жизни. Следовательно, не искусство подражает жизни, а наоборот.

Символисты решительно отвергали реализм и натурализм, противопоставляли им свои эстетические принципы. Как две различные художественные манеры мировосприятия реализм и символизм рассматривал К. Бальмонт: «Реалисты охвачены <...>, конкретной жизнью, за которой ничего не видят, – символисты, отрешенные от реальной действительности, видят в ней только свою мечту...». Следовательно, реализм находится в подчинении у материального мира, а символизм ушел в сферу идеального. Он призван сделать искусство свободным. По данным Е. Васильева, один из основоположников русского символизма В. Брюсов утверждал, что символизм «представляет собой последнюю стадию, после романтизма и реализма, в борьбе художников за свободу» [3, с. 402–403].

Символизм привлекал художников тем, что направлял на поиски изощренных художественных средств передачи эстетических чувств человека. В живописи, например, это обращение к фантастическим, воображаемым существам, символика намеков, лирических настроений, гармонии чувств. В целом в этом виде искусства наблюдалось эклектичное сочетание разных черт: романтизма, чувственности, восточной декоративности. Представители этого направления использовали художественные методы модерна и неоклассики. Примечательно, что живопись того времени часто становилась театральной. Как утверждают ученые, на рубеже XIX и XX вв. произошло беспрецедентное в истории культуры слияние театра и живописи [5].

Итак, символизм не ограничивался литературными задачами; он стремился стать универсальным мировоззрением, формой жизненного поведения и, как надеялись его сторонники, способом творческой перестройки мироздания – жизнетворчеством. Такая направленность особенно проявилась в философских установках раннего символизма, в претензии на вселенское духовное преображение. Факты социальной истории, особенности быта народа и даже подробности личной жизни символисты эстетизировали, т.е. толковали как элементы грандиозного художественного действия, происходящего на глазах. Важно было, по их мнению, принять активное участие в этом космическом процессе творения, поэтому они не оставались в стороне от социально-политической жизни, реагировали на факты социальной дисгармонии, с интересом относились к деятельности политических партий.

Философскую концепцию символизма мы видим в эклектичном сочетании разрозненных в историческом времени идеалистических постулатов Платона, И. Канта, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше и др. В сложном синтезе философских и эстетических принципов формировалось главное кредо символистов: цель искусства – раскрыть сокровенную душу художника, ее неповторимое содержание.

Как художественное течение символизм опирался на определенный круг жизненных и философских идей, становился наукой о Вечности. Характерной его особенностью было то, что речь возводилась в ранг Слова, Логоса, а эстетической основой выступило непримиримое размежевание языка сакрального и светского. Перед искусством ставилась сверхзадача: достигнуть сущности бытия. В свою очередь, задача требовала мастерства владения словом, которое позволило бы художнику вступить в мистическую связь с самой сущностью. Ранний символизм унаследовал романтическую мечту об абсолютном знании. Оно, «будучи осуществлением метемпсихического путешествия духа, стремилось в градации очередных перевоплощений вернуться к утерянной первоначальной непосредственности» [6, с. 194].

Согласно исследованиям С. Яковенко [6], немецкий композитор и теоретик искусства Г. Вагнер считал, что первая речь возникла не как стремление к коммуникации, а экспрессивно, как материализация сильного впечатления; первобытная речь людей была подобна пению. Вагнеру принадлежит мысль о синтезе искусств. Вероятно, идея синтетических искусств – производная от теории музыки, телеологии звуковой формы А. Шопенгауэра. Философ утверждал, что в отличие от других видов искусства, музыка – вовсе не отпечаток идей, а отпечаток самой воли. Вот почему влияние музыки на человека мощнее и глубже других: «ведь они говорят только о тени, музыка же – о сущности». Позже этот постулат наряду с европейскими теоретиками искусства поддержали украинские. В частности, историк культуры Д. Овсяннико-Куликовский и литературный критик Н. Евшан: «целью творческого процесса не может быть <...> сотворение идей, но высшей гармонии духа». Символистам были близки также идеи Декарта о феномене

«языковой относительности»: слова, которые мы употребляем при общении, имеют расплывчатые значения; к ним человеческая мысль давно привыкла и не способна понять надлежащим образом. Декарт верил в возможность создать Науку с абсолютным языком, тогда бы «крестьяне, пользуясь им, могли бы правдивее, чем это удастся философам, передать сущность вещей» [6, с. 195–199].

Тесно связана с языковой проблематикой *концепция молчания*, развитая во французской эстетике. М. Метерлинк утверждал: «Говоря о важнейших вещах, о смерти, любви или назначении, я не постигаю смерти, любви или назначения и знаю, что между нами всегда еще останется невысказанная истина. У нас нет никакого определенного средства для выражения наших мыслей, кроме как, может, молчания» (цитируется по С. Яковенко [6, с. 200]). Здесь «молчание» рассматривается как многомерное символическое понятие, способное выражать различную сущность без помощи привычных слов и их значений.

Символисты пытались освободиться от категорий «времени» и «пространства», с помощью которых человек воспринимает окружающий мир и действительность. В стремлении познать Абсолют они считали, что Вечное не может зависеть от параметров хронотопа. В постулате об освобождении искусства от этих категорий находит объяснение один из типичных признаков символистской драматургии – *неопределенность* разворачивающихся событий во времени и пространстве. Территорию молчания мог заполнить только способный проникнуть в тайны бытия «коммуникат», а функцию «поэтизации» могла выполнять музыка, с которой в художественной практике связаны понятия «настроение» и «суггестия» – неизменные составляющие символа [6, с. 202–203]. Таким образом, неслучайно, что драму символисты трактовали как явление, целиком проникнутое духом музыки.

Выделяя *суггестию* (внушение) как важное средство воздействия искусства на человека, Н. Воронный считал, что «театр превосходит другие искусства, ибо он – гипноз, своего рода коллективная суггестия». Искусство – это, прежде всего, совокупность суггестивных средств (М. Гюйо). Его главное предназначение не в том, что оно говорит, а в том, что оно «навевает, заставляет думать и чувствовать». Высокое искусство – это искусство, которое вызывает чувства, через суггестию мотивируя как плохое, так и хорошее. Получается, что «сама природа театра не тенденциозная, она не предусматривает определенных этических целей, руководствуясь исключительно собственным законом чистого искусства, законами эстетики» [7, с. 330].

Наряду с концепцией суггестии для эстетики символизма свойственна концепция *активной поэзии*, согласно которой писатель должен оставлять в произведении «смысловые лакуны» (неопределенные места), рассчитывая на активность восприятия текста читателем. Очевидна взаимосвязь двух постулатов. Первый – это идея читателя-перцептора, который своей активностью реализует скрытые потенциальные возможности текста; второй – это поэтика, которая постулирует «аллюзию, незавершенность, недосказанность, полутона, недостаток точности». Таким образом, символистская эстетика согласует в себе слово и молчание [6, с. 208]. Следовательно, закономерны в символистской драматургии еще один ее типичный признак – *открытый финал*, и специфическая жанровая модификация – *малая драматическая форма*.

Данный контекст подтверждает мысль А. Шопенгауэра, на которую обратил внимание Н. Воронный: «Произведения поэзии, резьбы и других искусств смешивают в себе сокровищницы глубокой мудрости, ибо в них говорит вся природа вещей, а художник только знает и переводит предложения ее на простой и понятный язык. Но <...> каждый, кто читает или рассматривает какое-нибудь произведение искусства, должен сам, собственными средствами способствовать обнаружению этой мудрости. Значит, каждый поймет ее лишь по мере своих способностей и развития, подобно тому, как моряк может погрузить свой лот лишь на такую глубину, на которую достанет его длина». Из всех видов искусства Н. Воронный выделил театральное искусство как самый трудный способ творчества человеческого духа, но и самый совершенный для понимания идей широкими массами [7, с. 329]. Сверхзадача символистов в драматургии изначально не ограничивалась элитарным искусством, а объединяла в единое целое автора, реципиента-перцептора и открытый для восприятия текст.

Идеи гармоничного искусства модернизма получили развитие во многих славянских культурах. В начале XX в. известный польский поэт и писатель Е. Жулавский писал: «Сегодня во всех видах чистого искусства, то есть как в пластике, так в музыке и поэзии, мы найдем стремление, которое объединяет различные направления таким способом, что – хоть они и относятся к разным сферам – творят в своей сути единственное искусство, только с помощью разных материалов (форма, цвет, звук, слово), что существенно отличается от всех направлений, лишенных этой черты...» (цитируется по С. Яковенко [6, с. 204–205]).

Изменения в жанрово-стилевом плане, явление новой плеяды художников, манифестация обновленного культурного самосознания – эти признаки проявились в творческой, структурной, рецептивной сферах культурно-художественного процесса и зафиксировали относительную синхронность становления раннего украинского модернизма с общеевропейским. Сопоставив с французским символизмом европейские аналоги, Б. Рубчак пришел к выводу о запоздалом характере украинского модернизма, И. Кос-

тецкий выразил сомнения относительно его существования как исторического явления. Польская же исследовательница Н. Бобровницка вписала *украинский символизм* в хронологию общеславянского раннего модернизма, приняв во внимание не только поэтику ранних модернистских течений, но и программные манифесты творческих групп [8, с. 230].

В оценках украинского модернизма не совпадали взгляды у самих представителей этого культурно-художественного процесса. Например, И. Франко хотя не приветствовал некоторые новейшие идеологические веяния украинского модерна, все же отмечал его прекрасную и новаторскую поэтику. С. Ефремов однозначно признал украинский символизм преждевременным, упадочным; охарактеризовал его как слабый, непоследовательный отголосок французской моды, вдохновленный польским и немецким влияниями; подчеркнул неестественность его сочетания с традиционными стилями [9, с. 150–152].

Собственно, для всех проявлений символизма в мировой культуре характерны пафос, идеология, поэтика. Эстетизм и философичность, обобщенность и абстрактность образов, их многозначность и размытость, отрицание пошлой обыденности и вселенский масштаб осмысления действительности, склонность к мистицизму и истолкование религии как искусства – все это *общие признаки символизма* в поэзии и прозе, в музыке и живописи, театре и эстетических теориях различных национальных культур.

Французский, австрийский или же скандинавский символизм выделялись личностной составляющей, наличием «культы Я», поэтизацией внутреннего мира личности. Немецкий и русский – доминированием общего, вселенского начала. Английский символизм декларировал отказ от быта, обыденности. Украинский символизм отличался от европейского и российского, уступал им по философской концептуальности и эстетической определенности. В нем меньше было эзотеризма, оккультизма; он неравнодушен был к идее национального освобождения, которая набирала временами формы «национального мистицизма» (О. Галич) [3, с. 405].

Анализируя символизм в украинском театральном искусстве, М. Гринишина заметила: «Определение генезиса европейского драматургического и сценического символизма доказывает одновременно общность и отличие украинского варианта этой стилевой формации». Специфика выявляется в частности в символистском творчестве А. Олеся, В. Пачевского, С. Черкасенко, вариативно представленном галицкими и приднепровскими труппами в начале прошлого века. «Особый аспект этого сегмента стилевого дискурса составляют сценические интерпретации западноевропейской драматургии на украинской сцене начала XX века (Театр Н. Садовского, Молодой, Национальный, Государственный драматический театры), которые наглядно показывают как рецептивные, так и сецессивные интенции тогдашней украинской режиссуры» [10, с. 6].

Существенные новации в актерском мастерстве отмечал Н. Вороный: «Старый театр, театр натуралистического изображения быта, не хлопотал над решением сложных проблем искусства. Силой новой культуры мы вынуждены прокладывать путь в сферу философически-эстетической абстракции. Новое время раздвигает актеру рамки динамического искусства, требуя от него не слепого выполнения того, что написано автором, а самостоятельного философско-художественного труда, который выявлял бы на сцене скрытую, ненаписанную трагедию жизни» [7, с. 327].

Среди большого количества новейших украинских драматических произведений, созданных в начале XX в. не в бытовой манере, а в символической, где конфликты моделировались на основе предельно напряженных социально острых ситуаций, сценическое воплощение получили лишь отдельные. Ведь театральные коллективы иногда не в состоянии были адекватно реализовать предложенные новаторами-драматургами идеи и формы или откровенно их опасались [11, с. 106]. Идеологические новации тогда определяли динамику украинской культуры. «Новое искусство» установило знак равенства между истиной, этическими нормами и красотой, «при этом опровергнув представления об искусстве как о поиске истины, характерное для 1860-х, и его тождественность с добром, как это понимали в 1870-х» [10, с. 183].

**Заключение.** Эстетика раннего модернизма – это сложный синтез идей и течений философской, эстетической, теоретико-литературной мысли начала XX ст. Можно утверждать относительную синхронность становления раннего украинского модернизма с общеевропейским, в котором выделялся символизм. Как художественное направление он опирался на определенный круг жизненных и философских мировоззрений; в мировой культуре для всех проявлений символизма были характерны пафос, идеология, поэтика. *Общими признаками* символизма в разных видах искусства и эстетических теориях различных национальных культур мы выделяем эстетизацию и философичность, обобщенность и абстрактность образов, их многозначность и размытость, отрицание пошлой обыденности и вселенский масштаб осмысления действительности, склонность к мистицизму, истолкование религии как искусства. *Отличие украинского символизма* в том, что он уступал остальным по философской концептуальности и эстетической определенности; тяготел к идее национального освобождения. В целом же творчество украинских символистов повлияло на дальнейшее развитие украинского искусства, углубив поэтическое воображение, образность и стилистику, обогатив изобразительную составляющую, создав новые ритмические, звуковые, пластические и пространственные формы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Курбас, Л. Про символічний театр і театр О. Олеся / Л. Курбас // Лабінський, М. «Молодий театр»: Генеза. Завдання. Шляхи / М. Лабінський. – Київ : Мистецтво, 1991. – С. 34–37.
2. Эстетика : сл. / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
3. Галич, Олександр. Теорія літератури : підручник / Олександр Галич, Віталій Назарець, Євген Васильєв ; за наук. ред. О. Галича. – 3-тє вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2006. – 488 с.
4. Моклиця, М.В. Модернізм як структура. Філософія. Психологія. Поетика. : автореф. ... дис. док. філол. наук : 10.01.01 / М.В. Моклиця. – К., 1999. – 33 с.
5. Безвершук, Ж.О. Культурологія: відповіді на питання екзаменаційних білетів : нав. посібник / Ж.О. Безвершук. – Київ : Знання, 2010. – 326 с.
6. Яковенко, С. Романтики, естети, ніцшеанці : українська та польська літературна критика раннього модернізму / С. Яковенко. – Київ : Критика, 2006. – 295 с.
7. Вороний, М. Твори / М. Вороний. – Київ : Дніпро, 1989. – 687 с.
8. Будний, В. Порівняльне літературознавство : підручник / В. Будний, М. Ільницький. – Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. – 430 с.
9. Хороб, С. Українська модерна драма кінця XIX – початку XX століття (неоромантизм, символізм, експресіонізм) : моногр. / Степан Хороб. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 413 с.
10. Гринишина, М. Театральна культура рубежу XIX–XX століть: Реалізм. Дискурс / М. Гринишина ; Ін-т проблем сучасного мистецтва НАМ України. – Київ : Фенікс, 2013. – 344 с.
11. Веселовська, Г.І. Театральний авангард / Г.І. Веселовська ; Ін-т проблем сучасного мистецтва НАМ України. – Київ : Фенікс, 2010. – 368 с.

Поступила 25.09.2015

**SYMBOLISM AS A ARTISTIC AND AESTHETIC DIRECTION  
IN CULTURE UKRAINE EARLY TWENTIETH CENTURY**

***E. MELNYCHUK***

*The article is devoted to the peculiarities of the origin and functioning of the Ukrainian cultural space phenomenon symbolism. Based on the results of previous research scientists in the field of culture and art of the author tries to understand the symbolism as an artistic and aesthetic culture of Ukraine during the early twentieth century, which had a considerable influence on the development of Ukrainian cultural and artistic process. The article deals with the essence of the aesthetics of early modernism as a certain conglomerate, part of which is the symbolism. The author analyzes the features of its manifestation in different art forms (theater, literature, visual arts, music), referring to the philosophical, aesthetic, theoretical and literary thought. In order to identify the characteristics of the phenomenon of the Ukrainian version of the symbolism of the author uses a comparative analysis of its manifestations in different national cultures, outlining common features and differences.*

УДК 781.7(520):780.61/.66+[783:272]

**КАТОЛИЧЕСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ  
В ЯПОНСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ****Ю.А. ЯРОЦКАЯ***(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)*

*Осуществлена историческая реконструкция процесса внедрения европейских музыкальных инструментов в японское музыкальное искусство. Рассматривается развитие музыкального исполнительства на европейских музыкальных инструментах (органе, клавире, виолах и др.) в результате миссионерской деятельности католиков-иезуитов в XVI–XVII вв., его активное внедрение в программу обучения в католических семинариях и при японском дворе. Сделан акцент на различиях европейской христианской и японской национальной музыки (XVI–XVII вв.), особенностях музыкального обучения в первых христианских семинариях Японии, представлении европейских инструментов японским правителям, сохранении и изменении христианской традиции у какурэ киришитан («скрытых христиан»), оставшихся верными последователями католической веры даже после запрещения христианства в стране.*

**Введение.** Европейская музыка в Японии стала активно распространяться в эпоху Мэйдзи (1868–1912) – «просвещенного правления» императора Муцухито. Однако предпосылки для ее быстрого внедрения в культурную жизнь восходят еще к первым двум столетиям христианизации страны католическими миссионерами, поскольку они, организовав в первых японских семинариях музыкальное обучение, познакомили японцев с европейским музыкальным искусством.

*Цель* данной работы – осуществить историческую реконструкцию процесса внедрения европейских музыкальных инструментов в японское музыкальное искусство. *Основная задача* – выявить направления и результаты взаимодействия католических миссий с национальным музыкальным искусством Японии.

**Основная часть.** В развитии мирового музыкального искусства главную роль сыграла западноевропейская христианская культура. Основу ее музыкальной традиции составляли античное наследие и музыка христианских богослужений (григорианский хорал, мессы, полифоническое пение и т.д.), в которой сформировались условия для дальнейшего развития клавишных инструментов, среди которых главное место занимают фортепиано и орган [1, с. 139].

Понятие «искусство», как и само слово «искусство», в японском языке до середины XIX в. не существовало, введение его в обиход на японских островах принадлежит западной культуре. В 1880–1890-х годах в ходе реформ, направленных на модернизацию страны, и в результате знакомства с западной научной методологией, в т.ч. и различными эстетическими теориями, в среде образованной части общества начались бурные дискуссии о том, что именно следует называть «искусством». Тогда же появилось широко употребляемое в современном японском языке слово *гэйдзюцу*, которым обозначают все то, что на европейских языках называется «искусством», а также слово *бидзюцу* – изящные искусства в европейском понимании [2, с. 110].

Распространение не только термина, но и европейского музыкального искусства в Японии происходит только в эпоху Мэйдзи – период интенсивного внедрения западных идей и традиций. Культурный статус европейской музыки в тот период был настолько высок, что для японского общества это был главный способ доказать, что Япония – цивилизованная и готовая участвовать в межкультурном диалоге модернизированная страна.

Однако предпосылки для столь быстрого развития музыкального исполнительского искусства были заложены еще в XVI–XVII вв. и связаны с процессом утверждения христианства на Японских островах. В условиях встречи разных цивилизаций именно религия выступила как основа межкультурных контактов. И роль провозвестников и первых пропагандистов искусства игры на фортепиано, органе, виоле, скрипке, клавире и других музыкальных инструментах в Японии принадлежала исключительно католическим миссионерам [3, с. 102].

Мы разделяем процесс внедрения европейской музыки в искусство Японии на два важных исторических этапа:

- XVI–XVII вв.: проникновение элементов христианства и соответствующего церковному ритуалу музыкального инструментария (фортепиано, орган, клавикурд и т.д.);
- XIX – начало XX вв.: активное распространение европейской музыки на японских островах, особенно в эпоху Мэйдзи.

Характеризуя японскую традиционную музыку, нужно указать на то, что она основывается на свободном ритме и одноударных мелодиях, которые легко могут длиться или укорачиваться, т.е. звучат

без долгот. Традиционная музыка Японии, не знавшая нотной записи до знакомства с европейской культурой, использовала только пять нот в различных вариациях; мелодия традиционно передавалась из уст в уста учителем ученику [4].

Японскую традиционную музыку нельзя воспроизвести на европейских инструментах, поскольку японская концепция ритма полностью отличается от европейской музыкальной грамматики. Европейская музыка имеет метрический генезис и строится по принципу: «сильно» и «слабо», а в словах существует силовое ударение. У японцев совершенно другой музыкальный критерий – «высокий» и «низкий» звук, а ударение в лексике – музыкальное, не силовое [4]. За многовековое развитие японская национальная музыка сумела приобрести уникальные и неповторимые черты, в числе которых ладовая квартовость, пентатоника, отсутствие четкой мажоро-минорной ориентации, монодийность и др. [1, с. 139].

Базирующееся на христианской традиции европейское музыкальное искусство было совсем иным. Основой западной музыкальной культуры стал григорианский хорал. Термин «григорианское пение» обычно связывают с именем Григория Великого – Папы Римского, который руководил западной церковью в 590–604 гг. Ему приписывают авторство большинства богослужебных песнопений Римской церкви.

Григорианское пение первоначально имело монодическую структуру, но позже появились дополнительные голоса, что привело к образованию григорианского хорала – основы ранних музыкальных форм европейского многоголосия. Мелодическая структура западной певческой системы отличается плавной, равномерной и непрерывной мелодией, которая подчеркивается ровными длительностями. В отличие от византийской системы богослужебного пения, в которой музыка лишь сопровождала текст для выразительности, григорианская музыкальная система целиком господствует над текстом [5, с. 66]. Исследователь В. Мартынов описывает богослужебную традицию западной церкви следующим образом: «На Западе богослужебное пение есть идеальный, улучшенный вариант музыки, ибо само ангельское пение мыслится всего лишь как максимально совершенная музыка, совершенство которой просто не может быть достигнуто в земных условиях» [6, с. 164].

Из привезенных в Японию христианскими миссионерами вещей японцам больше всего нравились такие музыкальные инструменты, как орган, клавиш, альт и др. Японцы были очарованы красотой и достоинствами христианской литургии, песнопениями и музыкальным сопровождением [1, с. 139].

Началом становления музыкальных школ в Японии считается 1551 год, когда иезуитский миссионер Франциск Ксавье представил японскому правителю Одо Нобунага (1534–1582) небольшой клавишный инструмент, по-видимому, клавишкорд. Франциск Ксавье преподнес инструмент в качестве подарка и продемонстрировал, как он используется в католической мессе. В первых храмах, построенных европейскими проповедниками, разные виды органа подчас соседствовали с клавесином и клавишкордом. Фортепиано и фисгармония, появившиеся в богослужебной практике позднее, не вытеснили орган, а использовались наряду с ним [3, с. 102–104].

Первая католическая месса в Японии состоялась 25 декабря 1552 г. в церкви Дайдоджи в Ямагучи. Вскоре иезуиты уже служили ежедневные мессы в городах Хирадо и Фунаи. Португальские матросы доставили на японские острова европейскую флейту и цитру. Ранее эти духовые инструменты использовались для хорового сопровождения в иезуитской церкви в Гоа (Индии), а 14 сентября 1560 г. в День Святого Креста были доставлены в Хирадо. В 1556 г. иезуитские миссионеры привезли в Японию книги григорианского хорала и церковной полифонии. А в 1557 г. впервые на территории Японии в церкви города Фунаи церковный хор исполнил григорианский хорал и песнопение под аккомпанемент органа [7].

Приблизительно с 1560 г. начинают появляться сообщения об альтях (виолах), применяемых в мессе студентами японских семинарий [7]. Через двенадцать лет (1572 г.) в Японию был привезен Римский миссал<sup>1</sup>, принятый на Совете Трента (другое название – Тридентский собор, 1545–1563 гг.). В соответствии с решением этого Совета в 1580 г. глава японской иезуитской миссии запретил исполнение полифонии и игру на струнных инструментах во время мессы, и в японской церкви стала использоваться только простая музыка. Однако позднее, под давлением миссионеров, утверждавших, что музыка является хорошим средством для привлечения язычников и углубления веры последователей, запрет был снят и разрешены пение полифонии и использование инструментов в семинариях и церквях [7].

Иезуиты основали здесь две семинарии, в которых преподавали сыновьям японской элиты чтение, письмо, религиозные доктрины, обучали хоровому пению, игре на органе, клавишкорде и других инструментах. Клавишкорд – один из предшественников фортепиано; небольшой клавишный струнный ударно-

---

<sup>1</sup> Богослужебная книга Римско-католической церкви, описывающая последовательность мессы с сопутствующими текстами: уставными рубриками, переменными частями (связаны с различными днями празднования Пасхи), календарем и т.п.

зажимной музыкальный инструмент, появившийся примерно в XIII–XV вв. Он имел узкие клавиши, поэтому исполнитель играл лишь тремя пальцами, а сложные аккорды и пассажи были практически неисполнимы [8, с. 195].

На пике активной деятельности иезуитов семинария выпускала приблизительно около 200 человек в год. Учащиеся изучали пение григорианского хора и полифонии. Все молитвы и доктрины веры были переведены на японский язык и заучивались как песни. Здесь мы можем привести три выдержки из «Принципов для администрации японских семинарий» (1580), составленные иезуитским священником Алессандро Валиньяни [7]. Эти принципы – подробные инструкции для всех ежедневных действий студентов, включая музыкальное обучение:

«Статья 7: с двух до трех часов занятия по пению и игре.

Статья 12: в период недели без праздников <...> найдите немного времени для отдыха, разучивая полифонию, и играя на клавире, альтях и похожих инструментах.

Статья 14: по воскресеньям и праздникам <...> те, кто способен к музыке, должны потратить некоторое время, напевая и играя на музыкальных инструментах» [7].

Инструментами, на которых иезуиты обучали играть японских семинаристов, были виола (виола да гамба), скрипка, арфа, клавиш, лютня, а также орган и клавишорд. Ученые предполагают, что виола да гамба уже тогда преподавалась в Японии по труду «Tratado de Glosas» Диего Ортиса<sup>2</sup> (Рим, 1553), что соответствовало наивысшему уровню расцвета музыкального искусства в Японии.

Часто упоминался в письмах иезуитов музыкальный инструмент альт (виола или виола де арко); на них иезуиты предпочитали играть во время мессы. Виола де арко была сделана в Японии, но самого инструмента или его изображения, к сожалению, не сохранилось. В апреле 1551 г. Франциск Ксавье познакомил дайме<sup>3</sup> Ойчи Ешитака с этим музыкальным инструментом. В японском источнике есть его описание: «как японское кото с 13 последовательностями, на котором может играть 5 сэй [голосов] или 12 трубочек [настроек], но они могут играть, не касаясь струн» [7].

Миссионеры посылали свои отчеты из Японии в Рим, Португалию и другие места. Сегодня эти документы известны как «киришитан монджо» – «христианские документы». В них содержатся упоминания о виолах: между 1561 и 1565 годами виола упоминается шесть раз, восемь раз между 1580 и 1613 годами. Позднее появляется рабекинха – небольшой инструмент из той же инструментальной семьи [9, с. 32].

Приведем два наиболее значимых упоминания о виолах. Первое датируется 1562 г. и связано с докладом Ирмао Айрес Санчеса (1527–1590) об обучении игре на виоле де арко в Бунго (префектура Оита). Ирмао Санчес 11 октября 1562 г. писал: «В настоящее время моя работа заключается в заботе о больных людях и в обучении пятнадцати мальчиков, японских и китайских, чтению, письму, пению и игре на виоле де арко. Они находятся здесь в этом доме, чтобы служить Богу, проводя каждый божественную службу с большой торжественностью» [9, с. 37–38]. Заметим, что иногда Санчес обучал игре на альте, этот инструмент был не менее популярен на его родине – в Португалии.

Второе упоминание связано с игрой миссионеров на виоле де арко для японского князя Отомо Сорина – правителя Бунго; он был христианином и протектором христианских верующих. О встрече миссионеров в 1562 г. с этим князем в документах говорится: «мы приняли всех людей, которые пришли с ним [Отомо], которые были дворянами правителя [Отомо], в доме, который мы украсили так аккуратно, как это было возможно <...> Мы ели, когда играли музыку на виоле де арко. Это было так мило, как если бы это исполнялось перед христианским принцем (в Европе). Юноши, которые играли, были христианами, и все в белых костюмах. Они были чрезвычайно рады услышать это» [9, с. 39–40].

Виола считалась благородным европейским инструментом, поскольку на таких музыкальных инструментах играли всегда во время европейских празднеств [9, с. 40]. Естественно, что иезуитские миссионеры приветствовали японского князя Отомо игрой именно на этом музыкальном инструменте.

Также в документах «скрытых христиан» содержатся известия о двух семействах смычковых струнных – браччо (скрипка) и гамбой (виола). Около 1570 г. мастер Андреа Амати создал инструмент браччо в форме современной скрипки. Семейство браччо было популярным в Европе в 1580-х годах, но трактаты для них не были написаны вплоть до XVII в. Однако европейская музыкальная литература XVI в. свидетельствует, что оба типа смычковых струнных сосуществовали в это время. Они различались присутствием/отсутствием ладов и положениями удерживания инструментов. В Японии инструмент браччо впервые упоминается уже в 1580 г., использовался вплоть до 1591 г. миссионерами, в их документах встречается под португальским названием – рабекинха (rabequina) [9, с. 46].

2 Диего Ортис – один из первых теоретиков и практиков инструментального варьирования (дифференсиас), принцип которого изложен в его главном труде «Tratado de Glosas».

3 Даймё («большое имя») – крупнейшие военные феодалы Японии.

В Японии между 1561 и 1565 годами исполнение музыки на виоле сопровождалось вокальным пением. После 1580 г. в японских церквях стали использоваться другие инструменты: cravo (щипковый клавишный инструмент), агра (арфа), laude (лютня). Развитие инструментального ансамбля в практике японских миссий шло параллельно с ростом популярности инструментальной музыки в Европе [9, с. 47]. Европейские миссионеры не только распространяли европейские музыкальные инструменты на территории Японии, популяризировали инструментальный ансамбль, но и способствовали налаживанию тесных культурных и дипломатических контактов Японии с европейскими странами, поскольку желание японского народа внедрять новые музыкальные инструменты в свою традиционную музыкальную культуру было очевидным.

В 1580 г., когда иезуитская миссия запретила полифонию и игру на европейских инструментах (виоле, арфе и др.), только григорианское песнопение, орган и другие клавишные инструменты использовались во время церковной службы. На виолах обучались игре ученики семинарий. Алессандро Валиньяно считал полифонию неподходящей для миссионерской деятельности в Японии, поскольку японцы не понимали такую музыку. Объясняя музыкальные проблемы, Луис Фройс 1585 г. писал: «Японец находит созвучие и гармонию нашей полифонической музыки шумными, и не любит их» [9, с. 47–48]. Это потому, что японская традиционная музыка не знала полифонии, состояла только из монодии<sup>4</sup> и гетерофонии<sup>5</sup>. Бедные в плане полифонической музыки японцы изначально не были знакомы с ней, у них были разные с европейцами эстетические вкусы. Только после установки в японских городах первых органов японцы стали лучше усваивать европейскую музыку, признавая ее красивой и мелодичной.

В 1582 г. в Японии было три органа, два из них находились в храмах близ Нагасаки (в Адзучи и Усукине), третий – недалеко от Кобэ (в Ариме) [7]. Когда правитель Японии Ода Нобунага посетил семинарию в Адзучи (3.11.1581), «он осмотрел краво и виолу, которые были у нас, и приказал сначала сыграть на одном, а затем на другом, и слушал их внимательно. Он оценил мальчика, который играл на краво, сына короля Хюга, а также он оценил мальчика, который играл на виоле. Затем он пошел взглянуть на колокол и другие любопытные вещи, имеющиеся в доме миссионеров <...>. Среди вещей, которые порадовали японцев, были представленные *орган, краво и виолы*» [9, с. 51–52].

Когда Хидэеси стал проводить политику притеснения христианства, миссионеры были вынуждены закрыть семинарии и бежать в западную часть Японии. Они укрылись в горах Ундзен (современная префектура Нагасаки) и открыли здесь новую семинарию. С удивлением обнаружили, что студенты свободно разговаривают на латыни, проводят различные католические обряды в сопровождении хора и музыкальных инструментов [9, с. 61]. Этот исторический факт подтверждает, что европейское культурное и религиозное влияние в Японии распространилось далеко за ареал деятельности христианских миссионеров.

В 1590 г. миссионер Луис Фройс отметил в своем письме, что «все [японцы] рады слушать песни и различные инструменты, которые они [европейцы] принесли. Люди восхищаются созвучием инструментов в ансамбле и перекликиванием между ними, и они не понимают, что наша музыка артистична и приятна. Они не смогли понять это, потому что не было исполнителя, продемонстрировавшего им бы это» [9, с. 49].

Иезуиты научились изготавливать портативные органы в Макао уже в 1600 г., наладили параллельное производство в Японии. Известно, что орган с бамбуковыми трубами был построен в Амакусе в Японии также в 1600 г. А через пять лет миссионеры создали свой собственный печатный станок. Одной из первых публикаций стала «*Manualead Sacramenta Ecclesiae Ministranda*» (Нагасаки, 1605) [7]. Это был первый католический литургический и церемониальный текст, напечатанный в Японии и содержащий музыкальные знаки.

В 1639 г. христианство в Японии было запрещено. В отдаленных деревнях и островах на юге Японии христианскую религию продолжали исповедовать только какурэ киришитан («скрытые христиане»). Их последователи есть в Японии и сегодня. Молитвы они называют *орасо*, а их основой являются латинские *oratio* (молитвы), которые иезуиты преподавали японцам в XVI в. Эти тексты передавались устно потомкам, а за период в триста лет слова молитв стали совершенно неизвестными. На японском острове Икицуки, где проповедовал первый миссионер Франциск Ксавье, сохранено приблизительно 29 *орасо*, три из них положены на мелодии [7]. Не удивительно, что с приходом второй волны христианизации в страну в XIX в. христианские религиозные догмы и культура усваивались некоторыми японцами с легкостью, в некоторой степени с радостью.

<sup>4</sup> Монодия – музыкальный склад, главным признаком которого является одноголосие.

<sup>5</sup> Гетерофония – вид многоголосия, возникающий при совместном вокальном, инструментальном или смешанном исполнении мелодии, когда в одном или нескольких голосах происходят отступления от основного напева.

**Заключение.** Благодаря деятельности миссионеров-иезуитов в середине XVII в. в Японии сложились предпосылки для становления национальных музыкальных школ игры на европейских музыкальных инструментах. В XVI в. существовали различные жанры традиционной японской музыки, но Япония не была знакома со смычковыми и клавишными инструментами до 1561 г. – года первого упоминания иезуитскими миссионерами виол. Христианские семинарии были центрами практического обучения игре учеников на европейских музыкальных инструментах. Большинство миссионеров были выходцами из Португалии или Италии и, следовательно, обучение велось в соответствии с музыкальными традициями этих европейских стран.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Желтоног, А.Н. Этноцивилизационные корни японской фортепианной музыки / А.Н. Желтоног // Вестн. ХДАДМ. – 2012. – № 12. – С. 138–141.
2. Герасимова, М.П. Особенности художественной культуры Японии / М.П. Герасимова // Япония. – 2011. – № 40. – С. 110–123.
3. Айзенштадт, С.А. Зарождение фортепианного искусства в странах Дальнего Востока / С.А. Айзенштадт // Идеи и идеалы. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 101–109.
4. Жукова, А.В. Об этническом темпераменте японцев в связи с изменениями музыкально-исполнительской культуры в XX–XXI вв. [Электронный ресурс] / А.В. Жукова. – Режим доступа: <http://journal.iea.ras.ru/online>. – Дата доступа: 24.06.2014.
5. Ерзаулова, А.Г. Развитие восточной и западной культуры на примере музыкально-певческих систем / А.Г. Ерзаулова // Учение записки Таврического национ. ун-та им. В.И. Вернадского. – 2009. – Т. 22 (61). – № 1. – С. 61–70.
6. Мартынов, В.И. Культура, иконосфера и богослужбное пение московской Руси / В.И. Мартынов. – М. : Прогресс, 2000. – 224 с.
7. Van Ooijen, David. European Music in Japan in the 16th and 17th centuries [Electronic resource] / David Van Ooijen. – Access mode: <http://www.fomrhi.org/vanilla/fomrhi/uploads/bulletins/Fomrhi-120/Comm%201955%20web%20version.pdf>. – Date of access: 14.01.2014.
8. Кожухарь, В.И. Инструментоведение. Симфонический и духовой оркестры : учеб. пособие / В.И. Кожухарь. – СПб. : Лань; Планета Музыки, 2009. – 320 с.
9. Kambe, Y. Viols in Japan in the sixteenth an early seventeenth centuries / Y. Kambe // Jurnal of the viola da gamba society of America. – 2000. – Vol. XXXVII. – P. 31–67.

Поступила 08.11.2015

## CATHOLIC MUSICAL TRADITION IN THE JAPANESE ART OF MUSIC

Y. YAROTSKAYA

*The historical reconstruction of the process of implementation of European musical instruments in the Japanese art of music realized in this article. The author considers the development of musical performance in European musical instruments (organ, piano, viola, etc.) as a result of the missionary activity of the Catholic Jesuits in XVI–XVII centuries, its active implementation of the training program in the Catholic seminaries and in the Japanese court. The author focuses on the differences between European Christian and Japanese folk music (XVI–XVII centuries), especially musical training in the first Christian seminaries in Japan, saving and editing Christian tradition by kakure kirishitan ("hidden Christians").*

УДК 316.77

## ОНЛАЙН-АККУЛЬТУРАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ

Ю.А. КОСИК

(Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск)

*Рассматривается новая форма аккультурации личности – онлайн-аккультурация, возникшая в современных условиях активной интеграции субъектов различных национальных культур в пространстве Интернета. Отмечен рост влияния межкультурных контактов посредством онлайн-среды на культуру отдельной личности, что ведет к изменениям в ценностно-мировоззренческой, социальной, психологической, политической и других ориентациях человека. Представлено авторское определение понятия «онлайн-аккультурация личности», раскрыты факторы, обуславливающие возникновение данного процесса. Проводится идея, что онлайн-аккультурация личности не только трансформирует культуру отдельной личности, но и формирует новый вид культуры в глобальном пространстве – Интернет-культуру личности.*

**Введение.** Для современной мировой культуры характерны динамизм, космополитизм, активные глобализационные процессы с непрерывными межкультурными контактами субъектов различных культур, ведущими к аккультурации личности. В новых интеграционных условиях аккультурация приобрела ранее неизвестные особенности, обусловленные спецификой развития мировой цивилизации. Сегодня практически все сферы жизни социума так или иначе связаны с глобальным Интернет-пространством. Если на первоначальном этапе развития Интернета небольшое количество людей использовало его для обмена информацией, то сегодня сеть стала массовой, сформировала новые виды активности и формы коммуникации, тотально охватив образовательный процесс, профессиональную и бытовую деятельность, сферу досуга. Интернет прочно укоренился в повседневной культуре большинства пользователей, что свидетельствует об их активной культурной интеграции в Интернет-пространство.

*Цель данной статьи* – обосновать новую форму аккультурации – онлайн-аккультурацию личности и раскрыть основные факторы, обуславливающие данный процесс.

**Основная часть.** Формирование личности как субъекта и объекта культуры, становление системы ее ценностно-мировоззренческих установок рассматриваются в культурологии через механизмы социокультурной интеграции. Уточним общее и отличие между аккультурацией и инкультурацией. В определении Р. Линтона, Р. Редфилда, М. Херсковица аккультурация – это непрерывный контакт принадлежащих разным культурам групп лиц с последующими изменениями в культурных паттернах одной или обеих взаимодействующих групп [1]. Американский антрополог Т.Д. Грейвс субъектами аккультурации выделял не только группы лиц, но и отдельные личности [2]. Мы под аккультурацией понимаем процесс взаимодействия субъектов (групп и личностей) различных культур, который приводит к культурным, психологическим, социальным, политическим и другим изменениям в одной или обеих взаимодействующих сторонах [3].

Инкультурация представляет «постоянный процесс развития и саморазвития человека как субъекта культуры в результате деятельности по «распредмечиванию» и «опредмечиванию» (М.С. Каган) актуальных смыслов культуры, зафиксированных, отраженных в ее материальной, духовной и художественной подсистемах» [4, с. 174]. Если инкультурация происходит на протяжении всей жизни человека, то аккультурация возникает только в условиях длительного межкультурного взаимодействия; аккультурация является вторичным процессом по отношению к инкультурации. В процессе инкультурации происходит формирование культуры личности, а в результате аккультурации уже сформированные культурные модели трансформируются, в некоторых случаях формируются абсолютно новые.

На наш взгляд, онлайн-аккультурация личности обусловлена следующими факторами:

- восприятием Интернета пользователями как «чужого» пространства, отличного от повседневного (наличие культурной дистанции);
- степенью интенсивности использования глобальных и региональных сетей;
- целью использования Интернета;
- уровнем личностной культуры пользователя.

Онлайн-аккультурация личности сопровождается субъективным отношением пользователя к Интернету в дихотомии «свой-чужой» или определенной культурной дистанцией. Когда пользователь воспринимает Интернет-пространство как «свое» или часть своей культуры, активизируются процессы ин-

культурации личности. Это характерно в основном для представителей молодого поколения, которые адаптированы к Интернету с раннего возраста, не испытывают никаких затруднений в работе с компьютерами. Культура личности изначально формируется в условиях добровольной культурной интеграции в пространство Интернета. В другом случае среда воспринимается как «чужая», отличная от привычной, повседневной культуры, особенно на начальном этапе интеграции пользователя в Интернет-пространство. Такая ситуация характерна для людей зрелого возраста, они сталкиваются с рядом проблем в использовании компьютерных технологий. Одной из самых распространенных фобий у старшего поколения исследователь А. Муранова назвала киберфобию – страх перед новой техникой и цифровыми технологиями [5]. Взаимодействие такого пользователя с Интернет-пространством также ведет к трансформации культуры личности, хотя специфика организации и функционирования онлайн-среды по ряду факторов абсолютно не соответствует устоявшимся нормам его повседневной культуры.

Интернет имеет сложные принципы организации, включает глобальные и региональные сети. Региональные сети – это компьютерные сети, существующие в пределах города, района, области или страны. Например, байнет – белорусская региональная сеть, рунет – российская региональная сеть и т.д. Глобальная сеть объединяет абонентов различных региональных сетей, расположенных в различных странах, на различных континентах, охватывая всю Землю. В условиях использования человеком (независимо от его географического местонахождения) информационных ресурсов одной региональной сети уже можно говорить об активизации процессов инкультурации личности в пространство Интернета. Этот процесс сопровождается усвоением личностью культурных норм, ценностей, моделей поведения родной культуры на том уровне, как она представлена в Интернет-пространстве. Следовательно, часть Интернет-среды не просто существует в пределах определенного региона, а отображает уникальные особенности, черты характера, менталитет, свойственные людям той или иной культуры.

В глобальных сетях, когда проходит взаимодействие пользователя с субъектами других культур, онлайн-среда становится пространством межкультурного диалога с неограниченными возможностями. Субъектами процесса онлайн-аккультурации могут выступать как отдельные пользователи, так и группы пользователей, стихийно объединяющиеся в сетевые коммерческие, профессиональные, общественные сообщества или же по индивидуальным интересам. Таким образом, онлайн-аккультурация в глобальных сетях подразумевает не только межкультурный диалог в Интернете субъектов различных культур, но и адаптацию их к использованию информационных ресурсов различных стран.

Межкультурный диалог в контексте онлайн-аккультурации личности предполагает личное и групповое общение посредством различных каналов онлайн-коммуникации, таких как глобальные социальные сети (Facebook, LinkedIn, ВКонтакте и т.п), различные чаты и видеочаты, тематические блоги, видео и фотохостинги (YouTube, Pinterest и др.). Общение с субъектами других культур предоставляют также международные образовательные программы, например, курсы по изучению иностранных языков позволяют общаться с носителями изучаемого языка (Busuu и др.). Это выводит личность за пределы одного языкового пространства. В сети Интернет усвоение норм (в т.ч. языковых) и особенностей иных культур происходит как непосредственно в процессе общения с субъектами других культур, так и в результате освоения распространяемой здесь с разными целями информации о культурах. Эти информационные ресурсы также играют важную роль в процессе онлайн-аккультурации личности. Люди пользуются ими, посещая различные сайты (официальные сайты государств, онлайн-музеи, библиотеки и др.), просматривая фото-, видео-, аудиоинформацию, созданную самими субъектами культур.

Сложно говорить о заметных изменениях, если человек редко пользуется Интернетом; онлайн-аккультурация личности возможна лишь при *продолжительном и активном использовании* глобальных и региональных *онлайн-ресурсов*. Она будет детерминирована *характеристикой самой личности* как субъекта этого процесса. Имеют значение пол, возраст, образование, психологические особенности. Личность обладает определенным уровнем нравственной, психологической, социальной, политической, правовой, экономической культуры, что позволяет ограничить круг исследуемых субъектов онлайн-аккультурации и исключить из поля исследования детскую аудиторию. Для успешного межкультурного взаимодействия в пространстве Интернета необходим определенный уровень информационной культуры личности. Он подразумевает наличие специальных знаний о принципах функционирования глобальной сети, методах использования информационных ресурсов, а также владение навыками поиска, сохранения и передачи информации, включая знание программного обеспечения и др.

Специфика процесса онлайн-аккультурации зависит от основных *целей пользователей сети Интернета*. Цели бывают разными, но мы сведем их к трем основным: получение и использование информации; коммуникация с другими субъектами; продуктивная деятельность, связанная с творчеством, досугом, потребностью в заработке, образовании. Деятельность *потребительского типа* Интернет-пользователя включает использование информационных ресурсов (библиотек, новостных сайтов, он-

лайн-телевидения, блогов и др.), а также онлайн-сервисов (Интернет-банк, облачные хранилища, онлайн-магазины и т.п.). *Коммуникативный тип* пользователя подразумевает взаимодействие с другими субъектами через электронную почту, чаты и видеочаты, мессенджеры, социальные сети и т.п. Заметим, что коммуникативный тип не исключает первый, а одновременно является потребительским, использует информационные ресурсы онлайн с целью коммуникации. *Продуктивный тип* пользователя характеризуется творческой деятельностью в пространстве Интернета (создание сайтов, контента, профиля в социальных сетях); она может быть как профессиональной, так и любительской. Продуктивный тип – собирательный, предполагает потребление информации и коммуникацию. Важно, что чем больше видов активности осуществляет субъект в сети, тем больше влияет среда Интернета на культуру личности.

Таким образом, *онлайн-аккультурация* – это процесс длительного взаимодействия личности с новым для нее пространством Интернета, субъектами других культур, информационными ресурсами глобальной сети, в результате которого происходят качественные изменения в культуре личности. Трансформации связаны со спецификой Интернет-пространства, его гипертекстовой организацией: асинхронностью и апространственностью (А.А. Селютин) [6], динамичностью, интерактивностью, вариативностью и т.д. В результате взаимодействия происходят изменения в системе ценностей личности, доминантными становятся свобода (личная независимость), знание и образование, самореализация, духовное удовлетворение, социальные контакты, материальные блага [7]. Происходит переход от ценностей выживания в офлайн-среде к ценностям самовыражения в онлайн-среде [8] и т.п. Возможны появления фобий, Интернет-зависимости и других психических отклонений.

Онлайн-аккультурация выступает как новационный механизм культурного развития личности, изменяющий систему ценностей и культурную ориентацию человека, формирующий его Интернет-культуру. По замечанию Е.С. Ляшенко, Интернет-культура предполагает наличие пространства для коммуникации людей, которое обладает «своей системой ценностей, эстетических норм, традиций, системами знаков, символов и смыслов, культурой обмена и хранения информации в нем, культурой взаимодействия пользователей» [9, с. 99]. На наш взгляд, *Интернет-культура личности* – это определенная система ценностей, традиций, знаний о принципах организации и функционирования онлайн-среды как информационной, коммуникативной, культурной. Для личности она представляет собой конкретный уровень владения Интернетом, навыки пользования информационными ресурсами: поиск и анализ найденной информации, знания о возможностях и новых тенденциях Интернета, умение пользоваться различными программами, расширениями и т.д.

Интернет-культура проявляется сегодня как в нашей повседневной личной, так и в профессиональной общественной деятельности. Она выражается в онлайн-среде через различные виды активности субъекта культуры – потребление информации, коммуникацию, творчество – в профессиональной, образовательной, культурно-развлекательной деятельности. О личной Интернет-культуре свидетельствуют знания и умения использовать Интернет-сленг и нетикет (нормы поведения в онлайн-среде), соблюдение правил и норм использования онлайн-ресурсов, участие в Интернет-сообществах, отношение личности к самому пространству Интернета и развитие критического мышления, сформированный портрет личности в социальных сетях и т.п. Чаще всего высокий уровень сформированной Интернет-культуры характерен для продуктивного типа пользователя. В результате его профессиональной и творческой деятельности в пространстве Интернета происходит активная культурная интеграция; такая деятельность подразумевает высокий уровень знаний и профессиональную подготовку, соответствующие правилам (пользовательским соглашениям, общественным нормам морали) поведения в сети.

**Заключение.** Таким образом, субъектами онлайн-аккультурации выступают: а) активные пользователи, работающие с онлайн-ресурсами регулярно и продолжительное время; б) компетентные пользователи с определенным уровнем информационной культуры, отражающей знания о функционировании Интернета, навыки использования информационных технологий, программного обеспечения, опыт работы с информацией (поиск, сохранение и передача); в) пользователи, обладающие определенной коммуникативной культурой поведения с другими субъектами в сети онлайн; г) пользователи, участвующие только в отдельных видах активности в сети. Онлайн-аккультурация личности представляет собой процесс длительного взаимодействия пользователя с пространством Интернета, субъектами других культур в глобальной сети, в результате происходят существенные качественные изменения в культуре личности. Степень проявления изменений напрямую зависит от индивидуальных особенностей, целей и характера деятельности личности в Интернете. В результате онлайн-аккультурации формируется новый тип культуры – Интернет-культура личности как необходимая составляющая успешной профессиональной, образовательной, творческой и других видов деятельности современной личности. Это сложное и многогранное явление современного информационного общества требует дальнейшего культурологического анализа, особенно в контексте трансформации культурных ориентаций современного человека.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Herskovits, M. Memorandum for study of acculturation [Electronic resource] / M. Herskovits, R. Linton, R. Redfield // Wiley Online Library – 2008. – Mode of access: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330/pdf>. – Date of access: 24.06.2015.
2. Graves, T.D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community / T.D. Graves // South-western Journal of Anthropology. – № 23. – 1967. – P. 337–350.
3. Косик, Ю.А. Интерпретации сущности аккультурации в гуманитаристике / Ю.А. Косик // Весн. Беларус. дзярж. ўн-та культуры і мастацтваў. – 2015. – № 1 (23). – С. 33–39.
4. Януш, О.А. «Инкультурация»: проблемы определения объема и содержания понятия / О.А. Януш // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 173–175.
5. Муранова, А. Семь фобий, рожденных гаджетами и Интернетом [Электронный ресурс] / А. Муранова // Русская семерка. – Режим доступа: <http://russian7.ru/2014/04/7-fobij-rozhdennykh-gadzhetaми-i-internetom/>. – Дата доступа: 12.06.2015.
6. Селютин, А.А. Пространство и время в Интернет-коммуникации: влияние постмодернизма / А.А. Селютин // Вестн. Челябин. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. – 2012. – № 6 (64). – С. 122–124.
7. Трескинский, А.С. Ценностные ориентации студенческой молодежи и интернет-коммуникации / А.С. Трескинский // Вестн. Рус. христиан. гум. акад. – 2012. – № 4 (т. 13). – С. 258–264.
8. Мартьянов, Д.С. Виртуальные ценности: структура, динамика, противоречия / Д.С. Мартьянов // Тр. Санкт-Петербург. ун-та культуры и искусств. – 2015. – Т. 206. – С. 319–327.
9. Ляшенко, Е.С. Семиотический аспект Интернет-культуры / Е.С. Ляшенко // Гуманитарный вектор. Сер. Педагогика. Психология. – 2011. – № 2 (26). – С. 99–105.

Поступила 10.07.2015

**ONLINE-ACCULTURATION OF PERSONALITY  
IN MODERN INTEGRATIONAL CONDITIONS**

**Y. KOSIK**

*The article deals with a new form of acculturation of personality – online-acculturation, which arose in the present conditions of the active integration of the subjects of the various national cultures in the Internet-space. The author notes the growing influence of intercultural contacts through online media culture of the personality, which leads to changes in the value-ideological, social, psychological, political and other human orientations. In the article the author's definition of "online-acculturation of identity" was submitted and disclosed the terms of process of intercultural interaction. Characteristics of Internet users as a subject and object online-acculturation caused by a number of factors such as the level of personal information culture, active / passive using resources on the Internet and so on. Held the idea that online-acculturation of identity not only transform the culture of the personality, but also forms a new kind of culture in the global space - the Internet culture of personality.*

УДК 316.77

## МЕДИА-ЛАНДШАФТ КАК ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А.Д. КРИВОЛАП

(Полоцкий государственный университет)

*Рассматриваются понятия медиа-ландшафта и виртуального пространства. Анализируются различные научные подходы (П. Бурдьде, М. Фуко, М. Кастельс) к пониманию пространства и его социально-культурного измерения. Обосновывается возможность применения концепции гетеротопии М. Фуко для изучения виртуального пространства. Исследуются общие свойства медиа-ландшафта и виртуального пространства – непрерывность и поток. Показана эффективность применения модели медиа-ландшафта для понимания сущности виртуального пространства. Обоснован вывод, что концепция медиа-ландшафта может использоваться в контексте исследований виртуального пространства.*

**Введение.** Концептуализация Интернет-пространства началась практически с момента осознания Интернета как иной технологии коммуникации. Визуальное представление о виртуальном пространстве в массовой культуре сформировано многочисленными фильмами о хакерах и противостоянии системе тотального контроля – матрице, во всех смыслах. Наша сегодняшняя «матрица» позволяет осознавать конструктивистский характер реальности, а Интернет-пространство не дает универсального убежища для человека, «бегущего от свободы». Интернет-пространство по определению доступно нам посредством репрезентации, поэтому говорим «пространство», понимаем «конструирование пространства в процессе репрезентации».

Есть ли у нас основания полагать, что Интернет может представлять собой абсолютно другое пространство? Может ли Интернет-пространство оказаться тем самым утопическим и недостижимым идеалом, где мы лишены массы ограничений, которые присутствуют в офф-лайн-пространстве? Возможно ли говорить о каком-то особенном киберпространстве? Каким образом можно подходить к изучению социокультурного измерения виртуального пространства? Ответить на эти вопросы мы попытаемся в этой статье.

**Основная часть.** Начинать говорить об Интернет-пространстве представляется необходимым с «Декларации независимости киберпространства» [1]. Основная идея этого документа – провозглашение иного понимания принципов независимости. Никто не может отрицать зависимость и возможность контроля как на техническом уровне, так и на уровне доступа к информации. Независимость здесь проявляется в том, что более невозможно контролировать воспроизводство и распространение информации. Все, что попало в сеть, стремительно множится и распространяется. Удалить эту информацию практически невозможно. Она остается в Интернете навсегда, просто не каждый знает, где искать. В остальном пространство не является абсолютно независимым. Вся история создания WikiLeaks может служить подтверждением этому. Есть и проект «Конституции социальных сетей» [2, с. 189–191].

Когда мы говорим о пространстве, особенно виртуальном, мы прибегаем к визуализации, использованию каких-то образов, которые позволяют легче вообразить себе то, что мы не можем увидеть. Традиционные браузеры открывают для нас только двухмерное пространство. Но уже появляются и новые браузеры или клиенты для нового, лишённого физической коннотации пространства, например, проект «Второй жизни» (<http://secondlife.com/>). Также симптоматично и появление карт Интернета. Тут важно, что не отдавая себе отчет, мы включаем себя в какое-то большее и более глобальное Интернет-пространство. К таким экспериментам по визуализации можно отнести и конструирование медиа-ландшафта.

Предлагаем собственное определение понятия «медиа-ландшафт», которое можно считать рабочим в данном исследовании. Медиа-ландшафт включает в себя все многообразие видов (пресса, радио, телевидение, интернет) и типов (частные, государственные, общественно-правовые) средств массовой информации, а также структуру их взаимоотношений и иерархию. Медиа-ландшафт можно рассматривать как один из элементов многослойного культурного ландшафта. В свою очередь, медиа-ландшафт может быть деконструирован на отдельные самостоятельные уровни, например, по основанию вида или типа. Медиа-ландшафт не должен и не может редуцироваться исключительно к перечислению функционирующих в нем видов и типов медиа. Это все равно, что свести изучение географического ландшафта к отстраненной инвентаризации окружающей среды, игнорируя при этом механизмы и принципы внутренней организации изучаемого пространства. Отметим, что синонимом медиа-ландшафту в нашем понимании может выступить «медиааффт» [3, с. 33], предложенный А. Аппадураем, о котором уже упоминалось выше.

Первоначально понятие ландшафта возникло и функционировало в географическом дискурсе. Сегодня ландшафт становится все более употребляемым термином применительно к социально-

культурным феноменам. Даже на неакадемическом уровне система масс-медиа «схватывается» через медиа-ландшафт, когда всевозможные описания и классификации масс-медиа осуществляются в рамках концепции ландшафта, медиа-ландшафта.

Предельно широко ландшафт может быть определен как «территориальная система, состоящая из взаимодействующих природных или природных и антропогенных компонентов, а также комплексов более низкого таксономического ранга» [4, с. 79]. Или, другими словами, «ландшафт – сплошное разнообразное пространство земной поверхности, живая среда мест, освоенных утилитарно и символически, пронизанных смыслом для живущих в них людей» [5]. В ландшафтоведении границы интерпретируются как «поверхности раздела соседних ландшафтов, смены их качества, свойств; а также поверхности, которыми ландшафт как бы отделен от других неландшафтных образований» [4, с. 48]. Из определения следует некий внешний, сторонний статус границы. Это то, что отделяет, но не является частью ландшафта.

При переносе вышеназванных терминов в сферу Интернета можно сформулировать два ключевых понятия для понимания закономерностей функционирования медиа-ландшафта – пространство и структура.

*Пространство.* Здесь неизбежен перенос географических, и не только, практик в сферу масс-медиа. «Погруженный в культурное пространство человек неизбежно создает вокруг себя организованную пространственную сферу» [6, с. 334]. Это происходит в силу того, что «понятие географического пространства принадлежит к одной из форм пространственного конструирования мира в сознании человека» [6, с. 297]. При этом важно перенести алгоритм действий на описание (картографирование) ландшафта. Часто описание медиа-ландшафта редуцируется к описанию медиа-системы с простым перечислением участников без учета таких характеристик ландшафта, как непрерывность и протяженность.

*Структура.* Попытка понимания и выстраивания модели масс-медиа в трехмерном пространстве, когда есть медийные пики и хребты, долины и впадины. Возникает не просто модель системы масс-медиа, а объемная модель с расстановкой сил и интересов. Ландшафт по определению предполагает наличие и/или создание структуры, описывает соотношение внутри этой структуры, где нет случайных элементов и все пронизано взаимными отношениями и связями. Принципиальное отличие между описанием взаимодействия различных видов масс-медиа и концепцией медиа-ландшафта состоит в том, что система масс-медиа «разворачивается» на плоскости в двух измерениях, тогда как медиа-ландшафт предполагает конструирование отношений в трех измерениях.

Для ландшафтоведения «глубинная сущность ландшафтного картографирования – установление наиболее значимых (системообразующих) связей между отдельными природными телами (компонентами) в пределах данной территории» [7, с. 40]. Когда исследователь выстраивает иерархические отношения между элементами (при этом если мы не говорим о ландшафте в контексте соответствующего дискурса, то и само существование ландшафта для нас будет неочевидным), можно сказать, что «ландшафт существует во многом в меру нашего с ним взаимодействия как с ландшафтом» [8, с. 41]. В случае с медиа-ландшафтом точнее будет говорить о ландшафтном переживании – это «такого рода видение, которое определяется как «зримое становление незримого» [9, с. 27]. Таким образом, описание медиа-ландшафта – это попытка описать реальность, которая растворена в нашем повседневном опыте и о существовании которой мы не задумываемся. Это задача сопоставима с описанием гетеротопий и даже утопий.

Описание или конструирование медиа-ландшафта может рассматриваться как вариация классической проблемы репрезентации реальности, когда «объективное отражение» при детальном рассмотрении оказывается конструированием репрезентируемой реальности.

Представление о пространстве, отведенном в обществе для медиа, как о ландшафте, отсылает нас к необходимости интерпретации культурного пространства и одновременно отсутствию объективно существующего медиа-ландшафта. Относиться к концепции медиа-ландшафта можно как к воображаемому образу, результату конструирования реальности в процессе репрезентации: «Если ландшафт – это своего рода образ пространства, географические образы ландшафта – оригинальные образы второго порядка, то воображаемые географии продуцируют образы третьего порядка, конечно, в наибольшей степени абстрагированные от реальности наблюдаемых объектов, однако остающиеся составляющими палимпсеста множественных реальностей каждого конкретного географического объекта» [10, с. 150].

Описание медиа-ландшафта возможно при условии его конструирования. Медиа-ландшафт – в чем-то утопическая модель, то, что невозможно потрогать руками или попробовать на зуб. В этом его ключевое отличие от географического ландшафта. Пространство медиа-ландшафта трудно локализуется в географическом пространстве. Во всяком случае, оно не совпадает с географическими или административными границами. Это виртуальное многомерное пространство, в котором происходит коммуникация и которое является объектом изучения кибер-географии, или Интернет-географии. При этом «кибер-география является более старым термином, образованным по аналогии с термином «киберпространство» [11, с. 17].

При рассмотрении медиа-ландшафта как основы для репрезентации отметим, что нам потребуются: 1) знаковая система, позволяющая кодировать/декодировать сообщения, 2) физическое пространство, где эта система может существовать, и 3) технические средства (если мы говорим о технически опосре-

дованной коммуникации) для распространения и поддержания функционирования упомянутой знаковой системы на всей интересующей территории.

Реальным медиа-ландшафт становится только в нашем воображении, т.к. без этого мы нигде и никогда не сможем увидеть пространственные черты медиа-ландшафта. В чем-то он сходится с ландшафтным образом, который «определяется геометрией сложной кривой, что связывает точки земли и неба в той конфигурации, которая отражает силу их взаимодействия» [9, с. 26].

Пространство потоков (Space of flow) – важный элемент в концепции сетевого общества М. Кастельса, понимаемый как «глобальный массив разобренных потоков, различных вещей (но чаще электронных объектов и знаний), которые перемещаются по всему миру, исходя и оседая в узловых точках» [12, с. 76]. И такими узловыми точками могут быть глобальные города. «Пространство потоков не указывает на линейное сокращение расстояния, но создает среду с совершенно другой, нелинейной пространственной логикой» [13, с. 147]. Однако подобная нелинейность не является универсальным объяснением, хотя физические расстояния действительно теряют свою прежнюю значимость.

Понятие потока (flow) применимо к электронным медиа, когда процесс создания и трансляции знаков является непрерывным, как течение реки. Поэтому непрерывность (отсутствие пауз и разрывов в тексте масс-медиа) – это ключевая характеристика технологии вещания. «Мир повседневности имеет пространственную и временную структуры... Темпоральность – это свойство, присущее сознанию. Поток сознания всегда упорядочен во времени» [14, с. 48–49]. Наши действия и желания неизбежно согласуются с течением времени. Есть некая последовательность событий, с которой мы вынуждены считаться, некая их историчность – сначала одно, потом второе, но не наоборот.

«Время, имеющее основанием производство товаров, само является потребляемым товаром, который вбирает в себя все то, что прежде, на фазе разрушения старого неразделенного общества, разрушалось как жизнь частная, жизнь хозяйственная, жизнь политическая» [15, с. 88]. И при этом «время потребления образов – среда всех товаров – неразделимо выступает и как поле, где всецело задействованы инструменты спектакля, и как цель, которую они представляют глобально, и в качестве места и центрального образа всех частных видов потребления» [15, с. 89].

Медиа создают новое измерение времени. Формально оно тоже измеряется в часах и минутах, но в действительности они не имеют ничего общего с общепринятым измерением времени. В медиа возможны свободные перемещения во времени в любом направлении. Возможность открутить назад, сделать дубль вносит свои коррективы в восприятие реальности. Время в масс-медиа трансформируется – оно сжимается. Масс-медиа произвольно и свободно обращаются со временем. Например, новости как события в пространстве на протяжении суток «сжимаются» до нескольких минут. Но этого искажения и сжатия мы не ощущаем.

На сегодняшний день весь путь развития масс-медиа можно представить как эволюцию и стремление к сокращению интервала между событием и выдачей в эфир сообщения о нем. Это можно назвать стремлением к полному торжеству эффекта присутствия, когда вся аудитория становится сопричастной, свидетелем происходящего. В то же время «прямой эфир» и «он-лайн-трансляции» есть результат аннигиляции пространства временем, когда больше нет проблемы расстояния для передачи информации. Если что-то происходит «здесь и сейчас», а на самом деле это уже произошло «там и тогда», возникает чувство бессилия от невозможности контакта с этой кажущейся реальностью.

Получается, что время, которое прежде неизбежно уходило на преодоление пространства, теперь вытесняется из этого процесса, сжимая, сдавливая и деформируя пространство. При этом комбинирование визуального и аудиального рядов знаков в сообщениях медиа способствует оказанию максимального воздействия на аудиторию. И если когда-то это было привилегией исключительно кино, столь трепетно обходившегося с аудио-визуальным материалом [16], то сегодня это стандарт работы новых медиа.

Тут будет уместно вспомнить о концепции пространства социальной реальности М. Фуко и гетеротопии (heterotopia). М. Фуко отдельно подчеркивает амбивалентность гетеротопов по отношению к реальности и пространству: «С одной стороны, они выполняют задачу создания пространства иллюзии, которая демонстрирует, насколько все остальное пространство, в пределах которого жизнь фрагментирована, более иллюзорно. С другой стороны, они формируют другое реальное пространство, которое совершенно и хорошо устроено» [17, с. 27]. В силу того, что социальная реальность существует не в вакууме, а в конкретном физически измеримом пространстве, для проявления и демонстрации различных социальных практик существуют определенные пространства. Антисоциальные действия могут быть восприняты как таковые только в конвенциональном контексте. При репрезентации социальной реальности, а следовательно, и социального пространства, мы сталкиваемся с фрагментами, знаками, выдернутыми из контекста социальной реальности, являющимися показателями социального пространства. Пространство утопии изначально нереально и не имеет места в реальности. Но в то же время существуют культуры и цивилизации, которые попытались воплотить утопию в жизнь. Утопия – это место без места, пространство без пространства. Противоположностью утопии будет гетеротопия. Для нас будет более наглядным пример присвоения пространства через символическое присвоение – частотный ресурс, или национальные доменные зоны. В таком случае «киберпространство как гетеротопия: как опыт простран-

ственной самоорганизации, который приглашает нас к решению вопроса, изучению, сомнению и возможности жить по-другому» [18, с. 211].

Виртуальная реальность существует в определенных рамках ограничений самого разного рода. Пространство, в котором существует социум, является осмысленным и воспринимаемым как поле потенциальных социально-детерминированных действий. Можно говорить о том, что пространство предлагает наглядную структуру общества, когда «присвоенное пространство есть одно из мест, где власть утверждается и осуществляется, без сомнения, в самой хитроумной своей форме – как символическое или не замечаемое насилие: архитектурные пространства, чьи бессловесные приказы адресуются непосредственно к телу, владеют им так же, как этикет дворцовых обществ, как реверансы и уважение, которое рождается из отдаленности, точнее, из взаимного отдаления на почтительную дистанцию» [19, с. 38].

**Заключение.** В статье сформулировано рабочее определение медиа-ландшафта, которое может использоваться в контексте исследований виртуального пространства. Пространственно-временные характеристики реальности при репрезентации претерпевают некоторые изменения. Можно говорить о компрессии, сжатии времени и пространства.

С появлением электронных масс-медиа социально-культурная жизнь с улиц и площадей ушла в виртуальное медиа-пространство, а культура становится все более визуальной. В итоге реальными и не нуждающимися в легитимации становятся репрезентации масс-медиа, тогда как сам факт существования чего-либо иного за пределами виртуального пространства нуждается в подтверждении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Barlow, J.P. A Declaration of the Independence of Cyberspace / J.P. Barlow. – 1996.
2. Andrews, L.B. I know who you are and I saw what you did: social networks and the death of privacy / L.B. Andrews. – New York : Free Press, 2012.
3. Appadurai, A. Modernity at large: cultural dimensions of globalization / A. Appadurai. – Minneapolis, Minn : University of Minnesota Press, 1996. – 229 p.
4. Александрова, Т.Д. Понятия и термины в ландшафтоведении / Т.Д. Александрова. – М. : Ин-т географии, 1986. – 111 с.
5. Каганский, В. Национальная модель культурного ландшафта / В. Каганский // Русский Журнал. – 2004.
6. Лотман, Ю.М. Семiosфера / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
7. Исаченко, Г.А. Методы полевых ландшафтных исследований и ландшафтно-экологическое картографирование / Г.А. Исаченко. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1998. – 112 с.
8. Каганский, В. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство : сб. ст. / В. Каганский. – М. : Новое литератур. обозрение, 2001. – 576 с.
9. Подорога, В.А. Выражение и смысл : Ландшафтные миры философии : Серен Киркегор, Фридрих Ницше, Мартин Хайдеггер, Марсель Пруст, Франц Кафка / В.А. Подорога. – М. : Ad Marginem, 1995. – 426 с.
10. Митин, И.И. Комплексные характеристики Пограничья и Воображаемое в гуманитарной географии / И.И. Митин // После империи: исследования восточноевропейского Пограничья. – Вильнюс : ЕГУ, 2005.
11. Tranos, E. The Geography of the Internet: Cities, Regions and Internet Infrastructure in Europe / E. Tranos. – Edward Elgar Publishing, 2013. – 253 p.
12. Bell, D. Cyberculture theorists: Manuel Castells and Donna Haraway / D. Bell. – London ; New York : Routledge, 2007. – 161 p.
13. Stalder, F. Manuel Castells: the theory of the network society / F. Stalder. – Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity, 2006. – 255 p.
14. Бергер П. Социальное конструирование реальности : трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
15. Дебор, Г. Общество спектакля / Г. Дебор. – М. : Логос, 1999. – 224 с.
16. Эйзенштейн, С. Неравнодушная природа / С. Эйзенштейн // Собр. соч. В 6 т. – М., 1964. – Т. 3. – Р. 184–296.
17. Foucault, M. Of Other Spaces / M. Foucault // Diacritics. – 1986. – Vol. 16, № 1. – P. 22–27.
18. Saco, D. Cybering democracy: public space and the Internet / D. Saco. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 2002. – 296 p.
19. Бурдьё, П. Социология политики / П. Бурдьё. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.

Поступила 02.10.2015

#### MEDIA-LANDSCAPE AS VISUALIZATION OF VIRTUAL SPACE

A. KRIVOLAP

*The article discusses the concept of «media-landscape» and «virtual space». Examines the various scientific approaches (P. Bourdieu, M. Foucault, M. Castells) to an understanding of space and its social and cultural dimension. The possibility of applying the concept of «heterotopias» Foucault's to explore the virtual space. The arguments set out the general properties of the media landscape and the virtual space: the continuity and flow. The efficiency of the model «media-landscape» for the understanding of the virtual space. The conclusion that the concept of the «media-landscape» can be used in the context of studies of the virtual space.*

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

<i>Селиванова Л.И.</i> Программирование деятельности социально-педагогической и психологической службы как средство саморазвития ее специалистов .....	2
<i>Воеводина С.А., Жукова Т.Л.</i> Дистанционное обучение как эффективная форма организации педагогического процесса в высшей школе .....	7
<i>Павлидис В.Д.</i> Развитие системы средних сельскохозяйственных учебных заведений в России в середине XIX – начале XX вв. ....	12
<i>Бусел Е.Н.</i> Профессиональная школа Витебской губернии начала XX в. ....	19
<i>Варанецкая-Лосик Е.И.</i> Теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста .....	25

## МЕТОДИКА

<i>Лебедева И.Г.</i> Методы коррекции артикуляционных модификаций иноязычных звуков .....	32
<i>Коньшева А.В.</i> Обучение профессионально ориентированному переводу студентов неязыковых специальностей .....	39
<i>Пантелеева И.В.</i> Просодическая структура тематического компонента во французском дидактическом дискурсе на примере жанра учебной лекции .....	44
<i>Чеботарёва Е.М.</i> Подготовка студентов к англоязычному публичному выступлению с использованием проблемно-творческих социокультурных заданий .....	49
<i>Кондрашова Г.А.</i> Социальная фасилитация как стимул к коммуникации в учебной аудитории .....	55

## ФИЛОСОФИЯ

<i>Зайцев Д.М.</i> К вопросу о развитии православного паломничества у восточных славян в XIII – XVII вв. ....	59
<i>Бортнік І.А., Емяльянаў А.А.</i> Канцэпцыя дзяржаўна-палітычнага ўладкавання ў творах Андрэя Волана .....	63
<i>Бортнік І.А., Емяльянаў А.А.</i> Рэкамендацыі па ўдасканаленні палітыка-прававой сістэмы ў творах Андрэя Волана .....	69
<i>Цвер А.М.</i> Военно-оборонительная концепция Речи Посполитой в философии Гуго Коллонтая: педагогический аспект .....	75
<i>Клімовіч Г.І.</i> Нетамістычны аспект гнасеалагічнай праблематыкі беларускай рэлігійна-філасофскай думкі XX стст. ....	81

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Радзиевский В.А.</i> Концепции ведущих субкультур Украины .....	85
<i>Бойко З.В.</i> Истоки формирования украинской ментальности .....	89
<i>Мельничук Е.Н.</i> Символизм как художественно-эстетическое направление в культуре Украины начала XX века .....	94
<i>Яроцкая Ю.А.</i> Католическая музыкальная традиция в японском музыкальном искусстве .....	99
<i>Косик Ю.А.</i> Онлайн-аккультурация личности в современных интеграционных условиях .....	104
<i>Криволап А.Д.</i> Медиа-ландшафт как визуализация виртуального пространства .....	108